



Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz
MÁSTER UNIVERSITARIO Y DOCTORADO INTERNACIONAL
EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO



TESIS DOCTORAL

**La afrodescendencia en las aulas
desde el enfoque REM (Reconstructivo- Empoderador) de Educación para la Paz**

Estudiante: M^a Paz Ramos Martín

Director/a: Dra. Sofía Herrero Rico

Tutora: Dra. Irene Comins Mingol

Castelló de la Plana, 2024

UNIVERSITAT JAUME I
Avda. Sos Baynat, s/n
12071 - Castellón (Spain)
Tel. +34 964 729 380
Fax: +34 964 729 385
www.epd.uji.es | epd@uji.es



UNIVERSITAT
JAUME I
Cátedra UNESCO de Filosofía
para la Paz

**Programa de Doctorat en / Programa de Doctorado en Estudios Internacionales en Paz,
Conflictos y Desarrollo**



**Escola de Doctorat de la Universitat Jaume I / Escuela de Doctorado de la Universitat
Jaume I**

**La afrodescendencia en les aules des de l'enfocament REM (Reconstructiu Empoderador)
d'Educació per a la Pau / La afrodescendencia en las aulas desde el enfoque REM
(Reconstructivo Empoderador) de Educación para la Paz**

**Memòria presentada per M.^a Paz Ramos Martín per a optar al grau de doctor/a per la
Universitat Jaume I**

**Memoria presentada por M.^a Paz Ramos Martín para optar al grado de doctor/a por la
Universitat Jaume I**

M.^a Paz Ramos Martín

Sofía Herrero Rico

Firma

Firma

Castelló de la Plana, enero 2024

Para la realización de esta Tesis no se ha recibido financiación por parte de ningún organismo público o privado



Licencia CC Reconocimiento - Compartir igual (BY-SA)

AGRADECIMIENTOS

Una Tesis es el fruto del apoyo de muchísimas personas que se cruzan en nuestro camino y que nos tienden la mano para impulsarnos hacia el siguiente paso, que nos levantan cuando nos caemos y que nos hacen continuar cuando creemos que no podemos seguir caminando. Cada una de las personas que he encontrado en este camino ha estado en el lugar preciso, en el momento preciso para hacerme avanzar a la siguiente fase. Otras personas han caminado junto a mí a lo largo de todo el camino.

Mi primer agradecimiento lo es para mí directora de esta Tesis Doctoral, la Dra. Sofía Herrero Rico, sin cuya paciencia, apoyo, cariño, amistad y tiempo escuchando mis historias sobre afrodescendientes, viernes tras viernes, sin su energía, no podría haberlo logrado. También a mi Tutora la Dra. Irene Comins Mingol que ha tenido la paciencia de preparar mi formación doctoral, que siempre he llevado al límite por falta de tiempo, con una sonrisa y una gran dosis de amabilidad. Y a la Dra. Elena Mut, amiga y responsable de mi estancia doctoral, a la que siempre agradeceré todo el apoyo incondicional para que esta Tesis se llevara a cabo, su sonrisa, sus conocimientos, sus consejos y energía han sido muy importantes en este proceso.

En segundo lugar, pero de gran importancia, al Dr. Vicent Martínez Guzmán, quien un día de un lejano 2001 creyó en mí y me pidió que escribiera y le contara historias de derechos de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y me pusiera en marcha con esta Tesis. Agradezco cada uno de sus aprendizajes, su apoyo cada vez que lo he necesitado y sólo lamento que no pueda ver que he conseguido escribir por fin todo lo que llevaba dentro. Donde quiera que estés, Vicent, muchísimas gracias.

Como Vicent, hay muchas personas que me han animado a lo largo del camino y que ahora no están materialmente a mi lado, pero mi agradecimiento es también para mi padre, José M.^a que me

contagió su amor por la lectura y nos dotó de espíritu crítico, tan importante en nuestra formación, para mi tía Charo, también gran lectora que me reñía cada verano cuando no escribía fragmentos de esta Tesis, a mis yayos y tía Cristi... y a mi madre, Pacita, un ángel en la tierra que, aunque está aquí, a mi lado, no puedo contarle que la he acabado por fin

A Ida Puig Luengo, mi primera jefa, una mujer fuerte a la que recuerdo con cariño por haber confiado en mí y a Doña Carmen Brugada, mi profesora de literatura, que nunca llegó a leer mi Tesis aunque era lo que más deseaba en el mundo y a Cesare de Florio La Rocca gracias a quien entré en la ONG Projeto Axé en Brasil y de quien aprendí tanto, sin haberle conocido ni a mis maravillosos compañeros y compañeras, esta Tesis no existiría

A todos ellos, quiero darles las gracias y decirles que lo siento, siento haber tardado tanto en ponerme a escribir y que no llegaran a verla finalizada, pero, por otro lado, siento que el momento de ella, de esta Tesis, es ahora, cuando la gente ya sabe de qué hablo, cuando estamos en el último año del Decenio dedicado a los Afrodescendientes por Naciones Unidas. El tiempo es ahora y no cuando comencé, en que los temas de los que quería hablar todavía eran lejanos a nuestra realidad.

Esta Tesis nació una tarde del año 1998, en Salvador da Bahia (Brasil) junto a la hoy Doctora Nadia Cardoso da Silva y mi compañero del departamento jurídico y amigo Natanael Costa da Silva. Ellos me enseñaron todo lo que sé sobre derechos humanos, sobre injusticias, sobre personas negras. Me pusieron unas “gafas negras” para poder ver la realidad desde otra óptica. Aquella tarde pensé que todo lo que había aprendido de ellos, debería contarlo y no guardarlo para mí, porque quizás fuera útil para los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en mi regreso a España. Mi agradecimiento por todas las enseñanzas tan necesarias y base de esta Tesis, Nadia, Natanael.

Ha habido muchas personas más colaborando conmigo, como Adriano José dos Santos, que ha recorrido el mismo camino junto a mí sirviéndome de apoyo constante, Lizandra Carvajal que sabe

todo lo que hay que saber sobre Tesis y tantas otras cosas, sus consejos y apoyo siempre han sido positivos para mí.

A mi sobrina Balma, que, desde pequeña, sentada haciendo deberes conmigo, me preguntaba: “*tía, ¿y tus 500 páginas?*”... A mi hermano Nacho que se reía de lo que me costaba, pero eso me daba más energía porque me contagiaba su alegría, a mis dos sobrinos mellizos Eric y Águeda, sólo por estar, y a mi tío Alfred, otro amante de la literatura que es quien ha realizado investigaciones dignas de Tesis y que siempre se ha interesado por cómo me iba y deseaba que fuera doctora. También a todos mis compañeros y compañeras de ILÊWASI, entidad que nació en recuerdo de todos los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes a los que conocí en Bahia y que están en el corazón de esta Tesis y en el mío, para siempre. Ellos fueron mis grandes maestros.

Para finalizar, esta Tesis podría haberse quedado en un mero pensamiento, no llegarse a materializar, si no llega a ser por el apoyo de mi marido, Fernando, que ha visto como cada segundo que tenía de tiempo libre, me sentaba ante el ordenador tecleando mientras la casa estaba llena de libros, libretas y apuntes. Yo siempre pidiéndole algún favor y siempre leyendo en la cama con la luz encendida, por las noches, de modo incansable... gracias por todo, Fernando.

Y, en último lugar, sin que por ello sea de menor importancia, sino al contrario, a mi hermana, que ha sido siempre mi gemela, que desde que era pequeña ha leído todo lo que escribía por las noches, cuentos, historias, y que, en estos momentos en que la necesitaba, y, aunque muchas veces estaba muy enferma, ha leído la Tesis con calma, ha comentado cada apartado, cada punto, me ha dado consejos, me ha dicho lo que le parecía, ha corregido, opinado, me ha dado ánimos, me ha apoyado incondicionalmente... esta Tesis es para ti, Begoña, ya es parte de ti.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
Justificación y delimitación del tema.....	1
Motivaciones personales	7
Hipótesis de trabajo	9
Metodología	10
Preguntas de investigación	11
Objetivos generales y específicos	12
Marco teórico.....	12
Partes de las que se compone la Tesis doctoral	13
CAPÍTULO PRIMERO. EL SUJETO AFRODESCENDIENTE. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	15
INTRODUCCIÓN.....	15
1.1. GENEALOGÍA DEL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN PORTUGAL Y BRASIL.....	20
1.1.1. Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos	24
1.1.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias. Reapropiación.....	34
1.1.3. Denominaciones autogeneradas o endónimos	37
1.1.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo brasileño.	41
1.2. GENEALOGÍA DEL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA Y COLOMBIA ...	43
1.2.1 Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos	46
1.2.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias	58
1.2.3 Denominaciones autogeneradas o endónimos.	64
1.2.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo.....	67
1.3. GENEALOGÍA DEL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN GRAN BRETAÑA Y ESTADOS UNIDOS.....	68
1.3.1 Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos.	68

1.3.1.1 La primera denominación conocida: Etíopes	68
1.3.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias	79
1.3.3. Denominaciones autogeneradas o endónimos	82
1.3.3.1 Autodenominaciones. basada en la etnia y el origen geográfico	82
1.3.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo.....	83
1.4. EL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI.....	85
1.4.1. Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos	85
1.4.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias	88
1.4.3. Denominaciones autogeneradas o endónimos	88
1.4.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo.....	90
RECAPITULACIÓN.....	92
CAPÍTULO SEGUNDO. LA AFRODESCENDENCIA EN LAS AULAS. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES.....	95
INTRODUCCIÓN.....	95
2.1. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES EN ESTADOS UNIDOS	100
2.1.1. Antecedentes de la relación entre afrodescendientes y educación en Estados Unidos ..	101
2.1.2. Historia de los estudios afrodescendientes en Estados Unidos	106
2.1.3. La Educación Afrocentrada (African Centered Education: ACE)	119
2.2. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES EN BRASIL	122
2.2.1. Antecedentes de la relación entre afrodescendientes y educación en Brasil.....	122
2.2.2. Historia de los Estudios Afrodescendientes en Brasil.....	132
2.2.3. Una propuesta para la educación afrodescendiente en las aulas en Brasil: La enseñanza y estudios sobre África en Brasil y la Ley 10.639/2003: La Afrobetización	142
2.3. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA	149
2.3.1. Antecedentes de la relación entre afrodescendientes y educación en Colombia	149
2.3.2 Historia de los estudios afrodescendientes en Colombia	152

2.3.3. Una propuesta para la educación afrodescendiente en las aulas en Colombia: la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)	161
2.4. LOS ESTUDIOS AFRODESCENDIENTES EN ESPAÑA.....	166
Comienzo, de este modo, como en capítulos anteriores por los antecedentes de la relación entre las personas afrodescendientes y la educación en España	166
2.4.1 Los antecedentes de la relación entre las personas afrodescendientes y la educación en España	166
2.4.2 Historia de los estudios afrodescendientes en España	169
2.4.3. Una propuesta para la educación afrodescendiente en las aulas en España: Proyecto Afroespaña	171
RECAPITULACIÓN.....	173
CAPÍTULO TERCERO. APORTACIONES DE AUTORES Y AUTORAS AFRODESCENDIENTES SOBRE DIFERENTES TEMÁTICAS PARA EL ABORDAJE DE LA AFRODESCENCIA.....	175
INTRODUCCIÓN.....	175
3.1. WILLIAM EDWARD BURGHARDT (W.E.B.) DU BOIS (ESTADOS UNIDOS)	178
3.1.1 Nota bibliográfica.....	179
3.1.2. Temas abordados por W.E.B. Du Bois	180
3. 2. VIRGINIA LEONE BICUDO (BRASIL).....	190
3.2.1. Nota biográfica.....	191
3.2.2. Temas abordados por Virginia Leone Bicudo	194
3.3. MANUEL ZAPATA OLIVELLA (COLOMBIA)	201
3.3.1. Nota biográfica.....	202
3.3.2. Temas abordados por Manuel Zapata Olivella	203
3.4. LUCÍA ASUÉ MBOMÍO RUBIO (ESPAÑA)	212
3.4.1. Nota biográfica.....	212

3.4.2. Temas abordados por Lucía Asué Mbomío Rubio.....	213
RECAPITULACIÓN.....	220
CAPÍTULO CUARTO. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO MARCO DEL ENFOQUE RECONSTRUCTIVO EMPODERADOR (REM)	223
INTRODUCCIÓN.....	223
4.1. LOS ESTUDIOS O LA INVESTIGACIÓN SOBRE (PARA) LA PAZ (PEACE STUDIES O PEACE RESEARCH).....	224
4.1.1. Etapas de los Estudios o la investigación sobre (para) la paz (Peace Studies o Peace research)	226
4.1.2. Estatuto epistemológico de los Estudios para la Paz	233
4.2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ PROPIAMENTE DICHA.....	237
4.2.1. Diferentes aproximaciones a la Educación para la Paz en el panorama nacional	238
4.2.1. El legado histórico de Martín Luther King, Jr. en la Educación para la Paz.	244
4.2.2. Contenidos de la Educación para la Paz	248
4.3. LAS CAMPAÑAS EN FAVOR DE LA PAZ	260
RECAPITULACIÓN.....	263
CAPÍTULO QUINTO. EL ENFOQUE RECONSTRUCTIVO EMPODERADOR (REM) DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ PARA EL ABORDAJE DE LA AFRODESCENDENCIA EN LAS AULAS.....	265
INTRODUCCIÓN.....	265
5.1. ELEMENTOS DEL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	267
5.1.1. La Filosofía para hacer las paces base del enfoque REM de Educación para la Paz.....	268
5.1.2. El concepto de Paz en el enfoque REM de Educación para la Paz.....	271
5.1.3. El concepto de conflicto en el enfoque REM de Educación para la Paz	277
5.1.4. La comunicación para la paz en el enfoque REM de Educación para la Paz	279
5.1.5. La ética del cuidado en el enfoque REM de Educación para la Paz	282

5.1.6. El reconocimiento en el enfoque REM de Educación para la Paz	284
5.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DESDE EL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. LA DECONSTRUCCIÓN – RECONSTRUCCIÓN.....	300
5.2.1 La deconstrucción desde las violencias en Galtung	302
5.3.1. La reconstrucción	321
5.3. CONTEXTO EDUCATIVO PARA UNA AFRODESCENDENCIA EN LAS AULAS	324
5.3.1. Contextos formales, informales y no formales	325
5.3.2. Un contexto Intercultural	326
5.3.3. Un contexto Interreligioso.....	330
RECAPITULACIÓN	331
CONCLUSIONES.....	335
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	350
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	351

Índice de cuadros

<i>Cuadro 1</i>	<i>Etapas de los Estudios Afrodescendientes en Estados Unidos</i>	118
<i>Cuadro 2</i>	<i>Etapas de los Estudios Afrodescendientes en Brasil</i>	148
<i>Cuadro 3</i>	<i>Líneas de investigación sobre Estudios Afrodescendientes en Colombia</i>	160
<i>Cuadro 4</i>	<i>Etapas de los Estudios Afrodescendientes en Colombia</i>	165
<i>Cuadro 5</i>	<i>Etapas de los Estudios Afrodescendientes en España</i>	173
<i>Cuadro 6</i>	<i>Giro epistemológico en los Estudios e Investigación para la Paz</i>	236
<i>Cuadro 7</i>	<i>Diferentes tipos de “educaciones para” y la situación del otro o la otra</i>	243
<i>Cuadro 8</i>	<i>Diferencias entre conflicto latente y conflicto abierto 1</i>	253
<i>Cuadro 9</i>	<i>Diferencias entre conflicto latente y conflicto abierto 2</i>	258
<i>Cuadro 10</i>	<i>Contenido del enfoque REM de Educación para la Paz</i>	268
<i>Cuadro 11</i>	<i>La idea de conflicto en el enfoque REM de Educación para la Paz</i>	279
<i>Cuadro 12</i>	<i>Proceso de deconstrucción</i>	302
<i>Cuadro 13</i>	<i>Violencia directa en la historia de la afrodescendencia</i>	306
<i>Cuadro 14</i>	<i>Violencia estructural en la historia de la afrodescendencia</i>	307
<i>Cuadro 15</i>	<i>Religión y afrodescendencia</i>	311
<i>Cuadro 16</i>	<i>Visión de la otredad desde Occidente</i>	314
<i>Cuadro 17</i>	<i>Violencia cultural en la historia de la afrodescendencia</i>	315
<i>Cuadro 18</i>	<i>Violencias en el aula desde Galtung</i>	319
<i>Cuadro 19</i>	<i>Relación violencias y Derechos Humanos</i>	322
<i>Cuadro 20</i>	<i>Reconstrucción en las aulas desde Galtung</i>	323

Índice de figuras

<i>Figura 1</i>	<i>Relación entre las diferentes violencias</i>	318
-----------------	---	-----

Cuando quieres encontrarte es que ya te buscas, y la búsqueda nace del desconcierto, del rechazo, de la falta de reconocimiento, de no encajar, y por eso descubrirte en tu amplitud, o iniciarte en el viaje para llegar a ti, es paz. (Mbomío Rubio, 2018).

INTRODUCCIÓN GENERAL

Justificación y delimitación del tema

La presente Tesis tiene como objetivo el abordaje de la afrodescendencia en las aulas españolas desde el enfoque Reconstructivo Empoderador (REM) de Educación para la Paz, término acuñado por Herrero Rico (2012, 2013) que se basa en la propuesta de Filosofía para hacer las Paces¹ de Martínez Guzmán (2001, 2005, 2009) y en las diversas líneas de investigación que la desarrollan. Este enfoque tiene como unos de sus pilares principales el reconocimiento y el empoderamiento y estos son temas de interés para esta Tesis dado que son fundamentales para la consolidación de una identidad positiva en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes.

En España hay cada día más diversidad en las aulas y, en éstas, hay alumnado afrodescendiente que tiene su origen, entre otras causas, en la llegada de familias de Guinea Ecuatorial, antigua colonia española, en las migraciones que han tenido lugar desde finales del siglo XX y que prosiguieron a principios del XXI, e incluso en adopciones internacionales (D'Ancona, Ángeles y Valles, 2021: 2018). Esta diversidad ha supuesto un desafío para el sistema educativo para el cual educar en la convivencia se ha vuelto un elemento fundamental

In the early 21st century, humanity has faced many social and political problems, including migrations and refugee situations that involve differences of cultures, beliefs, religions and lifestyles. These situations and new challenges are also reflected in educational systems. Our societies are increasingly deteriorating in terms of the distribution of health and power and the consequences of these shifts are that the majority of people cannot live with dignity and cannot realize their human potentiality. Our educational and cultural systems sadly reproduce these social patterns and injustices, in which racism, sexism, militarism and other forms of oppression remain (Barash and Webel, 2009). Thus, in the proposed framework learning to coexist is a very important component (Herrero Rico, 2017).

El número de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes se desconoce. La dificultad en saber

¹ El término Filosofía para hacer las Pac(es) fue acuñado por Martínez Guzmán quien señala que, para afrontar los conflictos por métodos no violentos, no hay un sólo camino, ni una sola paz, si no paces, diversas, diferentes, plurales (2001, 2005, 2009).

su número se debe a que la mayoría son de nacionalidad española (por haber nacido en España o por sus progenitores tener la nacionalidad española) y las estadísticas en España sólo recogen los datos de las personas por país de origen y no por características étnico-raciales², como sí ocurre en otros países. Ello es debido a la creencia en España de que la existencia de estadísticas sobre la raza, el origen étnico o la religión suponen en sí mismo discriminación (Naciones Unidas, 2018). Sin embargo, esta postura del Estado español de querer tratar a todas las personas por igual, sin distinción, se ha criticado por el colectivo afrodescendiente al advertir que lleva a la “ceguera al color” (*color blindness*, en inglés) prefiriéndose la atención al *otro concreto* (Benhabib, 2008) como se explicará en esta Tesis.

Por otro lado, esta diversidad en las aulas ha ocasionado una gran revolución que está requiriendo de un importante esfuerzo de adaptación por parte del profesorado en busca de un nuevo sistema en el que todo el alumnado pueda sentirse incluido, un proceso que todavía se encuentra en desarrollo y cuyo objetivo es “aprender a vivir juntos” (Delors et al., 1997) pero, en este proceso, queda como asignatura pendiente la formación del profesorado específicamente en afrodescendencia, aunque ya existen algunas propuestas interesantes en los últimos años. Esta necesidad de formación en afrodescendencia se debe al lastre histórico que arrastran las personas afrodescendientes y que puede afectar al desarrollo de su identidad desde la infancia.

Zuri (2018) afirma que, por esta falta de formación, es posible que una parte del profesorado español actúe de forma racista sin tener intención de ello ya que es difícil eliminar el racismo de las acciones diarias. Por ello, sería conveniente que el profesorado fuera consciente de este racismo y se implicara en la lucha contra el mismo para evitar el sufrimiento en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes.

Junto al desconocimiento por parte del profesorado se encuentra el desconocimiento por el resto

² Emplearé los términos raza, racial, racismo y sus derivados debido a su utilización en normas y documentos internacionales, así como en muchos textos de referencia, aunque el término raza se ha desvinculado de toda alusión genética y de que partimos de la existencia de una sola raza: la humana (UNESCO, 1964).

del alumnado y sus progenitores, ya que los referentes que tienen mayoritariamente sobre todo lo africano o afrodescendiente son imágenes estereotipadas. Unas provienen, entre otras, de las antiguas acciones de misiones o las que ofrecen algunas organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) al realizar acciones de denuncia o de solicitud de fondos (Bela-Lobedde, 27-30). Otras provienen de las imágenes de documentales que presentan África principalmente tan sólo llena de animales o incluso por algunas imágenes que provienen de muchas películas llenas de estereotipos (Gerehou, 2021: 73-79).

Por último, hay un desconocimiento generalizado en la sociedad española debido a la invisibilización de las aportaciones de las personas africanas y afrodescendientes en la historia de España en una gran parte de los libros de texto, en los que no se habla de la historia común entre España y África (incluida la ausencia de referencias a la colonización de Guinea Ecuatorial, entre otras) (Maroto Blanco, 2017).

Todos estos desconocimientos producen que no existan referentes para estos niños y niñas, que viven en las aulas rodeados de imágenes de personas blancas y sin referentes históricos sobre personas negras³, aunque deberían tenerlos para el desarrollo de su identidad, por su importancia durante la infancia (Bela-Lobedde, 2018: 160).

Debe reconocerse, no obstante, que, actualmente, se están dando avances en cuanto a la visibilización y conocimiento de la situación de la afrodescendencia en España gracias a blogs, literatura principalmente autobiográfica, estudios por parte de entidades gubernamentales y no gubernamentales y la movilización social del propio colectivo. Todo ello está cristalizando en una abundante literatura que incide en la *lucha por el reconocimiento* de las personas afrodescendientes.

Esta literatura será de gran ayuda debido a la necesidad de poner el foco en la infancia y adolescencia afrodescendiente dado el desconocimiento que ha existido hasta nuestros días, en

³ Utilizo afrodescendiente o negro, negra, indistintamente al ser un nombre utilizado y admitido por el propio colectivo como se explica en el capítulo primero.

nuestro país, sobre la temática afrodescendiente en general, así como sobre las especiales situaciones por las que atraviesa la infancia afrodescendiente y las dificultades que presenta en la construcción de su identidad que pueden llevar, entre otras, al *auto-odio* o al *racismo internalizado*, como podemos visualizar en esta cita:

Al principio apenas sabía por qué, pero me odié por ser negro cada vez que veía que por mi color de la piel el trato era distinto (...) si tu conciencia y amor propio no se han desarrollado lo suficiente, el siguiente paso es odiarte por lo que eres (Gerehou, 2021: 24)

El desconocimiento o la falta de reconocimiento de la identidad de las personas afrodescendientes españolas también produce su permanente “extranjerización” según el término acuñado por Ana Bibang (Gómez, 2021) o “el síndrome del eterno extranjero” (Gerehou, 2021). Esto supone que niños, niñas y adolescentes son permanentemente etiquetados como “migrantes” pese a ser españoles y son, por ello, continuamente cuestionados sobre su identidad.

Cuando la gente intenta adivinar me sitúa en muchos sitios diferentes, en Estados Unidos también, claro, pero nunca en España. (...). Mis padres también son españoles. Lo digo porque cuando explico que soy “De Aquí”, que nací en España, parece que algo no encaja. Y, en ese no encajar, hay personas que sienten la necesidad de ponerse e indagar en mi árbol genealógico. Entonces me preguntan por mis padres. Si, ellos también son españoles. Ahí es cuando la historia les encaja todavía menos, Es que fíjate, si nos ponemos, hasta mis abuelos eran españoles (...). Es lo que tiene que la familia sea de Guinea Ecuatorial. Guinea Ecuatorial es ese país chiquitito en el golfo de Guinea, África, que primero fue colonia española y después provincia. Como Ceuta y Melilla pero mas abajo” (Bela-Lobedde, 2018: 21).

Es por todo lo expuesto que las personas afrodescendientes durante su infancia, en un periodo sensible de la construcción de su identidad, se enfrentan a interacciones con el resto del alumnado u otras personas que les “otrifican”. Esta “otrificación, nos dirá Segato (2006:

3) está en la base de la discriminación racial.

Esta forma de discriminación racial se expresa en las distintas situaciones, escenarios y procesos interactivos de los cuales participan los afrodescendientes como: preguntas incisivas sobre su origen, la desconfianza en los espacios públicos pero también privados, burlas y descalificación por el color de su piel, herencia étnica y aspecto físico; la puesta bajo sospecha y requisas injustificadas por parte de los órganos de seguridad, la folklorización, trivialización y ridiculización de su cultura, exclusión de la conformación de grupos sociales ya sea para juegos, actividades escolares o extracurriculares, laborales, entre otras. Se realiza en el trato diferenciado por parte de maestros y empleadores, pero también a lo interno del grupo familiar (Pineda, 2018: 59).

Un punto de inflexión se dio con la visita del Grupo de Expertos sobre los Afrodescendientes de Naciones Unidas acerca de su misión a España en 2018 que, por primera vez, puso el foco en la afrodescendencia y su invisibilización. En este documento se muestra la preocupación de este Grupo de Expertos al escuchar que las autoridades españolas explicaron que no existían medidas concretas con respecto a los afrodescendientes porque no había un problema específico. El Grupo de Trabajo reflejó en su informe que esa postura puede dar lugar a un efecto adverso, pudiendo traducirse en una invisibilización de los afrodescendientes y una negación de los prejuicios que existen contra ellos (Naciones Unidas, 2018: 8). El informe concluye que la invisibilidad y la discriminación racial cotidiana agravan el sufrimiento de los afrodescendientes y minimizan su derecho legítimo a la igualdad.

Para transformar estas situaciones arriba comentadas, se propone desde esta Tesis abordar la afrodescendencia en las aulas desde el enfoque REM de Educación para la Paz defendido por Herrero Rico (2013) quien, basándose en Martínez Guzmán (2001, 2005) propone, por un lado, conjugar la perspectiva académica que constituye el trabajo por la paz, con la búsqueda de indicadores que transformen el sufrimiento humano. Por otro lado, propone el *empoderamiento* mediante la *concienciación* (Herrero Rico, 2013: 52).

El enfoque REM de Educación para la Paz, asimismo, utiliza la metodología de la deconstrucción –reconstrucción (Herrero Rico, 2013; Martínez Guzmán, París y Comins, 2009). Esta metodología propone visibilizar las violencias (directa, estructural y cultural), como la discriminación racial, que permanecen ocultas en nuestras sociedades y visibilizarlas para poder así, transformarlas por medios pacíficos logrando de este modo la convivencia pacífica con el otro y la otra. La Educación para la Paz desde el enfoque REM se muestra, por tanto, como una posible propuesta para lograr esta convivencia en un proceso que se lleve a cabo a través de la educación formal, no formal e informal y que implique a toda la sociedad

Youth must learn to respect and to live with the others, with difference. This cannot be

done from morning to night. It must be a structured process at all levels: from the formal level (teachers, schools, educational institutions in general, governmental organizations, political and social corporations, mass media) to the informal one (families, friends, celebrities, writers, artists, poets, etc.). The 'know-how' for living together can be learned, but it is a deep process in which all actors (schools, politicians, communities and the whole society) have to be involved and committed. It requires a revolution (Herrero Rico, 2017: 45)

La aproximación al mundo de la vida de las personas afrodescendientes la haré a lo largo de esta Tesis desde el campo interdisciplinar de los Estudios para la Paz y desde los Estudios y pedagogías afrodescendientes. Estos estudios introducen, entre otros, el tema de la raza. Es un tema complicado pues el concepto surgió para causar sufrimiento al clasificar a los seres humanos y darles diferente valor según su origen y color y, aunque en estos momentos partimos del reconocimiento de una sola raza, la humana (UNESCO, 1964) no obstante, el término continúa operando como término recogido en la normativa de derechos humanos para enfrentar el racismo, y también es un término de análisis sociológico.

Azarmendi (2018), con quien coincido, va más allá y dice que debemos incluir los estudios de raza en la investigación para la paz. Para este autor el tema de la raza ha sido un gran ausente en los estudios de Paz que han ignorado la estratificación racial, la cual, junto a las estructuras de poder económicas o de género son generadoras de conflicto y violencia.

To ignore how racial stratification, among other oppressive structures shapes society would mean to deny how racism continues to cause and maintain discrimination and premature death for a significant portion of the world's population (Azarmandi, 2018: 69).

La raza y las consecuencias que ha ocasionado la clasificación humana han sido abordadas ampliamente desde los Estudios Afrodescendientes en los continentes americano y africano produciendo una gran área de conocimiento desde la historia y las aportaciones académicas de las propias personas afrodescendientes que puede hacer mucho bien a las personas afrodescendientes españolas, principalmente a los niños, niñas y adolescentes, ya que se han abordado profundamente, desde estos estudios, los temas de la identidad afrodescendiente, la lucha por el reconocimiento, así como muchos temas de gran complejidad para entender la amplia temática

afrodescendiente.

Esta Tesis propone aportar todo este conocimiento al enfoque REM de Educación para la Paz para enriquecerlo y que sirva de propuesta para abordar la afrodescendencia en las aulas españolas.

Motivaciones personales

Por un lado, desde pequeña me ha llamado la atención todo lo que se refiere a las personas negras y las relaciones entre ellas y el resto del mundo. Jamás entendí la existencia del racismo, ni del prejuicio ni la discriminación racial, por ello me parecía injusta su existencia.

Mis padres me regalaron en los años 70 una muñeca negra cuando no era tarea fácil y hasta ahora la conservo. Así mismo, la idea de Justicia siempre me acompañó y es por ello por lo que estudié Derecho, apasionándome por el estudio de los Derechos Humanos dado que uno de sus pilares básicos lo constituye precisamente el principio de igualdad de todos los seres humanos. También soy una apasionada de la educación comenzando a trabajar en las aulas desde muy temprana edad. En Brasil trabajé en una organización dedicada a los derechos de la infancia y allí descubrí que el tema de la igualdad era un asunto urgente. La situación vivida por la infancia negra en Bahía (Brasil) en aquel momento, finales del siglo XX, era de discriminación, exclusión social y marginación. Al mismo tiempo niños, niñas y adolescentes negros vivían envueltos en una realidad cargada de violencia dirigida hacia sí mismos y hacía los demás.

Cuando volví a España en 2001 y vi que en las aulas había diversidad, y en ellas había alumnado afrodescendiente pensé que todo lo aprendido en Brasil supondría una gran aportación a las aulas, pero no fue hasta la segunda década de este siglo que pude encontrar bibliografía que sustentara mi hipótesis. Así esta Tesis doctoral es fruto de muchos años de búsqueda y trabajo que partían de una intuición que se ha mostrado certera. Actualmente, ya puede encontrarse una gran aportación por parte del propio colectivo y de muchas Organizaciones No Gubernamentales.

Por otro lado, el debate actual sobre *racialización*⁴, la identidad, los estudios postcoloniales, los actuales estudios de *decolonización* o el *postracismo*, las medidas de acción positiva, la incorporación de la *etnoeducación*, la campaña “*black lives matter*”, la incorporación de las relaciones étnico-raciales en el sistema educativo o el enfoque de derechos humanos (HRBA por sus siglas en inglés) han confirmado mi interés hacia este tema.

Este interés parte además de mi propio conocimiento *situado* (Haraway, 1997), como persona clasificada racialmente como *parda*⁵ cuando tuve la oportunidad de trabajar con derechos de la infancia en Salvador de Bahía (Brasil). El sentirme por primera vez *racializada* y las puntuales muestras de discriminación experimentadas me hicieron reflexionar sobre las causas de ésta, sobre el miedo a la diversidad de la sociedad en general, sobre la complejidad del tema y sobre la importancia de la existencia de medidas para lograr la igualdad desde la infancia y acabar con el sufrimiento que genera la discriminación *racial* desde edades tempranas.

Dado que mi formación es jurídica mi interés se centra en estudiar cómo podemos lograr el reconocimiento de todos los seres humanos como camino hacia una cultura de Paz y acabar con el racismo y la discriminación racial, pues, pese a la existencia de normas contrarias a la discriminación, todavía encontramos en pleno siglo XXI sociedades que continúan racialmente divididas. Estas clasificaciones perviven dado que éste fue el criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo en el periodo colonial

El “racismo” en las relaciones sociales cotidianas no es la única manifestación de la colonialidad del poder. Pero es, sin duda, la más perceptible y omnipresente. Por eso mismo, no ha dejado de ser el principal campo de conflicto (Quijano, 2000: 193).

El hecho de que actualmente se estén haciendo esfuerzos a favor de la igualdad que tienen en cuenta a la diversidad, y entre ella, a la población afrodescendiente y, principalmente, a las personas más vulnerables como lo son la infancia y la adolescencia hacen que continúe mi interés

⁴ “Racializar” proviene del inglés “racialize” que tiene sentidos como “imponer una interpretación racial a algo”, “clasificar o identificar a algo o a alguien en función de su pertenencia a un grupo étnico” y otros cercanos (RAE, 2023).

⁵ El Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) distingue 5 “colores o razas”: branca, preta, amarela, parda e indígena (Petruccielli y Saboia, 2013).

en este tema.

Hacer una Tesis significa aprender a poner orden en las propias ideas y a ordenar datos: es una especie de trabajo metódico; supone construir un “objeto” que en principio sirva también a los demás (Eco, 2001: 22)

Este ha sido el principal criterio a la hora de elegir el tema de la presente Tesis: tratar de construir un *objeto* que sirva no sólo académicamente, sino que sea útil para disminuir la situación de sufrimiento de la infancia y adolescencia afrodescendiente, potencial destinataria de este trabajo, haciendo hincapié en el sistema educativo y desde la mirada y aplicación del enfoque REM de Educación para la Paz.

El estudio de la *racialización* en la infancia, el racismo, la discriminación racial y las medidas para la consecución de la igualdad lo haré desde el compromiso que tengo como estudiante del doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I de Castellón y que consiste en conjugar la perspectiva académica con la búsqueda de indicadores que transformen el sufrimiento que los seres humanos nos producimos unos y unas a otros y otras por medios pacíficos (Martínez Guzmán, 2001, 2005) máxime cuando hablamos del sufrimiento de niños, niñas y adolescentes.

Creo en la Educación para la Paz tal como se entiende desde el enfoque REM de Educación para la Paz que lo define “como un proceso voluntario basado en el respeto a la diferencia que busca el establecimiento de una cultura de paz fundada en la justicia, en el respeto a la dignidad y los derechos humanos, y en la democracia” (Herrero Rico, 2013: 163).

Hipótesis de trabajo

Tras comenzar los estudios de Doctorado en estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo y aprender los distintos tipos de violencia que plantea Galtung (directa, estructural y cultural), me di cuenta de que estos coinciden con las diferentes violencias que se producen contra la población afrodescendiente en general y contra la infancia en particular. Lo que más me llamó la atención es que el racismo y las actitudes de discriminación racial se perciben desde edades muy tempranas y

que suelen reproducirse en las aulas. Estas cuestiones me llevaron a preguntarme si en España existen este tipo de discriminaciones y en el caso de ser así cómo podrían abordarse para su transformación positiva, principalmente desde la educación en las aulas. Me planteé, asimismo, si se dan o darán las mismas relaciones étnico-raciales en las aulas españolas que se han venido dando en el continente americano y que, personalmente había podido observar desde la experiencia durante varios años. También me planteé si podemos aprender de todo lo vivido y aprendido en este continente y de todos sus saberes y pedagogías para aplicarlos en España.

En este marco, investigué el enfoque educativo REM de Educación para la Paz que propone la deconstrucción de los tres tipos de violencia señalados por Galtung (1993) y la reconstrucción de nuestros poderes para hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas (Herrero, 2013), y vi que se adaptaba como abordaje para la problemática que yo quería investigar. Este enfoque REM de Educación para la Paz me serviría para mostrar que el racismo como construcción cultural puede por tanto desaprenderse para dar lugar a una actitud de respeto y reconocimiento en las relaciones étnico-raciales en las aulas. Por otro lado, me permitía abordar la afrodescendencia como reconstrucción de la identidad y enriquecimiento de la diversidad.

Por tanto, la hipótesis de trabajo que voy a mantener a lo largo del desarrollo de esta Tesis Doctoral es que el abordaje de la afrodescendencia desde el enfoque REM de Educación para la Paz junto a los conocimientos generados por los Estudios Afrodescendientes y sus diversas propuestas pedagógicas de larga trayectoria, principalmente en el continente americano, pueden contribuir a lograr mayores niveles de tolerancia y respeto en las aulas. Los conceptos centrales de esta Tesis desde los que trabajaré la afrodescendencia serán los que propone el enfoque REM de Educación para la Paz: el reconocimiento, la comunicación, la ética del cuidado, el empoderamiento y la transformación pacífica de conflictos.

Metodología

La metodología de investigación es crítica y propositiva, ya que no solo parte de una perspectiva

crítica que deconstruye las violencias existentes históricamente contra la afrodescendencia y en el sistema educativo, sino que propone la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces en las relaciones que tienen como base la identidad afrodescendiente.

Asimismo, la metodología utilizada es la que propone el enfoque REM denominada *Deconstrucción-Reconstrucción*. Esta metodología plantea la deconstrucción de los prejuicios que hemos ido adquiriendo a lo largo de la historia, así como de la distorsión histórica aprendida. En definitiva, pretende la deconstrucción de las distintas formas de discriminación para reconstruir un nuevo abordaje capaz de enseñarnos a hacer las paces sin exclusión, un abordaje integrador que deconstruya todo el andamiaje histórico negativo y estereotipado construido contra las personas afrodescendientes dado que entendemos que no puede existir educación si no contiene en su seno a todas las personas, en especial a la infancia afrodescendiente. Esta visión desde el enfoque REM con una perspectiva afrodescendiente debe proporcionarnos las herramientas, actitudes y valores para abordar unas relaciones con la infancia y adolescencia afrodescendientes en el aula, a través del reconocimiento, el empoderamiento y la transformación pacífica de conflictos que promuevan la inclusión de la diversidad en el aula. También reconocemos tal y como hace el enfoque REM el poder de la imaginación, de la fantasía y de la creatividad como clave en el proceso de hacer las paces entre el alumnado que forma parte de las aulas en que existe diversidad.

Finalmente, la Tesis seguirá una metodología cualitativa, basada en la revisión bibliográfica, en mis propios conocimientos situados, así como en procesos de análisis comparado y reflexivo a través de una investigación y un abordaje teórico, documental y conceptual.

Preguntas de investigación

Algunas de las preguntas que me han llevado a plantear los objetivos de esta Tesis son las siguientes:

- ¿De dónde proviene el término afrodescendencia? ¿es el término correcto?
- ¿Existe violencia en el contexto del aula que afecte a la afrodescendencia? Si es así, ¿Ayudará

la visibilización de las violencias contra la afrodescendencia en las aulas y su deconstrucción a reconstruir y transformar las relaciones con los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y su propia identidad empoderándolos?

- ¿Servirán todos los saberes adquiridos sobre la afrodescendencia en otros contextos, como el americano, para el contexto español?

- ¿Pueden colaborar los Estudios y Pedagogías afrodescendientes y la Educación para la Paz desde el enfoque REM a lograr este objetivo? ¿Es el tema de la raza importante para una cultura de Paz?

Objetivos generales y específicos

El objetivo general de esta Tesis es, así, el abordaje de la afrodescendencia en las aulas españolas llevada a cabo desde el enfoque REM de Educación para la Paz.

En segundo lugar, como objetivos específicos, propongo los siguientes:

- Realizar una genealogía de la afrodescendencia para aproximarme a este concepto.
- Rescatar los estudios y pedagogías de otros contextos educativos que trabajen con la afrodescendencia en las aulas.
- Entender la temática afrodescendiente para aproximarse mejor a los procesos que vivencia la infancia y adolescencia afrodescendiente.
- Desarrollar el reconocimiento de la identidad de la infancia afrodescendiente mediante su autoconfianza y autoestima para lograr su empoderamiento.
- Abordar la afrodescendencia desde la metodología de la deconstrucción- reconstrucción desde las violencias y paces en Galtung que propone el enfoque REM de Educación para la Paz y desde los Estudios y Pedagogías afrodescendientes.

Marco teórico

Nuestro marco teórico será, por un lado, el enfoque REM de Educación para la Paz que toma a su

vez como base conceptual la Filosofía para hacer las Paces de Martínez Guzmán (2001; 2009). Esta Filosofía propone rescatar los saberes que han sido marginados por la occidentalidad haciendo explícitas investigaciones autocríticas respecto de esta occidentalidad. Entre los saberes marginados a los que hace referencia se encuentran los saberes generados por el pensamiento afrodescendiente.

Por otro lado, se aportan del mismo modo los Estudios Afrodescendientes como marco teórico, desde algunos de sus autores más representativos como son W.E.B. du Bois, Virginia Leone Bicudo, Manuel Zapata Olivella y Lucía Asué Mbomío Rubio quien dialogará con otros autores afrohispanos como Gerehou o Bela-Lobeddé.

La lucha por el reconocimiento se sitúa en el corazón de estos autores y en el corazón de esta Tesis. De este modo, en la presente investigación propongo aportar la deconstrucción de violencias que sufre o pueda sufrir la infancia afrodescendiente mediante los estudios y prácticas pedagógicas afrodescendientes con una mirada desde el enfoque REM de Educación para la Paz.

Además, a lo largo de la Tesis se va haciendo uso de diferentes autores, conceptos, teorías y propuestas dependiendo de las diferentes temáticas que se engloban en cada capítulo.

Partes de las que se compone la Tesis doctoral

La presente Tesis doctoral se compone de cinco capítulos:

- El primero incluye una genealogía de la afrodescendencia, dado que es un tema complejo, a través de un estudio comparativo entre la terminología utilizada desde los primeros contactos entre personas europeas y africanas hasta nuestros días en diferentes países del ámbito ibérico y anglosajón con algunas referencias a la francofonía.
- El segundo muestra el estado del arte de los Estudios Afrodescendientes en diferentes países del ámbito ibérico y anglosajón, así como los diferentes tipos de pedagogías

propuestas desde los mismos, para el trabajo con afrodescendencia en las aulas en el continente americano y español.

- El tercero realiza un recorrido por los autores más representativos de los Estudios Afrodescendientes y las principales temáticas que están en la raíz de la lucha por el reconocimiento y el empoderamiento afrodescendiente, de gran importancia para comprender la afrodescendencia.
- El cuarto recoge una visión general de la Educación para la Paz, desde la cual se enmarca + el enfoque REM.
- El último y quinto capítulo expone el enfoque REM de Educación para la Paz y todos los elementos que lo constituyen como propuesta para el abordaje de la afrodescendencia en las aulas.

CAPÍTULO PRIMERO. EL SUJETO AFRODESCENDIENTE. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

INTRODUCCIÓN

El estudio del mundo que rodea a las personas afrodescendientes ha alcanzado un interés creciente en el continente americano desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX hasta nuestros días, produciéndose cada día más aproximaciones a la temática afrodescendiente desde distintos enfoques, entre los que destacan los Estudios y pedagogías Afrodescendientes. No obstante, no ha ocurrido lo mismo en el continente europeo, donde los estudios sobre la temática afrodescendiente, conocidos como Estudios Afroeuropeos, entre otras denominaciones, y las pedagogías centradas en la afrodescendencia en las aulas comienzan tan sólo desde la segunda década del siglo XXI a estudiarse, divulgarse y aplicarse de modo más intenso. En estos momentos todavía queda mucho camino por recorrer, aunque son los propios colectivos afrodescendientes los que más pasos están dando en este sentido.

Los estudios que se han llevado a cabo en el continente americano se hacen necesarios en Europa para comprender, principalmente, los procesos identitarios que se han llevado a cabo en aquellos países y que ahora se están produciendo de modo similar en Europa, y, en concreto en España a raíz de las, cada día más, personas afrodescendientes en nuestro país que buscan reivindicar su identidad española y afrodescendiente.

El primer obstáculo al que me enfrento en la presente Tesis es el de la diversidad de términos que hacen referencia a las personas afrodescendientes y con los que han sido nombradas o con los que las mismas se autodenominan. No es un problema al que me enfrente de modo individual, sino que es uno de los temas que rodea la temática afrodescendiente y con el que se debe tener especial cuidado pues está ligada a la identidad de las personas afrodescendientes a la que hemos hecho mención y es, por tanto, un tema sensible e íntimamente ligado a la lucha por el reconocimiento

Para el desarrollo de esta Tesis, de entre todas las denominaciones que voy a exponer he elegido el término “afrodescendiente” pero también utilizo *negro* o *negra* aunque no sin grandes dudas por la cantidad de denominaciones existentes y por los motivos que expongo a continuación y que reflexiono a través de la propia historia y desarrollo de cada uno de los términos. Intento respetar a lo largo del texto, en gran medida, las denominaciones utilizadas en los diversos textos analizados.

La importancia de estas denominaciones con respecto al colectivo afrodescendiente se debe a que están íntimamente ligadas a su identidad, así como a la lucha por su reconocimiento, usando la terminología de Honneth (1996), tema que me interesa desarrollar en esta Tesis. También están ligadas a conceptos como los de raza o etnia, lo que hace el tema más complejo, si cabe, dado que estos son elementos potencialmente generadores de controversia al referirse a la identidad de las personas

The words that people employ to describe and categorize themselves and others are important elements of the human identity. In particular, terms tied to ethnicity and race are potential flashpoints and spaces of controversy (Solomon, 2015: 3).

Fanon, antillano y afrodescendiente, figura imprescindible en la comprensión de cuanto rodea a la afrodescendencia tal y como se explica más adelante, atribuye una “importancia crucial al lenguaje” ya que para él es a través del lenguaje que “se existe para el otro” (Fanon, 2009: 49).

Es por esta complejidad que veo necesario, en primer lugar, hacer un breve recorrido histórico que nos lleve a ver cómo surge este sujeto “afrodescendiente” a través de las denominaciones que se han utilizado a lo largo de los siglos para referirse a él, o a través de las denominaciones que él mismo ha elegido para autodenominarse. Reflexiono al mismo tiempo sobre el desarrollo e historia de estos términos en los diferentes escenarios geográficos en los que se iniciaron las relaciones más intensas entre afro y eurodescendientes⁶.

⁶ Utilizo la denominación “eurodescendiente” por coherencia con la palabra “afrodescendiente” en las que se marcan orígenes étnicos de los diversos grupos.

Históricamente, las personas africanas tenían sus propias identidades ligadas a las diferentes etnias a las que pertenecían hasta el momento del contacto con las personas procedentes de Europa (bantúes, yourubás, congos, etc). tras este contacto, las personas procedentes de Europa comenzaron a denominarlos como un solo colectivo, diluyendo sus identidades previas en denominaciones que estas mismas personas crean (Anderson y Stewart, 2007).

Estas denominaciones llegaron a transformarse paulatinamente en identidades colectivas que borrarón las identidades particulares con las que las personas africanas se identificaban y que, además fueron adoptando en la mayoría de los casos, connotaciones despectivas o ligadas tan sólo a la equiparación a *esclavo* para más adelante transformarse en términos racistas contra los que han luchado las personas afrodescendientes durante siglos.

Se produjo así un efecto “bola de nieve” que se inició en el continente europeo, donde se generaron las primeras denominaciones por ser lugar de llegada de las primeras personas procedentes de África y que, posteriormente, alcanzó grandes dimensiones cuando las personas europeas y las africanas comparten espacio en el continente americano, para, actualmente, volver a vivirse directamente y con similares cuestionamientos en el continente europeo.

Como reacción a estas denominaciones que efectuaban los europeos para etiquetar a las personas afrodescendientes como un todo, éstas comenzaron la búsqueda de una identidad colectiva y un nombre para autoidentificarse como grupo, ya que sus identidades individuales habían sido aniquiladas. Esta búsqueda creó un sentimiento de comunidad entre las personas africanas que no existía previamente. Hablamos así de una *identidad reactiva* que posicionó a todo un colectivo frente al colectivo que le rechazaba generando así lo que Max Weber denomina *comunidad étnica* que es aquella que nace en una comunidad cuando existe en la misma una actuación política conjunta o una oposición a otras personas, aunque no exista una comunidad en sentido objetivo (Pereira de Carvalho, 2013: 134). En este mismo sentido Young (2000) opina que esto es lo que ocurre con la gente negra norteamericana ya que lo que la define como grupo social no es

principalmente su color de piel sino la autoidentificación que existe entre los miembros de esta comunidad que se sienten unidos por una historia y una categoría social comunes.

Llegar a esta idea de comunidad y a adquirir una identidad común es un proceso histórico largo y complejo, con diferentes desarrollos y velocidades, con influencias entre las diversas áreas geográficas donde existe comunidad afrodescendiente, pero también con particularidades regionales, sin que, además, en este momento, en el siglo XXI, sea un tema resuelto.

El término “afrodescendiente” que es el que elijo para la presente Tesis surgió por primera vez en el Taller sobre Etnicidad e Identidad, dentro del marco del IV Congreso Luso–Afrobrasileño de Ciencias Sociales, dictado en el Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) que tuvo lugar del 1 al 5 de septiembre de 1996 y lo sugirió la filósofa brasileña Sueli Carneiro (AECID, 2016; Restrepo, 2021). Llegar a este término para definir la identidad es fruto de un desarrollo histórico que es el que aborda el presente capítulo.

En los últimos años la denominación “afrodescendiente” ha crecido en popularidad y ha sido recogida por Naciones Unidas como término oficial para designar a la diáspora africana, pero, pese a ello, muchas personas de la comunidad negra continúan defendiendo una identidad *negra* y la denominación *negro* o *negra* para referirse a sí mismas, rechazando la denominación “afrodescendiente”

Es justo aclarar que no todos los escritores y/o críticos utilizan el término “afrodescendiente”, y algunos hasta lo rechazan o miran con desdén. Pero el conjunto de significados y sentidos vinculados a la idea de “comunidad” étnica que él ha disparado, son reafirmados en la escritura, independientemente de la aceptación o no de tal denominación (Valero, 2015: 87).

Es por toda esta apasionante historia de búsqueda de identidad y reconocimiento por lo que considero oportuno realizar una aproximación genealógica⁷ al término “afrodescendiente” que no

⁷ Investigación genealógica en el sentido utilizado del término en Nietzsche reelaborado por Foucault por el cual se busca rastrear en la historia las continuidades, rupturas, las fuerzas de poder y dominación que hay por detrás de los conceptos (Rujas Martínez-Novillo, 2010) y que formará parte de los Estudios e Investigaciones para la Paz que se llevan a cabo desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz en Castellón.

se acerque tan solo de modo histórico, sino crítico. Esto me sirve para recorrer las diferentes denominaciones y tratar de explicar la confusa situación actual.

Estos términos existentes para denominar a las personas africanas⁸ y, posteriormente a las afrodescendientes, que se utilizaron desde los primeros contactos entre la gente europea y africana en las distintas zonas geográficas en que convivieron, paso a exponerlos en este apartado intentando seguir el orden cronológico en el cual fueron surgiendo las diferentes denominaciones, no sin reconocer mis limitaciones ante un tema tan complejo.

En este capítulo examino concretamente la evolución del término y la construcción de la identidad afrodescendiente y su búsqueda de reconocimiento, desde el convencimiento en que las denominaciones y la búsqueda de identidad corren históricamente de modo paralelo.

Dada la existencia de afrodescendientes en todos los países del continente americano, al igual que actualmente en el europeo, acoto la investigación a tres metrópolis y las tres colonias con las que las mismas han tenido un continuum histórico. Así, en este capítulo se analizan Portugal y Brasil, España y Colombia y Reino Unido y Estados Unidos por ser Brasil, Estados Unidos y Colombia los países con la mayor concentración de personas afrodescendientes del continente americano (Melgarejo, 2015; Rodríguez y Mallo, 2012).

Soy consciente de que sería muy interesante realizar un estudio detallado de otros lugares importantes para las personas afrodescendientes, y abordar las relaciones entre otras metrópolis como Francia u Holanda que han tenido incidencia en otros puntos del continente como el Caribe, una zona sumamente importante para abordar la temática afrodescendiente, pero, por su extensión, excedería el ámbito de la presente Tesis. Pese a ello, intentaré hacer referencia a algunos aspectos referidos a Francia y sus colonias, con un especial hincapié en las Antillas Francesas y algunos de los más importantes representantes del pensamiento afrodescendiente en el lugar, por su

⁸ Considero la denominación personas *africanas* para quienes proceden directamente de África y *afrodescendientes* a las personas de origen africano nacidas fuera del continente.

grandísima influencia en la temática de la identidad afrodescendiente y su lucha por el reconocimiento.

Para la exposición de cada uno de los apartados me valgo de las tres categorías que propone Montaña (2018) para clasificar las denominaciones relacionadas con las personas afrodescendientes. Esta clasificación me ayuda a mostrar una panorámica amplia de estas denominaciones a las que se conoce como *etnónimos*. Montaña las clasifica en:

- 1.- Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o *exónimos*.
- 2.- Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias (reapropiación).
- 3.- Autodenominaciones o *endónimos*.

A estas categorías añado un punto más que será el de las categorías recogidas oficialmente en los censos de cada uno de estos países, principalmente el censo de mayor antigüedad y las categorías actuales.

1.1. GENEALOGÍA DEL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN PORTUGAL Y BRASIL

En este apartado, comienzo la historia y evolución del término *afrodescendiente* por la propia historia de Portugal con respecto a sus relaciones con las personas africanas intentando seguir el orden cronológico de los acontecimientos y el papel que desarrolló este país en los mismos.

Históricamente, antes de los contactos concretos de Portugal con el continente africano, ya existía contacto entre personas europeas y africanas que datan de los tiempos de la Grecia Clásica.

Las personas originarias de Grecia llamaban a las personas negras “aithiops”, etíope, y se referían así a quienes procedían de Etiopía, lo que traducido quería decir “tierra de rostros quemados” (Restrepo, 2021; Frühwirth, 2020), una tierra a la que Homero hacía referencia tanto en la Iliada como en la Odisea.

the legendary Homer praised Ethiopians in both of his main works: In the Iliad (1.423-4), Zeus himself went “to feast with the Aethiops, loyal, lordly men, and all of the gods

went with him”, and in the *Odyssey* (5.281- 287), Poseidon was “just returning home from his Ethiopian friends” (Frühwirth, 2020: 35).

Trescientos años después de Homero, Herodoto describió a las personas etíopes como “los más altos y bellos hombres de la tierra” lo que denota, de acuerdo con Frühwirth (2020), que en Grecia se mostraba mucho respeto por estas gentes. Sin embargo, con la denominación *etíope* no se hacía referencia a las personas nacidos en la actual Etiopía sino a los límites de África conocidos hasta entonces (Frühwirth, 2020: 41; González, 1992). Aristóteles y Hesíodo también hicieron referencias a Etiopía y éste último la definía como “una lejana región que abarca los extremos este y oeste del Océano” (González, 1992: 200). La importancia de este término no va a ser tan sólo histórica ya que va a tener una gran trascendencia en épocas posteriores e incluso en la configuración del movimiento afrodescendiente conocido como *etiopianismo* y el posterior panafricanismo a los que haremos referencia en esta Tesis.

Las relaciones entre aquellas personas etíopes y las europeas continuaron durante el Imperio Romano y también a lo largo de la Edad Media. Por tanto, parece ser que las relaciones entre personas europeas y las llamados etíopes fue de respeto y de intercambio de conocimientos durante un largo periodo de tiempo.

Con la llegada de la época feudal, sin embargo, entre estos contactos que se llevaban a cabo entre las personas africanas libres que llegaban a Europa y las europeos, comenzaron a llegar otras personas procedentes del continente africano como esclavizadas. Estas llegaban de manos de tratantes árabes a diversas ciudades, principalmente del Mediterráneo. De Almeida (2004) recoge que, en esta época, fueron transportadas por las rutas caravaneras entre 3,5 millones y 10 millones de personas junto al oro y el marfil. Algunas de estas personas esclavizadas procedentes de África llegaron Portugal. Pero estas personas no fueron las únicas personas esclavizadas en el continente

africano, ya que en esta época también existía la trata en el interior de África en beneficio de reyes y dirigentes (Yao, 2015: 24)⁹ así como la trata con fines de esclavitud doméstica.

Durante la Edad Media, de este modo, junto a las personas libres procedentes de África que llegaban a Europa llegaban también personas procedentes de la trata que se daba en el área mediterránea de un modo habitual, principalmente con destino a ciudades como Venecia, Génova, Sicilia, Mallorca o Barcelona, pero cabe señalar, que, en aquel momento, no solo eran objeto de trata las personas africanas sino que también eran esclavizadas personas procedentes de los Balcanes (de Almeida, 2004; Forbes, 1993).

La trata hacia la Península Ibérica se intensificó al finalizar la Peste Negra y la Gran hambruna del siglo XIV y cuando Portugal y España dejaron de ser colonias del mundo árabe (Mbembe, 2016). Pese a ello, continuaban llegando también personas africanas libres. Es muy importante remarcar el hecho de que también llegaban personas africanas libres para evitar el pensamiento generalizado de que todas las personas africanas que tenían contacto con europeas en esta época eran personas esclavizadas.

Para empeorar la situación de las personas africanas que estaban siendo esclavizadas utilizando el Mediterráneo, en el siglo XV, portugueses y castellanos encontraron una nueva ruta hacia África en el Atlántico que propició la existencia de una nueva vía para el comercio de personas esclavizadas que comenzó a llevarse por Portugal (de Almeida, 2014). Santa Cruz (1988) afirma que este comercio se inició exactamente en 1442 cuando el portugués Antón Gonçaves capturó diez esclavos negros en las Costas de Guinea y los introdujo en la Península Ibérica, aunque de Almeida (2014) sitúa el inicio, un año antes, en 1441. Sea como fuere, a partir de 1444 Portugal comenzó de un modo más intenso sus expediciones en las costas africanas para tomar a personas como esclavas y llevarlas, por un lado, a la Península y, por otro, a las Islas Canarias, las Islas de

⁹ Existen importantes discusiones en cuanto al tema por cuanto hay autores que manifiestan que no es comparable la esclavitud que se llevó a cabo de modo interno en África con la que tuvo lugar por la trata transatlántica. Para Anderson and Stewart (2007) nunca en la historia de la humanidad se ha capturado a tantas personas, embarcado y llevado a miles de kilómetros como en la trata trasatlántica y que, tampoco durante tanto tiempo dado que esta situación se prolongó por más de 400 años.

Madeira y a las Azores. El objetivo del traslado a estas islas era que trabajaran en plantaciones de caña de azúcar (Navarrete, 2005; Díaz, 1982). Estas plantaciones de caña de azúcar ya existían en la Península Ibérica donde este producto había sido introducido por gente árabe, aunque a su vez este cultivo provenía de Indonesia, India y la actual Sri Lanka. En España, la caña de azúcar era un cultivo que se había extendido en la Edad Media en la costa de Levante y la costa andaluza (Díaz, 1982), dándose el dato de que, en mi ciudad natal, Castellón de la Plana, existía un ingenio de caña de azúcar que alberga actualmente una subestación eléctrica que ha conservado como nombre precisamente “El Ingenio”.

Con la llegada de personas peninsulares al continente americano, se introdujo el cultivo de la caña de azúcar creando plantaciones que irían en aumento.

La continua ampliación de estas plantaciones hizo necesaria más mano de obra esclava, ya que había una gran demanda de azúcar por Europa, lo que provocó, por un lado, que millones de personas africanas fueran llevadas por la fuerza al continente americano y, por otro lado, el hundimiento del comercio de azúcar en España y Portugal que comenzó su crisis y declive en el siglo XVI dado al auge de las plantaciones americanas (Díaz, 1982: 39; Yao, 2015: 26).

Este comercio que involucró a tres continentes (Europa, África y América) se conoce con el nombre de *comercio triangular*, denominación que se debe a Eric Williams quien la recogió por primera vez en su libro “Capitalism and slavery” (Moura y Moura, 2004). Fue debido a este comercio triangular que el Atlántico se convirtió en el escenario de un intercambio que involucró millones de vidas africanas ocasionando un enorme sufrimiento a las mismas.

En este tráfico destacaron dos ciudades peninsulares: Lisboa, que recibía a las personas esclavizadas procedentes de África; y Sevilla, que era desde donde salían una parte de éstas, hacia el continente americano, mientras que otra, se quedaba en la Península (Periañez Gómez, 2009:136).

Fue desde el momento en que comenzó la trata de personas esclavizadas africanas a Europa, que surgieron las denominaciones para designar a estas personas iniciando el camino de la transformación involuntaria de sus identidades y la negación de su reconocimiento en todas las dimensiones señaladas por Honneth (1996): falta de reconocimiento de su cuerpo, sus derechos y sus formas de vida.

1.1.1. Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos

Las definiciones impuestas por otras personas o *exónimos* hacen referencia a cómo *las demás* personas denominan a un grupo. En muchas ocasiones han sido vejatorias y han denigrado al colectivo al que se denomina. Es lo que ocurrió con las personas afrodescendientes, quienes a lo largo de su historia han recibido múltiples denominaciones de este tipo (Montaño, 2018).

1.1.1.1. La primera denominación conocida: etíopes

Como se ha referido anteriormente el primer *exónimo* conocido sería *etíope*, que era la forma en que en Grecia se referían a quienes procedían de Etiopía, lo que traducido quería decir “tierra de caras quemadas”. Esta es la palabra con la que en Portugal se referían también a las personas africanas a quienes esclavizaban.

1.1.1.2. Denominación por lugar de origen: gentilicios.

Cuando la trata fue avanzando y en Portugal se recibía a personas de diferentes procedencias, junto a la denominación *etíope* comenzaron a utilizarse muchas otras denominaciones que hacían referencia al lugar de origen de las personas africanas esclavizadas, así, se hablaba de: ardas, minas, congos, de Santo Tomé, de Angola, de Mozambique, etc.

Este modo de clasificar y nombrar en Portugal a las personas esclavizadas de África que aquí llegaban pasará a Brasil, colonia portuguesa, que también utilizará gentilicios para denominar a los grupos de personas africanas esclavizados que llegaban a este lugar, así los conocían como: muxicongos, mandinga, moçambique o banguela, entre otros (Carneiro, 2019).

1.1.1.3. Denominación por el color de la piel

Entre los términos referentes al color de la piel se encuentran los de *pretos*, *negros*, *negros da Guiné* o *morenos*.

Según da Rocha (2010) el término *preto* (color negro en portugués), era un término que se utilizaba en Portugal ya en el siglo X para referirse a las personas africanas en general. Sin embargo, con el avance de la trata, este término pasaría a identificarse con el de *esclavo*

Os escravos eram pretos e os pretos eram escravos. Pretos não eram considerados humanos, pois aos escravizados questionava-se a existência de alma¹⁰. Daí o trato tal qual animais no período colonial (da Rocha, 2010: 902)

El término *negro* vendría a ser utilizado con posterioridad al de *preto* y de él se encuentran testimonios de su utilización en Portugal, antes de la época colonial, en diversos lugares, entre ellos en la Casa de la Misericordia de Lisboa cuando para referirse a los niños y niñas que llegaban a la casa y eran “de cor escura, cor do ébano e do azeviche” se les registraba como *negros* (Teles dos Santos, 2005). Según las investigaciones de Carneira (2016) se encuentra utilizada la palabra *negro* con referencia al color de la piel ya en el siglo XV, sin embargo, el adjetivo *preto* solo se recoge formalmente en diccionarios del siglo XVI. *Preto* se consideraba como peyorativo al lado de *negro*.

Al llegar a Brasil las personas de origen portugués se fijaron en el color de piel de las personas oriundas de estas tierras y dijeron de ellas que no eran ni negras, ni blancas sino del color del olivo, aunque si de algunas de ellos dicen que son *muy negras* (Forbes, 1993).

Para Quijano (2000: 5) es en este encuentro de las personas colonizadoras con las personas oriundas del continente americano cuando se inician las referencias a la *raza* ya que estas los denominaron por su color y afirma que ello se hizo más intenso cuando las personas procedentes de la Península Ibérica denominaron a las personas africanas esclavizadas por el color “negro”. Sin embargo, aunque es cierto que se hicieron referencias al color de las personas indias y

¹⁰ Se hace referencia aquí a la idea popularmente extendida en aquel momento de que las personas negras no tenían alma. Es por ello por lo que Du Bois, a quien me refiero más adelante, eligió para su libro más famoso el título de “The souls of black folk” (Du Bois, 1903).

africanas, las denominaciones dadas a *la otredad* con referencias al color ya se utilizaban en Europa antes de llegar al continente americano, como se ha expuesto anteriormente.

Forbes (1993), también contradice la Tesis de Quijano y afirma que no hay constancia alguna de que la palabra “negro” la utilizaran las personas ibéricas en un sentido “racial” ni para hacer referencia a los antepasados o a la etnicidad, para él era tan sólo un término utilizado para hacer referencia a una apariencia fenotípica.

De hecho, el término *negro* fue utilizado por los portugueses para referirse a la población autóctona americana y a las personas africanas al mismo tiempo, por ello, para diferenciar a las oriundas del continente a quienes denominaban *negras da terra*, de las personas negras de origen africano, a estas últimas les llamaban *negros da Guiné*. Este término fue utilizado ampliamente en Brasil y así se recoge en el “Diccionario da Escravidaõ negra no Brasil” que apunta que la primera vez que se utilizó esta denominación fue en 1607.

Eram assim chamados os africanos pelos paulistas seiscentistas. Segundo Alcantara machado “É em 1607 que aparece pela primeira vez um “negro da Guiné”. Refere-se evidentemente ao seu registo em um testamento (Moura, C. y Moura, S., 2004: 287).

Con el paso del tiempo el vocablo *negro* comienza a identificarse de modo injusto con “persona esclavizada” al igual que ocurrió con el término *preto*. Así se recoge en diccionarios de 1784 y 1836 (Forbes, 1988). Es por ello que el término *negro* se evitaba por muchas personas por su tono peyorativo y se sustituía por el término eufemístico *moreno* que parece tener una carga menor (Wade, 2017).

Como este término es ampliamente utilizado en España y Colombia, pero implicando en muchos casos, también hibridez, lo recojo en el apartado que más adelante se dedica a ésta.

1.1.1.4. Denominación por el dominio de la lengua: Negros Bozales y Ladinos

A mitad del siglo XVI, a partir de 1540, los portugueses mantuvieron dos rutas tal y como he referido anteriormente: personas africanas que se destinaban a Portugal y otras destinadas al continente americano, en concreto y, entre otras, a sus posesiones en Brasil.

Con el tiempo, en Portugal se denominaba *negro bozal* a aquella persona africana que acababa de desembarcar en Portugal y todavía hablaba su lengua materna y *negro ladino* a quien ya estaba familiarizado con el idioma español o el portugués. Cuando estas personas africanas aprendían español (en el caso de España) o portugués (en el caso de Portugal), las personas bozales se decía que “se latinizaban”: es decir, se convertían en *ladinas* (Santacruz, 1988).

Estos términos utilizados en Portugal pasarán a Brasil con el mismo significado, y así se llamaba *nova o boçal* a la persona negra recién llegado de África, que se expresaba en su lengua natal y cuando ya aprendía la lengua portuguesa en Brasil pasaba a *ladina* (Carneiro, 2019).

1.1.1.5. Denominación em el transporte: *Peça de Indias o Piezas de ébano*

Esta es una de las denominaciones más crueles y con las que puede entenderse bien la idea de cosificación o *reificación*, siguiendo la denominación de Honneth, de un ser humano, a la que fueron expuestas las personas africanas por medio de la trata, convertidas, como dice Mbembé (2016), en “cuerpos de extracción”. Este autor refiere que, al igual que se extraen minerales, se extrajeron los cuerpos de las personas africanas para su traslado, venta y conversión en dinero. Las personas africanas tenían, de este modo, un estatus potencial de mercancía y ello se muestra claramente en esta denominación: *pieza*.

La extracción es sinónimo del desarraigo o de la separación que sufren seres humanos singulares respecto de sus orígenes y de su lugar de nacimiento. En segundo lugar, es extirpación, es decir se pasa al esclavo por un laminador para extraer de él el máximo beneficio posible, no sólo se convierte en objeto a un ser humano. Lo que produce es, sobre todo, el negro, es decir se produce el sujeto de la raza (Mbembe, 2016: 91).

Existía una nomenclatura diferente, además, dependiendo de la edad de las personas africanas que llegaban a América para venderse como mercancía y ésta era: *muleque* haciendo referencia a un *bozal* que tenía de seis a catorce años, *mulecón*: un *bozal* de catorce a dieciocho años, *pieza de Indias* era propiamente un africano de dieciocho a treinta y cinco años y *matungo* se reservaba para una persona negra anciana, mayor de sesenta años.

Así, la “Pieza de Indias” hace referencia a un joven africano y éste solía exigirse que tuviera 1,75 cm de altura y de edad alrededor de veinte años (de Alencastro, 2018), éste era el esclavizado de mayor valor entre todos los mencionados.

Parece ser que es en 1663 la primera vez que se utilizó el término “pieza de indias” para designar a las personas africanas recién llegadas a América en contraposición a las personas africanas “crioulas” que era la denominación que se daba a los nacidos en Brasil (Santacruz, 1988; Navarrete, 2005).

1.1.1.6. Denominación con respecto al lugar de nacimiento: crioulo

Crioulo es una palabra que viene del portugués y significa "criar" en el sentido de “engendrar” o “educar”. En su origen se daba este nombre a la persona que servía que había nacido “en la casa del señor” o al que servía en la misma. Este término fue utilizado para referirse a las personas esclavizadas africanas nacidos tanto en Portugal, España o en el continente americano (Azopardo, 2011; Carneiro, 2019; Navarrete, 2005). También se refiere a las personas africanas recién llegadas de África y así, en un testamento encontrado en la época se recoge expresamente: “Poseem 3 peças de escravos da Guiné, *cruioulos*, cujos os nomes são os seguintes...” (Teles dos Santos, 2005: 117).

Durante el periodo de 1560 a 1600 el término *criollo* ya hacía referencia, principalmente, a las primeras personas negras nacidas en el continente americano, fuera de África por lo que parece ser la primera palabra que hizo referencia a una nueva identidad. Entre 1817 y 1831 el término también se encuentra en narraciones sobre los movimientos y motines contra la ocupación portuguesa (Vitulli y Solodkow, 2009).

1.1.1.7. Denominación por la situación con respecto a la esclavitud: Negro forro, liberto o libre.

Se decía que *negro forro* era la persona esclava liberta que había conseguido la carta de *alforria*, un documento mediante la que quien poseía una persona esclavizada renunciaba a los derechos de propiedad sobre ésta (Pires, 2006).

Se denominaba *liberto* a la persona esclavizada una vez ganaba su libertad tras ser manumitida y *libre* era la persona africana o afrodescendiente que no tenía vinculación con la esclavitud.

1.1.1.8. Denominación por la situación de fuga y enfrentamiento

Las denominaciones referentes a la situación de fuga y enfrentamiento encontradas han sido *marrom*, *calhambolá*, y *quilombolá*

Tanto *calhambola* o *marrom* como *quilombola* se utilizan en el mismo contexto y designan a las personas africanas o afrodescendientes que han huido de su cautiverio.

En el primer caso *calhambola* o *marrom* designa a la persona que ha huido y *quilombola* designa a esta persona fugitiva cuando ya habita un *quilombo* o *mocambo*, estos son lugares creados por estas personas fugitivas (Pinto, 1832; Reis, 1996) en los que se continúa una vida en libertad basada en la cultura africana de origen.

El *quilombo* o *mocambo* existió durante todo el periodo esclavista en Brasil, así como en otros lugares en los que hubo esclavitud en América del Norte, del Sur y Caribe, en estos últimos lugares se llamaba *palenque* y en Estados Unidos, un fenómeno similar fueron las *racial islands*. En todos estos lugares, el *marrom* (o *cimarrón*) supuso una señal de rebeldía permanente y no sumisión al régimen esclavista. Fernando Ortiz, un gran intelectual cubano e historiador de las raíces cubanas referente en los estudios afrodescendientes, cuenta que las personas esclavizadas que huían de las haciendas se ocultaban en lugares inaccesibles y allí fundaban fuertes para poder vivir libres e independientes, preservando su cultura africana y constituyendo colonias donde se unían algunas *negras forras* cimarrones (Moura y Moura, 2004). El término *cimarrón* (*marrom* en Brasil o *maroon* en Estados Unidos) parece provenir de la denominación que se daba a ciertos animales domesticados que después de serlo volvían a la vida salvaje, aunque para otros autores como Zack (1993) este nombre hace referencia etimológicamente al color *marrón* de las personas cimarrones que no podían denominarse *negras* porque la mayoría de ellas eran afrodescendientes que procedían de uniones mixtas con personas blancas.

El *quilombolá* más famoso de Brasil es Zumbi, del quilombo de Palmares, conocido como Zumbi dos Palmares, actualmente una figura de referencia que recuerda que las personas africanas no se sometieron fácilmente a la esclavitud tal y como en muchas ocasiones se presenta en la historia, sino que la suya fue una historia de levantamientos, falta de sumisión, continuas tensiones y violencias con los colonos. El *quilombo* representa esta imagen de la resistencia al poder colonial y algunas personas estudiosas del tema hablan para referirse a ello de “afroresiliencia” (de Oliveira, 2017).

Personalmente, he tenido la suerte de poder pasar una mañana en un quilombo a finales del siglo XX en la Chapada Diamantina (Brasil), y comprobar como un grupo de personas afrodescendientes vivían de acuerdo con normas que ellos mismos se otorgaban. De estructura fuertemente patriarcal, el jefe del quilombo nos explicó cómo lo dirigía conforme a normas consuetudinarias y cómo sus miembros vivían integrados con la naturaleza. Nos mostró el orgullo que tenían de poder continuar viviendo según sus propias tradiciones. Es por ello que creo que el término “afroresiliencia” es muy adecuado a las prácticas *quilombolas*.

1.1.1.9. Denominación eufemística: “de cor” (“de color”).

Parece que el circunloquio *de color* existió desde principios del siglo XX en Brasil utilizándose ampliamente como lo demuestra el caso del propio nombre de la “Federação Paulista de Homens de Cor”, asociación que existía ya en 1902 en São Paulo (De Almeida y Da Silva, 2017). También puede leerse este término en la prensa de 1929, en la misma ciudad, en un artículo en el que se narra como una niña fue rechazada de una escuela por ser “de color” (De Almeida y Da Silva 2017: 333).

1.1.1.10. Denominaciones que recogen la hibridez

Algunas de las denominaciones existentes referentes a la hibridez son persona morena, parda mulata, mestiza o cabra.

Morena y *parda* son términos utilizados para denominar el resultado de la unión de personas de diferente origen.

Mestiza proviene del latín *mixticius* (nacido de una mezcla) y aparece en textos ya en el siglo XIV (Cardeira, 2016) utilizándose el término para denominar muchas mezclas, aunque principalmente hacía referencia a la persona resultante de la unión entre una persona blanca y un indio o blanco, o un indio y una persona negra. Por su parte *cafuzza* o *caful* se refería a la mezcla de una persona negra con una india.

En la “Casa de Misericordia” de Lisboa, con anterioridad al periodo colonial, ya se utilizaron los términos persona parda y mulata (Teles dos Santos, 2005).

Con respecto a las diferentes denominaciones, la palabra *mulata* designaba al descendiente de una relación inter-racial o de persona negra con blanca o de persona *mulata* con blanca (Teles dos Santos 2005: 118).

La palabra *mulata* puede tener dos posibles orígenes, uno de ellos sitúa su origen en el latín “*mulus*” y “*atus*” (mulo y caballo). El diccionario Corominas de etimologías dice que esta palabra es un préstamo en portugués de la lengua española y tiene su origen a principios del siglo XVI. La palabra española “viajó” del español al portugués, de ahí al italiano “mulatto”, al francés “mulâtre” y al inglés “mulatto”. Según Cardeira (2016) en francés ya se encuentran documentos con el uso de la palabra *mulato* con referencia a la descendencia de persona blanca con persona negra desde el siglo XVI.

En Portugal, y también siguiendo a Cardeira (2016: 82) la palabra se recoge formalmente en 1697 (*Prosodia in vocabularium bilingüe, latinum et lusitanum*) y 1712 (Vocabulario portugués e latino).

Actualmente, debido a este origen en la mezcla de burro y caballo se considera un término ofensivo, aunque es ampliamente utilizado en toda el área iberoamericana. De hecho, durante años se prefería el empleo del término persona *mulata* al de persona *negra* y así, cuando alguna persona

se auto percibía de una piel más clara que la negra prefería esta denominación. Esta tendencia está cambiando por la elección de la denominación *negra* por personas que anteriormente se hubieran autoidentificado como *mulatas* como más adelante se explica.

Existen otras voces (Espinosa y Morán, 1890) que apuntan a que el término tiene su origen en el árabe, en concreto en la palabra *mullawad* (muladí) que designa a los nacidos de un progenitor musulmán y una persona de otra confesión (la palabra *muladí* en este sentido se recoge en el Real Diccionario de la Lengua Española, RAE). Por tanto, este origen también apuntaría a una mezcla. En cuanto al término *parda*, según Cardeira (2016), se encuentra recogido en diversos textos tanto en el siglo XIV como en el XV y se asociaba a la mezcla entre blanco y negro (como *mulato*). En 1770 se puede encontrar la denominación *parda disfarçada* para definir al *branco misturado* (blanco mezclado) (Teles dos Santos 2005: 132), esta acepción de *parda* como mezcla se recoge así mismo en los diccionarios de lengua portuguesa de 1789 y 1832 (Weschenfelder y Linhares da Silva, 2018). Según estos autores, el término se empleó en la historia de Brasil en tres momentos distintos: Por un lado, en el siglo XIX se utilizaba para referirse a personas que habían dejado atrás la esclavitud y ya eran *personas libres*. Se hacía referencia, pues, a la condición social, pero sin racializar.

En un segundo momento, ya a finales del siglo XIX es un término oficial pues se introdujo en los censos de población la categoría *parda* junto a la categoría *moreno*. Estas dos categorías fueron las más populares entre la población y con ellas se autoidentificaba la mayor parte de la población brasileña.

Según Weschenfelder y Linhares da Silva (2018) el uso de la palabra *parda* fue útil para lograr en Brasil una identidad nacional en lo que se conoció como *democracia racial*. Esta suponía que un país que se mezcla no puede ser racista ni tener conflictos raciales, pero, en la década de los 70, desde el Movimiento Negro se presentó una ideología totalmente contraria bajo el argumento de que si las personas se autoreconocen como *pardas* es porque en Brasil no hay una narrativa que

reconozca la importancia de las personas negras (Weschenfelder y Linhares da Silva, 2018:312).

En cuanto al término *persona morena* algunos autores, afirmaban que este término era mejor que *pardo* y, por ello, debería recogerse éste en los censos como una de las categorías raciales para elaborar las estadísticas que proponía el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), sin embargo, otros autores contradecían esta Tesis al afirmar que la categoría *moreno* es excesivamente amplia (Wood y Carvalho, 1994).

En cuanto al término *cabra*, éste fue utilizado para denominar al descendiente de una persona negra y una mulata (Teles dos Santos, 2005: 121) mientras, por su parte, *curiboca* designaba al descendiente de una persona mestiza y una india.

Como vemos, la terminología impuesta por los portugueses es de lo más variada, en estudios llevados a cabo por Teles dos Santos (2005: 122) añade a las expuestas la de “parda disfarçada” (Teles dos Santos, 2005: 123) y entre 1795 y 1805 se añadió el término “india” (2005: 124), también se recogía el término “trigueiro”. En el periodo de 1815 a 1824, se va percibiendo el querer huir de la categoría *negro* que se considera peyorativa y ligada a la esclavitud y la sociedad empieza a construir nuevos términos

branco, branco alvo, branco moreno, branco bastante moreno, branco bastante trigueiro, branco trigueiro, branco moreno macilento, branco alvo e rosado, branco e claro, branco claro macilento, branco cor pálida, branco coreado, cabra, carinho escuro, cabra e trigueiro, cabra de cor preta, crioulo, pardo, pardo claro, pardo alvo, pardo trigueiro, pardo bast trigueiro, pardo e bastante alvo, pardo pouco trigueiro, pardo escuro, pardo pouco claro, pardo e bastante claro, pardo disfarçado e trigueiro” (Teles dos Santos, 2005: 128).

En el siglo XIX, la mezcla entre personas de diferentes orígenes era, desde las élites, muy criticada. A la gente de color *pardo* se la veía como una posición “entre lugar”: gente que no era ni blanca, ni negra. Los teóricos racialistas del siglo XIX consideraban perniciosas las mezclas, así ocurría con Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), autor del *Ensayo sobre la desigualdad de las razas*

humanas (1858) y uno de los exponentes del *racismo científico*¹¹ decimonónico, quien aseguró que el mestizaje llevaría a la destrucción de la población brasileña

Em artigo publicado no *Le Correpondant*, em 1873, intitulado *L'émigration au Brésil*, o conde afirmou que a miscigenação levaria à destruição da população brasileira num período de 270 anos (Gobineau, 1996, pp. 85). A opinião de Gobineau não era isolada, e sim traduzia, de certo modo, o imaginário europeu e norte-americano oitocentista, que percebia a miscigenação como algo pavoroso (Weschenfelder y Linhares da Silva, 2018: 315)

Del mismo modo, Vianna, sociólogo y jurista brasileño, afirmaba que “el cruzamiento de razas era “un talón de Aquiles” para la historia de Brasil” (Pereira de Carvalho, 2013) y hacía distinción entre personas mulatas de dos tipos: inferior y superior. Afirmaba que la mulata inferior pertenecía a la clase baja y era incapaz de ascender socialmente, sin embargo, la mulata superior era una persona *aria* por su carácter e inteligencia o podía llegar a serlo y por tanto ser considerado de la raza blanca (Pereira de Carvalho, 2013:222). Estas afirmaciones corresponden a un momento en que el racismo científico y las teorías racistas estaban ya en alza.

Esta exaltación de la persona “mulata superior” iba en línea con las tesis racistas del *blanqueamiento*, según las cuales, cuanto más blanca fuera una persona, más civilizada era y más inteligente. No era de extrañar pues, que todas las personas intentaran alcanzar tonos de pieles más claros a través del mestizaje ya que ello les proporcionaba una mejor posición social.

1.1.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias. Reapropiación

Tomar las denominaciones impuestas por los otros y reelaborarlas asumiéndolas como propias es lo que se hizo con algunos de estos términos con una búsqueda valiente de empoderamiento por parte de las personas afrodescendientes, lo cual es un proceso que está lejos de haber concluido.

Para algunas autoras como Zack (1993) estas denominaciones son en sí mismas racistas, por lo tanto, jamás debería denominarse a nadie con ellas y, por tanto, los individuos en primera persona jamás deberían tener identidades *raciales*.

¹¹ El racismo científico o racialismo supone la existencia de diferencias entre los seres humanos y esto hace que se clasifiquen en razas (Todorov, 1991)

Sin embargo, para muchas personas la *reapropiación* es una forma reivindicativa ligada al orgullo y al *empoderamiento*, como se recoge más adelante en esta Tesis. Para quienes están de acuerdo con su uso, las *identidades reactivas* favorecen un discurso que se enfrenta cara a cara al discurso racista.

1.1.2.1 Negro como autodenominación

Hasta aquí hemos visto todas las denominaciones o etiquetas que eran impuestas a la comunidad negra por *el otro*, por las personas portuguesas o descendientes de portugueses.

La reivindicación del vocablo *negro* como reapropiación, como un término para valorizar a las comunidades afrodescendientes, tuvo su origen en la “negritude”, un término francés utilizado por primera vez en los años 30 por el poeta antillano Aimé Césaire¹². Este movimiento intentó valorizar el término *negro* y despojarle de todo su contenido peyorativo ensalzando el orgullo de pertenencia a África (Weschenfelder y Linhares da Silva, 2018).

Derivada de la palabra “négre”, la *negritude* es un término que acuñó Césaire y fue usado primero en un periódico *L’étudiant noir*, que fue establecido en París en 1934 por unos estudiantes “negros”. Césaire señaló que adoptaron la palabra “nègre” como un término de desafío y signo de afirmación violenta (Omar, 2008: 110).

Las propuestas del movimiento de “la negritude” llegaron a Brasil en los años 40 a través del Teatro Experimental Negro, pero en el periodo de la dictadura militar decayó hasta que regresó con fuerza y fue reivindicado en la década de 1970 dando un importante impulso a la identidad negra que retoma la idea de las relaciones de intercambio en el “Atlántico Negro”¹³ (Weschenfelder y Linhares da Silva, 2018: 322)

“o significante “black” também foi foco de identificação dos negros brasileiros, impactando a qualidade do ressurgimento do Movimento Negro na década de 70. O movimento “Black Rio” foi um importante espaço de criação de laços de solidariedade e de identidade negra. Podemos dizer então que o fenômeno do ressurgimento do Movimento Negro no Brasil é expressivo das trocas processadas no Atlântico Negro (Silva, 2006: 28).

¹² Aime Césaire fue un poeta negro, activista y político nacido en 1913 en la Martinica del Caribe Francés (Omar, 2008: 120).

¹³ Paul Gilroy (2001) dio este nombre a la etnización multiétnica e híbrida que surge del intercambio de símbolos e ideas entre Europa, África y América.

La utilización del término *negro* remitía a la “identidad reactiva” generada como forma de oposición a la opresión racial que se da en la sociedad brasileña por ser el negro racializado negativamente (Silva, 2006).

Parece que fue en 1978, con el nacimiento del Movimento Negro Unificado (MNU) en São Paulo, cuando la propia comunidad negra comenzó a reivindicar de un modo más intenso el uso del vocablo *negro* como autoidentificación y asociado a orgullo.

Como reflexionan Weschenfelder y da Silva (2018), el concepto de “negritude” se desarrolló en Brasil como un concepto de carácter político que sirvió de base al Movimiento Negro, pero también fue ideológico, pues fue el inicio de la adquisición de una conciencia racial y cultural dado que revalorizó la cultura africana.

Tras ello, en los años 90 se vivió un crecimiento de la “negritude” desde esta defensa del orgullo negro y se incrementó el interés por África y el “Atlántico Negro” (Sansone, 1996: 167).

1.1.2.2 Mulato o moreno como autodenominación

Desde los años 80 hasta la actualidad, en Brasil se ha intensificado la acción de orgullo negro a través de movimientos sociales como el Movimento Negro por lo que las personas progresivamente han ido cambiando su autoidentificación de la categoría *moreno* o *pardo* a *negro*, aunque no ha sido un proceso rápido ya que en los años 90 se llegan a identificar hasta 492 términos como autodenominación entre blanco y negro que pasan por una gama de colores que va desde el moreno claro al moreno oscuro.

Estas categorías son complejas por la interacción entre categorías referentes a la raza y a la posición social.

Hay que recordar que el mestizaje en Brasil se da generalmente entre las clases populares mientras que mayoritariamente las clases medias que se autodefinen como “blancas” se casan entre ellas (Telles, 2021), sin embargo este color blanco de las clases medias está lleno de tonalidades por lo que alguien que se identifica como “moreno” si es de clase social alta se autoidentificará como

“moreno claro” y la misma persona, si vive en una zona pobre se puede clasificar como “morena oscura” o negra (Wood y Carvalho, 1994).

De acuerdo con Zack (1993), este hecho se denomina “*the lightening effect*” según la denominación de Daglar, quien afirma que, tras estudiar la realidad brasileña, se dio cuenta de que lo que *emblanquece* a una persona en Brasil, es la clase social, por lo que cuanto más dinero tenga una persona, más blanca la verá la sociedad¹⁴.

1.1.3. Denominaciones autogeneradas o endónimos

Las denominaciones autogeneradas son aquellas que las propia personas o comunidades han definido en el proceso de construcción de una imagen adecuada de sí mismos. Es lo que en lingüística se conoce como *Endónimos*.

Esta última categoría, al ser la elegida por la propia comunidad a la que se refiere es la que va imponiéndose con el paso del tiempo y sustituyendo a las anteriores. Por tanto, es la autodenominación¹⁵ la que al final es aceptada para hacer referencia al grupo.

1.1.3.1 Autodenominación basada en la etnia y el origen geográfico: Afrobrasileño

Según da Rocha (2010) el término persona “afrobrasileña” se intentó desvincular de las denominaciones de connotación “racial”, que se daba con el vocablo *negro*. Por lo tanto, con este término se pretendía remitir a la etnia y a los orígenes, a África, y generar ya no una identidad individual sino una conciencia negra colectiva.

1.1.3.2. Autodenominación basada en la etnia y de carácter amplio: Afrodescendiente

Tras estos dos términos, el término reapropiado *negro* y el término *afrobrasileño* como autodenominación, surgió el término *afrodescendiente*.

Como ya se ha recogido con anterioridad, el término “afrodescendiente” se utilizó por primera vez en el Taller sobre Etnicidad e Identidad, dentro del marco del IV Congreso Luso–

¹⁴ una expresión brasileña es o *dinheiro embranquece* en referencia a este hecho (Telles, 2021).

¹⁵ La palabra “autodenominación” no existe en la RAE, pero se utiliza ampliamente en los estudios sobre identidad afrodescendiente.

Afrobrasileño de Ciencias Sociales, dictado en el Instituto de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Río de Janeiro (1-5 septiembre) en 1996 y lo sugirió la filósofa brasileña Sueli Carneiro (AECID, 2016; Restrepo, 2021).

Oliva (2017) ve en el origen del término la evolución de términos anteriores como el de *afrolatinoamericanos* propuesto por Sidney Mintz en 1977 y *afroamericanos*. Este último término, aunque se propuso como autodenominación en 1982 en el marco del Tercer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, realizado en Brasil, se rechazó al ser uno de los términos de mayor aceptación en Estados Unidos por lo que se identificaba tan sólo con los afrodescendientes de este país concreto y no con todos los que vivían en el continente americano.

Afrodescendiente, propuesto por la filósofa brasileña Sueli Carneiro, tuvo tan buena acogida que fue el término que se reflejó en el documento adoptado por la Conferencia Regional de las Américas celebrada en Santiago de Chile del 4 al 7 de diciembre de 2000. Tras esta reunión, el líder afrouruguayo Romero Rodríguez acuñó la ya famosa frase “Entramos negros y salimos afrodescendientes” (Valencia Angulo, 2015; Duncan, 2012: 29).

Esta frase da idea de la culminación de un proceso en la configuración de identidad y la lucha por el reconocimiento que se inicia con las resistencias afrodescendientes en el periodo colonial, continúa en el siglo XIX con la abolición de la esclavitud y en el XX crece en importancia debido al movimiento por la búsqueda de una autodenominación (Oliva, 2017).

La conferencia regional que tuvo lugar en Chile, y en la que surge el término, fue el encuentro preparatorio de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia que se celebró en Durban, Sudáfrica, del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001 y del que surgieron instrumentos internacionales tan importantes en la lucha contra el racismo como lo son la Declaración y el Programa de Acción de Durban (Naciones Unidas, 2001).

Fue en esta III Conferencia Mundial donde, tras intensos debates, se eligió el término *afrodescendiente* y tuvo tanto éxito que fue definitivamente adoptado como término oficial por Naciones Unidas y se recogió en numerosos instrumentos internacionales a partir de este momento (Carneiro, 2002; Valencia, 2019).

Con el término *afrodescendiente* se designó en un primer momento a los descendientes de las poblaciones africanas que fueron víctimas de la trata transatlántica, pero posteriormente su significado se ha ido ampliando, haciendo en estos momentos referencia a todos los descendientes de personas africanas en cualquier lugar del mundo, como afirmó Pastor Elías Murillo en la sexta sesión del Comité para la eliminación de la discriminación racial (CERD) de las Naciones Unidas en 2011 (Montaño, 2018):

En Durban, surgió un nuevo sujeto de derecho internacional: El pueblo afrodescendiente, nombre con el cual inicialmente, se identificó a los -hijos de la diáspora africana que sobrevivieron a la Trata Transatlántica- (...) Por afrodescendientes se denota, a todos los grupos identificados como negros, mulatos, morenos, zambos, trigüeños, niches, prietos, entre otros; algunas de estas denominaciones hacen parte de los eufemismos recreados en contexto de racismo. Hoy, dicho concepto agrupa igualmente, a los cientos de miles de migrantes africanos diseminados en todo el mundo, incluida Europa, así como a sus descendientes”. (Duncan, 2012: 32-33).

El término buscaba hacer referencia a las historias de luchas de las personas negras por su reconocimiento de otras regiones del mundo incluso más allá del continente americano

A partilha dessas histórias de lutas em terra estranhas fomentou a solidariedade com negros de outras regiões do mundo para além das Américas, o que impulsionou a busca do termo “afrodescendente” para designar todos os negros presentes na diáspora (da Rocha, 2010: 904)

Pero el término tiene a su vez muchos detractores. Uno de los argumentos esgrimidos contra el término proviene de Valencia (Duncan, 2012) quien afirmó que, si ha sido demostrado que toda la humanidad nace en la Garganta de Olduvai (Tanzania), según los últimos descubrimientos arqueológicos, entonces toda la humanidad es *afrodescendiente*, haciendo la categoría inexacta.

Por su parte, el investigador colombiano Eduardo Restrepo (2016, 2021) argumenta en contra de la utilización del término *afrodescendiente* que éste sigue siendo un eufemismo más que oculta

realmente la *negritud* ya que el término no recoge como *afrodescendientes* a los descendientes de muchos países africanos como Marruecos, Egipto o Libia por lo que este término equipara “de modo cuestionable África con negritud” (Restrepo, 2021)

El significante afrodescendiente opera aquí como un eufemismo que, en un plano, busca exorcizar las connotaciones racistas que pueden asociarse con el término negro, mientras que en otro plano reproduce las marcaciones corporalizadas que suelen producir a un cuerpo o población como racialmente negros. Para decirlo de otra manera, en este amarre afrodescendiente significa que se es visiblemente negro, aunque no se utilice la palabra. Por tanto, este amarre se puede denominar de *afrodescendiente como corporalidad racializada* (Restrepo, 2021: 21).

Así Restrepo (2016), aunque cree que el lenguaje no es inocente y en él se manifiestan relaciones de poder, piensa que el lenguaje políticamente correcto y los eufemismos no son necesariamente las estrategias adecuadas para transformar las relaciones de dominación.

En esta línea Steven Pinker (1994) acuñó el término “euphemism treadmill”, para recoger lo que ocurre al inventar nuevas palabras “educadas” o lenguaje políticamente correcto para realidades con una gran carga emocional. Según Pinker, cuando se crea una nueva palabra, pronto el eufemismo se tiñe de negatividad por asociación y por ello se busca una nueva palabra que la sustituya, aunque con el uso, esta nueva palabra de nuevo adquiere connotaciones negativas y de nuevo hay que buscar una sustituta y así sucesivamente, entrándose en una espiral. Es lo que ocurre con las palabras relativas a la identidad de las personas

Afrodescendiente es pues, una de las palabras que las propias personas han elegido para autodenominarse y que intenta sustituir a todas las anteriores por la carga negativa que poseen algunas de ellas, pero aun así la dificultad de su utilización radica en que no existe consenso en la propia comunidad negra en este sentido, siendo otras denominaciones como *negro*, *afroamericano* o *afro europeo*, también utilizadas simultáneamente.

Es curioso que, surgiendo esta denominación en Brasil, se siga prefiriendo en este país la autodenominación *negro* en lugar de la de *afrodescendiente* que es actualmente la utilizada de

modo oficial por Naciones Unidas, como ya se ha expuesto, y por tanto de gran extensión por todo el mundo.

Esta Tesis también la recoge, por ser la única que considero que abarca a más personas y es más neutra en cuanto a despertar sentimientos enfrentados, pero ello con el respeto a todas las personas que prefieren otras denominaciones y que recojo en la medida de lo posible a lo largo de esta Tesis.

1.1.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo brasileño.

Las diferentes denominaciones pasaron a los censos como “categorías raciales” y, de este modo, lo que tan sólo eran nombres que tenían un carácter informal para definir a las personas comenzaron a diferenciar a unas personas de otras por el color de la piel. Ya se ha expuesto como en Portugal (como también ocurrió en España) se recogían los rasgos fenotípicos en los diversos registros junto al nombre, pero en aquellos momentos no existían clasificaciones oficiales de personas por sus rasgos físicos. Ello se origina por primera vez en los censos en el continente americano.

El censo de población de 1872 fue el primer censo general en el que se recogieron “categorías raciales” en Brasil, en pleno auge de las teorías racistas en todo el mundo. Fue un censo realizado en la época del Imperio y que buscaba principalmente contabilizar cuántas personas libres y cuántos esclavos había en el país (Piza y Rosemberg, 1999). Las categorías raciales elegidas en este censo fueron “branco”, “preto”, “pardo” y “caboclo”. En el censo de 1890 se añadió el término “mestizo” a los anteriores refiriéndose solo a la mezcla entre persona blanca y negra.

En estos censos lo más complejo fue desde siempre determinar a qué categoría corresponden las personas fruto del mestizaje dado que, como se ha expuesto anteriormente, el color de una persona en Brasil viene dado no sólo por el tono de piel sino por determinados rasgos fenotípicos (forma de ojos, boca, pelo), por la posición social que ocupa (a mayor posición social, se otorga más blancura) y por el contexto del propio sujeto (Piza y Rosemberg, 1999: 129).

Por otro lado, las personas mestizas se reconocen con muchas denominaciones, como se ha explicado, por lo que en el censo de 1976 en que se lanzó por primera vez la pregunta sobre categoría racial de modo abierto, se llegaron a recoger respuestas con hasta 135 colores diferentes. Entre estos colores se encontraba “branquinho”, “claro”, “clarinho”, “alvo”, “moreno claro”, “moreninho claro”, entre otras (Campos, 2022), mostrando que principalmente las personas mestizas tenían palabras para cada tonalidad de la piel buscando aquellas con las que se sienten más cómodas.

El Movimiento Negro se muestra contrario a todas estas denominaciones y aboga por que todas estas personas se autoidentifiquen como *negras* sean *pardas* o *pretas* pues el buscar otras denominaciones sería fruto de cómo han influido en la población las teorías de “blanqueamiento”. Hay quien piensa, sin embargo, que la dicotomía de elección entre blanco y negro son influencia de las denominaciones que se dan en Estados Unidos. Sea como fuere, cada día es más popular seguir con estas sugerencias del Movimiento Negro y más personas se autoreconocen como “negras” o “pardas” entre la población (Piza y Rosemberg, 1999).

En 1970 se suprimió de los censos la pregunta sobre categoría racial por considerarla “racista” pero volvió a introducirse en los censos siguientes.

El censo de población que iba a realizarse por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tenía que haber tenido lugar en 2020 pero debido a la pandemia por Covid19, se postpuso hasta 2022. En este último censo el 42,8% se declaró blanco, el 45,3% pardos y 10,6% como negros (Azebedo, s.f.).

La controversia sobre si esta pregunta es conveniente o no, racista o no, continúa vigente. En su favor se alega que ayuda en la lucha contra la discriminación al visibilizar las desigualdades (Campos, 2022).

1.2. GENEALOGÍA DEL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA Y COLOMBIA

En este apartado se podrá observar un paralelismo del desarrollo del término en España con el expuesto para el caso de Portugal en el apartado anterior ya que la Península Ibérica siguió un camino histórico muy similar en su origen, con historias que están muy entrelazadas.

Por tanto, tal y como he expuesto que ocurrió en Portugal, las primeras personas negras esclavizadas llegaron a España comercializadas por los árabes que, a partir del siglo VIII eran quienes monopolizaban el mercado esclavista con sus redadas en el sur del Sahara. Las personas negras esclavizadas eran transportadas desde Guinea y Sudán en caravanas transaharianas hasta el Mediterráneo. Así el tráfico de personas esclavizadas se inició desde África hacia Europa y, por tanto, a España (Navarrete, 2005). Parece ser que el origen se encuentra en la tradición islámica, por la cual la esclavitud era vista como una forma de convertir a los no musulmanes, por ello se extendió los siglos IX y X (Lovejoy, 2012).

Tras ello y como explica Mbembe (2016) y ya he recogido con anterioridad, las primeras personas africanas que llegan de modo fluido a Portugal y España lo hacen tras finalizar la Peste Negra y la Gran hambruna del siglo XIV al dejar estos dos países de ser colonias del mundo árabe. Muchas de las personas que llegan son africanas esclavizadas, pero muchas no, entre ellas también había personas libres, como se ha referido anteriormente.

Entre estas relaciones entre personas de África libres y europeas se encuentran las que, durante el siglo XIV tenían los reinos africanos con el resto del mundo. Los reinos africanos no vivían aislados, sino que, como recoge Canos Donnay (2020), también viajaban y buscaban activamente información, comercio y alianzas políticas con otros países y España era uno de los lugares que visitaban. Existe constancia de relaciones con personas africanas de carácter libre y de nivel internacional como dos visitas de delegaciones enviadas por los emperadores etíopes que tuvieron lugar en 1306 para forjar una alianza contra los musulmanes que amenazaban su reino y en 1427

a Valencia, enviada con una carta del emperador Yeshaq para Alfonso V, rey de Aragón en la que se proponía una alianza entre ambos reinos a lo que el rey accedió.

Pero es cierto que, junto a estas relaciones diplomáticas, en 1393 había también personas africanas esclavizadas en España.

En aquel año el arzobispo Gonzalo de Mena y Rodas creó la primera hermandad formada por personas negras como asilo para atender a quienes habían sido liberadas o rechazadas por edad o enfermedad y que tenían prohibida la estancia en las calles (Rocabruno Mederos, 2020). A esta hermandad se le dio el nombre de “Muy Antigua, Pontificia y Franciscana Hermandad y Cofradía de Nazarenos del Santísimo Cristo de la Fundación y Nuestra Señora de los Ángeles Coronada” pero en el siglo XVIII fue conocida popularmente como “Los Negritos” (Lucas, 2018).

Moreno (1997) señala que fue una corporación modesta y humilde pero que consiguió salir en las procesiones en una posición privilegiada lo cual despertó muchos recelos en la sociedad de la época. Esto provocó enfrentamientos que hicieron que para las personas negras esclavizadas fuera una cuestión de autoestima desfilar con su hermandad por lo que llegó a convertirse en “el eje de resistencia a las humillaciones y a la desidentificación” que padecían en la España de la época (Moreno, 1997: 25).

Esta cofradía fue importante además porque, como señala Lucas (2018), algunos de estas personas africanas esclavizadas miembros de la cofradía viajaron con personas españolas a los virreinos de América y allí extendieron la idea de la creación de cofradías, llegando en Lima a existir ocho de ellas formadas por personas negras. Estas cofradías se implantaron en el continente americano en el siglo XVI.

En el siglo XV, en concreto en 1479, se firmó el Tratado de Alcaçoras con Portugal por el que España reconocía el liderazgo de aquella en la trata, por lo que las personas esclavizadas que llegaban a España en este siglo lo hacían a través de Lisboa (Periañez Gómez, 2009) mientras otras

continuaban llegando a través de las caravanas transaharianas que desembocaban en la cuenca del Mediterráneo (Navarrete, 2005).

La España de los siglos XVI y XVII continuó recibiendo estos flujos de personas por lo que la España de estos siglos era una sociedad con personas negras (Martín Casares, 2002) pues cada día llegaban a España más personas esclavizadas desde África procedentes de este tráfico. De este modo las personas negras empezaron a formar parte de la sociedad española.

En aquella época, todas las capas sociales andaluzas tenían esclavos, tejedores, fundidores, herreros, plateros, boticarios, carpinteros, incluso los albañiles, carniceros, sastres, esparteros, toneleros, hasta los criados del Ducado de Medina Sidonia y las monjitas de Regina Coeli también tenían esclavos (Rocabruno Mederos, 2020: 27).

También pintores como Velázquez y Murillo tuvieron personas africanas esclavizadas en sus talleres de pintura y, de hecho, en sus obras aparecen personas negras como en “La cena de Emaús” (La mulata) de Velázquez, en los “Tres niños” de Murillo o en el cuadro “Carro del aire” de Domingo Martínez (Rocabruno, 2020).

Durante el siglo XVI, desde Castilla se desplazó a personas africanas esclavizadas a América en una fecha que oscila dependiendo de los autores entre 1518 según Navarrete (2005: 34) o 1520, según de Almeida (2004: 13-30), en todo caso, el hecho de enviar a estas personas a América se debía a la necesidad de suplir la muerte de las personas indígenas a quienes se pretendía explotar y sustituirlas como mano de obra. Este envío de personas esclavizadas se debió a la concesión de una licencia de Carlos I al tratante Gouvenot en exclusiva, para que éste pudiera introducir 4000 personas negras en la América española. Además de esta licencia, la Corona dio concesiones a personas particulares para que llevaran a América personas esclavas negras siempre que fueran destinadas al servicio personal (Bernand, 2001).

Las personas africanas esclavizados que provenían de España ingresaron, en concreto, en Colombia¹⁶ por Cartagena de Indias, uno de los puertos esclavistas autorizados, haciendo de este

¹⁶ Colombia no existe como país en este momento. Hablamos de Colombia por referencia al territorio que actualmente ocupa. De 1550 a 1810 era parte del Virreinato de Nueva Granada.

lugar el punto de contacto geográfico y cultural entre África y los territorios españoles de la América Meridional (AECID, 2009).

Descubierta con posterioridad a otros puertos americanos Cartagena de Indias estuvo unida, desde sus comienzos hasta la abolición de la esclavitud en Colombia, a la historia de la trata de negros en el Nuevo Continente y por su situación geográfica y condiciones económicas llegó a constituirse en el primer puerto de permisión para la introducción de negros esclavos en América (Gutiérrez, 1987: 187).

Cartagena¹⁷ se convirtió en el centro económico y político de la sociedad colonial del Caribe continental (Canavate, 2010) y era desde allí desde donde las personas esclavizadas eran repartidas por el resto de Colombia, el Caribe y Perú (Navarrete, 2005). A mediados del siglo XVI había tantas personas negras en Cartagena que el Cabildo les prohibió salir después del toque de queda (Jaramillo, 1963; Navarrete, 2005; Leal, 2010).

Reviso ahora las diferentes denominaciones impuestas por los españoles a las personas africanas desde aquellas que fueron esclavizadas en la península a las posteriores denominaciones en Colombia.

1.2.1 Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos

1.2.1.1 La primera denominación conocida: etíopes

Como en Portugal, la primera denominación conocida fue *etíope* que ya se utilizaba en la Antigua Grecia, pero lo cierto es que hay constancia de que el nombre se siguió utilizando incluso llegado el siglo XVII. Sandoval, un padre jesuita español que se dedicó a la evangelización de los africanos que llegaban a Cartagena de Indias y al estudio de estos, distinguía entre *africanos* y *etíopes* reservando el término *etíope* para las personas africanas que actualmente denominamos “subsaharianas” (Periañez Gómez, 2009: 122).

Estas precisiones nos dan a entender que, aunque se utilizaran otras denominaciones, en el siglo XVII la denominación *etíope* que fue la más antigua, se siguió utilizando. Esto ha ocurrido con muchas de las denominaciones que recojo y que han llegado a convivir en el tiempo al elegir las

¹⁷ La Cartagena de la época abarcaba el territorio correspondiente a los actuales Departamentos de Atlántico, Bolívar, Sucre y Córdoba (Canavate, 2010).

personas que denominaban o las propias personas afrodescendientes aquellas con las que más se identifican.

1.2.1.2 Denominaciones por lugar de origen: gentilicios

También, al igual que en Portugal, para referirse a las personas esclavizadas que llegan a España se recogían los nombres de sus etnias como es el caso de “wolof”, “mandinga”, “peul”, etc. y también se describían diversas gamas de color entre blanco y negro por lo que, tal y como hemos expuesto, la división social con referencias al color no comenzó en el continente americano, sino que ya se estaba dando en la Península Ibérica. Periañez Gómez (2009) explica que las referencias a origen y color se recogían en los registros españoles por los escribanos, siendo estos quienes describían el origen étnico, así como la gradación de color de la persona a la que iban a registrar, recogiendo referencias al color de la piel tales como “negros atezados, negros tintos o retintos, negros amulatados, negro no muy tinto, negro que tira a atezado...” (Periañez Gómez, 2009: 58).

A todas las personas negras nacidas en África se les llamaba también “negras de nación” según su lugar de origen como nación yourubá, nación congo, nación ashantí, entre otros (Santa Cruz, 1988: 25). Esta denominación referida a las naciones se trasladará a Colombia. Sandoval, en su obra, recoge el término “naciones” pero aconsejaba que se nombrara “a todas las *naciones* de color negro, *etíopes*, fuera de otras particularidades que cada una de ellas tuviera, como son guineos, caravalies, ardas, lucumies, congos, angolas, cafres, macuas y otros” (Restrepo, 2009:188).

La Corona española priorizaba, sin embargo, que las personas esclavizadas no vinieran directamente desde los diferentes puntos de África sino de España o Portugal dado que, de este modo, habrían sido bautizados y serían cristianos, y no tendrían idolatrías o supersticiones. Por otro lado, comenzaron a asociarse estereotipos a cada “nación” y así fue prohibida la importación de musulmanes o moriscos o de los negros “mina” y Cabo Verde por su *propensión a la insubordinación* o por sus enfrentamientos y huida a palenques desde donde continuaban sus confrontaciones (Gutiérrez, 1987: 194). Como se explica más adelante, es importante para la

afrodescendencia rescatar estos enfrentamientos para que se deje de pensar que las personas esclavizadas africanas eran sumisas.

Las personas españolas, para evitar estas sublevaciones y enfrentamientos, incitaban a la agrupación de las personas esclavizadas en “naciones” como medio de control social

La fragmentación en “naciones” de una masa de gente que inquietaba por el número, fue sin duda un objetivo político de las órdenes religiosas, que fomentaron una rivalidad artificial y una competencia entre los grupos, impidiendo el surgimiento de una conciencia común. Esta interpretación ya fue dada en el siglo XVII. Según un vecino de Lima, Juan Esquivel Triana, esa separación era la única razón de que los negros no se hubiesen sublevado contra las autoridades, ya que “las naciones se odian entre sí, no se mezclan en los bailes, ni en las juntas ni en las cofradías” (Bernand, 2001: 50).

1.2.1.3. Denominaciones por el color de la piel

En Italia y la Península Ibérica la gente era clasificada por su color como *albo, alvi, bianco, branco, nigui, negui, negro, negre, preto* y de colores intermedios como *lauro, loro, llar, barrettini, rufo, pardo, olivestre...* Para Forbes (1993), como se ha expuesto en el caso de Portugal, el término *negro* debe analizarse en los términos de su desarrollo histórico ya que para él era evidente que todos estos términos no se utilizaban en un sentido racial. Sólo se señalaba una apariencia fenotípica.

Progresivamente, sin embargo, en el siglo XVI ya se usan mayoritariamente en España las denominaciones *negro* o *negra* como sinónimos de personas sometidas a esclavitud, tal y como hemos visto que ocurría en Portugal. Sin embargo, hay que redundar en la idea de que no todas las personas negras que vivían en la península eran personas esclavizadas.

Saber la cifra exacta de cuántas personas negras esclavizadas había en España es muy difícil, aunque las investigaciones señalan que en el Siglo XVI había en España de 50.000 a 100.000 (Periáñez Gómez, 2009).

A pesar de estas dificultades, algunos autores se han atrevido a señalar algunas cifras sobre el número de esclavos que existía en España, aunque únicamente para el siglo XVI. Antonio Domínguez Ortiz consideró que la población esclava no llegó a superar a finales de ese siglo los 100.000 individuos¹; Manuel Fernández Álvarez estimó que no fueron más de 50.002 y J. L. Cortés López ofreció, para el mismo periodo, la cifra de 57.582 esclavos, que suponía el 0,73% de la población total del conjunto peninsular (Periáñez, 2009: 37).

La existencia de personas negras en la España del Siglo XVI puede apreciarse en algunas de las obras de teatro de la época en las que uno de sus personajes era el *negro*. Este era, en ocasiones, una persona que no habla bien el español y que por ello resulta cómico (Santos Morillo, 2003) y en otras, representaba a negros santos, literatos o militares, en obras de carácter más dramático (Periañez Gómez, 2009).

En el siglo XVI, al mismo tiempo que en la Península, el término *negro* también se encuentra utilizado en Hispanoamérica haciendo referencia a uno de los grupos de población, recogido junto a la denominación “gente española” que se utilizaba para los colonizadores y “mestizos” para la mezcla de español e indio

En 1533, cuando todavía el Perú no había sido enteramente conquistado, don Luis de Velasco, virrey de la Nueva España, escribía al emperador Carlos pidiéndole “Que V.M. mande que se entresaque parte de la gente española y mestizos e negros, que hay sobrada en la tierra, para alguna conquista” (Bernand, 2001: 31).

El uso del término *negro* continuó siendo utilizado en Hispanoamérica desde el siglo XVI y Wade (2013) observa que, en Colombia, en el siglo XIX, en concreto en 1850, el geógrafo Agustín Codazzi utilizaba el término “raza negra” para referirse a los habitantes de la costa Pacífica del país, y así mismo, Carrasquilla utilizaba el término *negros* en su obra en el mismo periodo.

1.2.1.4 Denominación por el dominio de la lengua: Negros Bozales y Ladinos.

A mitad del siglo XVI, en España se utilizan los mismos términos que se utilizaron en Portugal con respecto a la utilización de la lengua por parte de los africanos, así *negro bozal* se utilizaba para aquellas personas africanas recién llegadas que no hablan el español y *negro ladino* para las que sí lo dominan porque ya han pasado tiempo en España.

Su procedencia puede confirmarse cuando se ofrecen datos concretos sobre sus lugares de origen, pero también por la existencia de marcas específicas en su piel, relacionadas con sus tradiciones culturales e incluso cuando aparecen designados en los documentos como esclavos “bozales”, con lo que quería indicarse que desconocían la lengua y costumbres peninsulares, tratándose, por tanto, de esclavos recién llegados de África (Periañez, 2009:504)

Como explica Santa Cruz (1988) la palabra *ladino* es una transformación que equivale a *latino* y se aplicó originalmente a cuantos aprendían a hablar latín con elegancia y propiedad. Muchos de ellos abrazaban la religión católica. Algunos de estos *ladinos* viajaron junto a los descubridores europeos hacia el Nuevo Mundo como auxiliares de estos.

En Cartagena, se utilizaban los mismos términos que se estaban utilizando en España. Esto se puede observar en textos de la Santa Inquisición quien, al confiscar bienes de los procesados por delito y crimen de herejía en 1636, enumeraban entre los bienes de las personas procesadas a las personas esclavizadas.

Una esclava negra ladina llamada Victoria
Una esclava negra ladina llamada Magdalena Angola (...)
Cinco negros angolas, bozales marcados en el mollado del brazo izquierdo (...)
Diez esclavos angolas bozales (...)
Un negro ladino con el nombre de Pascual Brau que estaba fuera de casa trabajando
Dos esclavas negras bozales de casta angola que estaban enfermas (Navarrete, 2005: 116).

1.2.1.5 Denominación como objeto de comercio: Pieza de Indias

Tal y como ocurrió en Portugal, se utilizaron términos similares a la hora de tratar a las personas negras esclavizadas como objeto de comercio. Si existen denominaciones humillantes, estas son de las peores que existen pues *cosifican* más si cabe a las personas al someterlas a un proceso de *palmeo* o *medición* que todavía hacía más indignante el proceso de compra y venta de seres humanos como meros materiales. Las personas esclavizadas que medían siete cuartos eran consideradas *piezas* para demostrar su valor. Junto a ello, la edad también era de suma importancia siendo que un individuo de cuarenta años se consideraba ya viejo.

De acuerdo con Gutiérrez (1987) las denominaciones por edad fueron las siguientes:

“Crías o bambos” eran quienes tenían apenas unos meses y dependían de la madre.

“Mulequillos” hasta los diez años de edad.

“Muleques” hasta los quince o dieciséis años.

De aquí en adelante, si gozaban de buena salud y medían las siete cuartas, ya se consideraban “pieza de indias” que eran los más deseados para el trabajo, principalmente en las haciendas.

1.2.1.6 Denominaciones por lugar de nacimiento o lugar de trabajo: Criollo

Se conocía como *criollo*, al igual que en Portugal, a la persona africana esclavizada que había nacido en España, Portugal o en los reinos españoles de Indias, siendo preferido a los llegados directamente del continente africano para ser enviados al continente americano, como se ha comentado anteriormente (Navarrete, 2005).

A partir de la segunda mitad del siglo XVI, este término pasó a designar también a los españoles nacidos en América (Bernand, 2001). De este modo, aunque en un primer lugar, la palabra se asociaba a la persona esclavizada fuera de África, posteriormente designaba también, en algunos casos, a las personas descendientes de europeas nacidas en América. Fue el caso de Louisiana (Estados Unidos) en 1803 donde los descendientes de franceses y españoles se autodenominaron *criollos* para distinguirse de los angloamericanos (Cashmore, 1996: 90). Este término se expandió con este significado por toda Hispanoamérica, pero no ocurrió así en el caso de Brasil donde los portugueses que nacían allí nunca fueron denominados *criollos* reservándose el nombre tan sólo para las personas negras que habían nacido allí.

1.2.1.7 Denominación por su relación con la esclavitud

En la España del siglo XVI las diversas situaciones jurídicas en las que se encontraban las personas africanas o sus descendientes con respecto a la esclavitud podían clasificarles como: personas negras libres, libertos o esclavos

Por razón del estado o de la condición social hay tres clases de hombres: libres, libertos y esclavos. El Derecho Civil dice que, aunque nos llamábamos “hombres” por un único hombre natural, comenzaron, por derecho de gentes a causa de la esclavitud, tres géneros de gentes. En los libre hay muchas diferencias, pues unos son ingenuos, los nacidos delibre, y otros libertos, manumitidos de la esclavitud. Sin embargo, la condición de los esclavos es única. Ingenuo es el que en el momento de su nacimiento es libre por nacer de padres o de madre libres. El esclavo lo es por el derecho o por nacimiento de madre esclava. Estas divisiones aparecen claramente indicadas en el Derecho Civil y son, a su vez, asumidas en su sustancia y explicadas por legislaciones particulares, como es el caso de las Siete Partidas (García Añoveros, 2005: 18).

Siguiendo a Periañez (2009) y a García Añoveros (2005) sabemos que designaba con el nombre de *ingenuos* a quienes nacían de padre y madre libres También con las leyes de vientre libre¹⁸, la descendencia se transformaba en *ingenua* para posteriormente ser *libres*.

Por otro lado, y siguiendo a Periañez (2009) se designaba con el nombre de *libertos* a aquellas personas que eran liberadas y por ello podían trabajar libremente para otras personas. En España normalmente ejercieron los trabajos que conocían, de modo que se dedicaron preferentemente a actividades tales como servicio doméstico, aguadores, albañiles o jornaleros, arrieros e incluso se dedicaron a oficios de carácter “público”, como pregonero, verdugo, guarda de la aduana; y, algunos de ellos que pudieron aprender un oficio artesanal, lo ejercieron. También había personas negras que eran tripulantes (*crewmen*) exploradores, oficiales, colonos, propietarios de bienes raíces y en algunos casos, hombres libres y propietarios de esclavos (Mbembe, 2016).

La historia no ha conservado, salvo excepcionalmente, los nombres de esos hombres de origen africano que acompañaron a los conquistadores (...). Seis hombres de color estuvieron junto a Hernán Cortés en la toma de Tenochtitlan. El conquistador tenía a su servicio a un tal Juan, que llevaba su apellido, y a Juan Garrido que fue, según su propia declaración, el primero que sembró trigo en México (Bernand, 2001: 16).

Es importante recordar que no todas las personas negras estaban esclavizadas porque ello hará bien a la infancia y adolescencia que necesitan referentes históricos que completen toda la historia, como las luchas de los afrodescendientes por su libertad y posteriormente por su identidad para sentirse orgullosos y al mismo tiempo, empoderados.

Con referencia a los negros *horros*, se denominaba de este modo a aquellos a quienes su amo les otorga la libertad previo pago por parte de la propia persona esclavizada al reunir el dinero trabajando como asalariado. Era el propio amo quien podía alquilarles para realizar algún oficio y por ello, el amo se quedaba un porcentaje importante y el trabajador, un porcentaje menor que iba ahorrando para pagar su libertad (Vicenteño, 2008)¹⁹.

¹⁸ En algunas legislaciones para determinar que el hijo concebido por la esclava nace libre (RAE, s.f.)

¹⁹ Hay que notar que la propia palabra “ahorro” proviene precisamente de la palabra “horro”. Esta palabra según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española significa “Dicho de una persona: Que, habiendo sido esclava, alcanza la libertad” y, según el mismo diccionario proviene a su vez del vocablo árabe “hurr” que significa “libertad”.

Por último, Periañez (2009) explica que se designaba con el nombre de personas *esclavas* a quienes tenían esta condición por ser descendientes de madre esclava, aunque el padre fuera libre, pues la transmisión de la esclavitud se continuaba por la situación que tuviera la madre, lo cual sólo finalizó con las leyes de *libertad de vientres*, por la cual, la descendencia de mujer esclava era libres.

1.2.1.8. Denominaciones por la situación de fuga y enfrentamiento

Las personas españolas llamaron *cimarrón* (tal y como hizo Portugal a los *marrom*) a las personas esclavas rurales que huían de las plantaciones. *Palenque* era la ciudad que creaban las personas fugitivas y desde donde comenzaban la resistencia. El *palenque* fue el equivalente del *quilombo* brasileño y era una forma para las personas africanas esclavizadas de volver a controlar su propia historia (Valencia Angulo, 2019). También fue la expresión de un modo de resistencia al sistema (Navarrete, 2008).

En el periodo comprendido entre 1750 y 1790, al igual que en Brasil, en Colombia y el resto de los reinos españoles en América los palenques crearon un estado de alarma permanente, en perpetuo conflicto (Jaramillo, 1963), era una sociedad “cargada de odios, de conflictos y de miedos” (Valencia Angulo, 2019: 91) en los que las personas esclavizadas no dejaron de luchar por su libertad, por ello la mayoría de las disposiciones de carácter penal que se daban en este periodo eran para castigar el *cimarronismo*.

1.2.1.9 Estatutos híbridos. Las castas.

En España hubo históricamente personas negras, como se ha expuesto, pero con el paso de los años y tras la existencia de relaciones mixtas, frecuentemente fruto de la unión de un hombre blanco libre y una mujer negra esclavizada, se constataba un creciente número de quienes eran descritos como “mulatos”, o con sinónimos tales como “pardo” (como en Portugal), “bazo”, “loro” o “trigueño”, siendo la expresión más frecuente para describirlos la de color “membrillo cocho” o

“membrillo cocido” (Navarrete, 2008: 61). Forbes (1993) recoge el uso de otros colores intermedios como llar, barrettini, rufo, pardo u olivestre.

El uso de la palabra *mulato* se podía encontrar utilizada ampliamente en la España del Siglo XVI. Según Martín Casares (2002) en este siglo había en España más mujeres que hombres negros, ya que a los hombres se los trasladaba a trabajar al continente americano y las mujeres se preferían para el trabajo en la península. Se denominaba a estas mujeres “mulatas”, “negras” o “morenas” dependiendo del grado de color de su piel.

El proceso de mestizaje y progresivo blanqueamiento de los descendientes de esclavos africanos se puede detectar en los retratos que los escribanos realizan de éstos, desde mulatos muy oscuros, hasta los que presentaban una piel que apenas se diferencia de la de los blancos, como la esclava Beatriz de 4 años, descrita como “mulata que tira a blanca”. El mestizaje irá diluyendo gradualmente los rasgos característicos de los antepasados africanos de estos esclavos, tal y como se evidencia en los casos de hijos de mulatas (Navarrete, 2008: 68)

En las obras de teatro, al igual que aparecía el “negro”, también aparecía como personaje “la mulata”. “Esta encarnaba frecuentemente a un personaje dramático, que vivía la contradicción de no ser ni negra ni blanca: tenía planes de ascenso social, pero sufría el estigma de su ascendencia” (Periañez Gómez, 2009: 35). La libertad suponía una mejora, pero, con ella no se lograba ascender socialmente y, por tanto, las personas negras y mulatas continuaban formando parte del mundo de la marginación. Es debido a ello que muchas personas negras, principalmente varones, al verse sin futuro en España decidían embarcarse voluntariamente hacia América en busca de mejores oportunidades. Cuando llegaban allí, formaban parte de los libertos o libres de aquella sociedad (Periañez Gómez, 2009).

En Colombia y en el resto de los reinos españoles del continente americano, el mestizaje se dio de un modo más intenso que en la Península. Debido a éste, se distinguían junto a las personas de origen indio y español cuatro categorías: personas negras libres, mestizas, mulatas y las *zambahigos* (o zambas), además de las criollas (Bernand, 2001)

Todos ellos poseen estatus híbridos, cuyas implicaciones ideológicas son de gran importancia para entender las estrategias intentadas por los esclavos para salir de la

condición servil. A estas consideraciones se suman las contradicciones fundamentales del sistema esclavista hispanoamericano, (...): la manumisión permitida, el mestizaje, los costes cada vez más elevados del esclavo y la emergencia de una categoría social, la de las “castas” o grupos mestizados en diversos grados, que constituyen una fuerza de trabajo libre mucho menos onerosa que la mano de obra servil (Bernand, 2001: 9).

La denominación de una persona como *morena* se aplicaba en principio, al igual que en la Península para referirse al fruto de relaciones mixtas, también a la descendencia de personas negras libres. Bernand (2001: 12) señala que, en 1647, Juan de Solórzano Pereira detalló en su Política Indiana, que “los hijos de negros y negras libres se llaman morenos o pardos”. Pero *morenas* también se aplicó en la época a las personas españolas, a las indias, a mestizas y mulatas por lo que esto facilitaba más si cabe el blanqueamiento y el ascenso social ya que una gran mayoría, independientemente de su origen se clasificaba como persona *morena*. Muchas personas negras en Colombia preferían de este modo utilizar este término al de *negra*, pues aquel recogía una amplia tonalidad de colores y era un término más aceptado socialmente.

Junto a *morena*, el término *trigueña* tampoco era una categoría fija y, según los contextos, aludía en ocasiones a un color más oscuro y en otras, a una tez clara (Bernand, 2001: 11).

En la costa Caribe de Colombia, donde se encuentra Cartagena de Indias, fundada en 1533 (Aguilera-Díaz, y Meisel-Roca, 2009) se produjo también un intenso mestizaje y en 1777 había por ello una población muy importante a la que se conocía con el nombre de personas *libres de todos los colores*, ésta era una categoría residual en la que se incluían a quienes no fueran blancos, indígenas o esclavos.

Esto se debió a que, ante tantas mezclas de color y con el fin de establecer control social, se creó un sistema basado en el color de los tres grandes grupos de población que habitaban en las ciudades americanas: blancas (las personas españolas, las otras europeas y sus descendientes), negras (africanas y sus descendientes) e indias (descendientes de las personas aborígenes de América) (Leal, 2010: 395)

Cada uno de los tres grandes grupos era concebido como separado de los otros por su origen y calidad, lo que se traducía tanto en consideraciones y tratos disímiles como en diferencias legales (Leal 2010: 397)

Este sistema que tenía respaldo jurídico se denominó *de castas* y se basaba en el color de la piel. Por tanto, *casta* era una categoría global que pretendía recoger a todos los resultados del mestizaje (Leal, 2010; Bernand, 2001) así, en este sistema de castas se encontraba en Colombia a los *mulatos* como mezcla de personas blancas y negras, a *tercerones*, que provienen de personas mulatas y blancas, *cuarterones*, de blanca y tercer n y *quinterones*, de blanca y cuarterón; de blanca y quinter n se vuelve a llamar “española” por su color blanco o “gente blanca”, “gente blanca” y española producen “casi-limpio-de-su-origen” (Leal, 2010: 395; Santa Cruz, 1988), esto da idea de que el sucesivo blanqueamiento podía conducir al ascenso social.

“casta” alude solamente a los grupos mezclados; “casta de negro”, por ejemplo, podría reemplazarse por “mezcla de negro”. Los blancos, que en teoría no se habían mezclado o cuya mezcla estaba tan diluida que no se notaba, no eran definidos como casta sino como fuente de alguna de ellas (Leal, 2010: 396)

Las castas muestran un permanente esfuerzo por clasificar a todos los miembros de la sociedad y todas sus mezclas entre linajes raciales²⁰ por parte de las personas españolas. Era un sistema que tenía en la cúspide a las personas blancas (españolas o sus descendientes) e iba descendiendo en un proceso en que las personas nativas, las negras y sus mezclas ocupaban los últimos peldaños de la escala social. Además, en el caso de las personas negras y sus descendientes se les añadía el estigma de la esclavitud (Becerra, 2008; Antón Sánchez et al., 2009) dado que se equiparaba persona negra a persona esclavizada siendo que, como insisto a lo largo de todo el texto, muchas personas negras que fueron al continente americano eran personas libres.

Al equipararse el color “blanco” de las personas a “libre” y a una mayor categoría social, era lógico que se buscara el *blanqueamiento* de la piel, pues a mayor blanqueamiento, mayor acercamiento a la cúspide social. Así, a medida que las mezclas permit an el blanqueamiento de la

²⁰ En el siglo XVIII se pintaron en México unos cuadros que ilustran este sistema de castas y las mezclas raciales que no solo se dieron en el Virreinato de Nueva Granada sino también en Nueva España.

piel, se conseguía ocultar y negar ese presunto pasado de esclavitud. Para la población negra, pues, la única vía de integración total eran las uniones sucesivas con personas blancas que iban emblanqueciendo la piel de sus descendientes (Periañez Gómez, 2009:75; Santa Cruz, 1988).

Pero lo más importante con referencia al sistema de castas es que éste concedía diferentes derechos a cada uno de los grupos: las personas blancas podían utilizar el “don”, portar armas, acceder a cargos públicos e ingresar en la universidad. Las indias tenían derecho de residir en tierras comunales y un cierto nivel de autonomía política. Las africanas y sus descendientes eran los únicos que podían ser esclavizadas. (Leal, 2010: 396).

Junto a estas denominaciones en el sistema de castas se recogía una categoría denominada *zambo*. Ser zambo suponía ser una mezcla de población negra e india. En Brasil recibió el nombre de *cafuzo*.

Y es en esta sociedad tan híbrida, con unas dependencias muy fuertes de unas y otras personas, que en 1795 se promulgó lo conocido como “gracia al sacar”, esto es, la posibilidad de poder comprar la “blanquitud”.

A finales del siglo XVIII, la promulgación de la real cédula de “gracias al sacar”, el 10 de febrero de 1795, permite, mediante un determinado pago, la “dispensación de la categoría de pardo”: esto favorece a numerosos descendientes de negros esclavos, sobre todo a aquellos que viven en las ciudades y que medran por adquirir el prestigio social. Los límites entre las categorías sociales, por decreto y adquisición, se atenuaban (Bernand, 2001: 13).

A este sistema de clasificación de las personas por el color de su piel para situarlas en un determinado lugar en la escala social, como también ocurre en Brasil, se le conoce como “pigmentocracia”. Este concepto se debe a Alejandro Lipschutz y actualmente se hace referencia a él como “colorismo”. Según este sistema, como en el de castas, cuanto más blanca es una persona, más nivel social tiene, situándose en la cúspide, por otro lado, las no blancas se situarían en el lugar más bajo de la pirámide social, en un reparto de privilegios que beneficia a las más blancas (Aguilera-Díaz y Meisel-Roca, 2009).

Según Leal (2010: 400) en Colombia, el concepto de “raza”, al hacer su aparición con las teorías racialistas en el siglo XIX, se superpuso a las castas, es decir las razas se constituirán en los mismos grupos, pero a diferencia del sistema de castas, que venía respaldado por un sistema jurídico, éste no lo está.

1.2.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias

1.2.2.1 Denominaciones con relación a la situación de esclavitud: libres

La esclavitud finalizó en Colombia en 1851 y una vez terminada, las personas que habían sido esclavizadas, junto a las ya manumitidas, comenzaron a buscar trabajo. En este momento, estas personas afrodescendientes se denominaban a sí mismas como *libres* (Wade, 2013: 22) ya que habían pasado de esclavizadas a mano libre asalariada o dependiente.

Desde este momento, en Colombia, se les pierde el rastro y quedaron *invisibilizadas* tal y como denunciaba Nina S. de Friedemann, una de las grandes estudiosas de lo que posteriormente se conocería como “Colombias negras”. Restrepo (2002: 16) afirma que la posterior visibilización de la población afrodescendiente llegó con un proceso lento en el tiempo que implicó autoconciencia, autodeterminación y autodefinition.

1.2.2.2 Negro como autodefinition

Las primeras referencias al término *negro* como autoidentificación las encontramos en Colombia ligadas a la figura de Manuel Zapata Olivella, escritor conocido en su país como el “decano de la literatura negra” (Sierra Díaz, 2016) al que se hace referencia en el próximo capítulo de modo más extenso por su importancia, pero el camino hacia la autodenominación *negro* no fue sencillo debido a esta invisibilización denunciada por Friedemann.

Los intelectuales y activistas afrocolombianos se inspiraron para reivindicar el vocablo *negro* como autodenominación en muchos movimientos transnacionales, pero sobre todo les influyeron, por un lado, el "movimiento negro" de poetas y escritores francófonos como Fanon (al igual que

ocurrió en Brasil) y, por otro, la lucha por los derechos civiles en América del Norte, representadas por Luther King y Malcolm X (Castillo y Caicedo, 2015).

De estas influencias surgieron el movimiento de la *negritud* de Amir Smith Córdoba y su periódico “Presencia negra”, el Centro de Estudios Frantz Fanon, en Bogotá, y el círculo de estudios Soweto en Pereira en 1976, un grupo activista que, más adelante, en 1982, se convirtió en “Cimarrón” (o Movimiento Nacional para los derechos Humanos de las comunidades negras en Colombia). Los miembros del grupo Soweto leyeron a Malcolm X, Martin Luther King, Frantz Fanon y Amílcar Cabral (Wade, 2013) por lo que se crearon influencias importantes entre todos los grupos de activistas negros de la época.

En los años 60 se iniciaron los estudios antropológicos sobre poblaciones negras de Nina S. de Friedemann. Entre las preocupaciones recogidas en su obra estaban la mencionada visibilización de los negros en Colombia y la debilidad de la identidad negra. Sus estudios, así como su participación en el comité editorial del periódico “Presencia Negra” del Centro para la Investigación y el Desarrollo de la Cultura Negra, fundado en 1975, influyeron en gran medida en las personas activistas negras colombianas

Los grupos de activistas negros se ocupaban de varios aspectos del racismo y compartían con Nina S. de Friedemann la preocupación por la ‘invisibilidad’ de los negros en Colombia: una de sus mayores preocupaciones se relacionaba con la debilidad de la identidad negra y el fracaso en hacer que la gente que ellos reconocían como negra, se reconociera como tal (Wade, 2013: 24).

1.2.2.3 Denominaciones constitucionales: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras (NARP, por sus siglas).

Estos términos tienen trascendencia porque son los que han conseguido reconocimiento constitucional en Colombia, en concreto, en el art. 2 de la Ley 70 de 1993 que la desarrolla.

Su origen se encuentra en los años 80, en un momento en que el escenario colombiano era de múltiples violencias (Pulido Londoño, 2010) por lo que se planteó a nivel nacional una reforma profunda de la constitución. Una de las reformas se refería a la identidad colombiana.

Hasta este momento la idea que recorría muchos países latinoamericanos era la de consolidación de la identidad nacional en torno a una identidad mestiza pero esta lógica comenzó a resquebrajarse dado que se criticaba que esta identidad ocultaba una búsqueda del “blanqueamiento” (Pulido Londoño, 2010: 262). Es por ello por lo que la Constitución se propuso reconocer a los grupos minoritarios. Pero ante la pregunta de cómo reconocer cuándo se está ante un “grupo minoritario” se respondió que cuando éste sea reconocido como “grupo étnico”. Quedaba entonces por determinar qué era considerado exactamente “grupo étnico”.

Restrepo (2011) explica que existían dos acepciones para grupo étnico: la primera de ellas equivalía a “pueblo, cultura” y es la que se utilizó desde principio del siglo XX y que se refiere a las poblaciones blancas, negras e indias como sustitutivas del vocablo *raza*. También a las mestizas fruto de todas las mezclas se las consideraba “grupo étnico”. La segunda acepción de grupo étnico sería de carácter más restrictivo y se referiría a “aquellas comunidades tradicionales, culturalmente diferentes y territorializadas” (Restrepo, 2011: 41). Esta segunda acepción es la que se aceptó en el discurso jurídico y político colombiano y señaló a las poblaciones indígenas como paradigma del grupo étnico en detrimento de las comunidades afrocolombianas.

Nina S. de Friedeman y Jaime Arocha, ambos académicos y estudiosos de la afrodescendencia en Colombia, denominaron a este hecho, que para ellos era injusto, como “asimetrías étnicas” pues se otorgaba un estatus superior a las comunidades indígenas frente a las afrocolombianas (Pulido Londoño, 2010) es por ello por lo que decidieron apoyar a la población afrocolombiana a categorizarse como “grupo étnico” basándose en que ellos tienen una historia común a la que denominaron “huellas de africanía”.

Junto a esta determinación por parte de la academia, y según el relato de Restrepo (2005), las comunidades religiosas que trabajaban con la población afrocolombiana también decidieron dar su apoyo para la consecución del reconocimiento de la “etnicidad” de ésta. Estas comunidades religiosas ya tenían experiencia pues habían ayudado a la comunidad indígena en el mismo sentido,

y, por ello, a mediados de los 80 impulsaron la creación, por parte de la población afrocolombianos, de la ACIA (Asociación Campesina Integral del Atrato). Esta fue la primera asociación en reclamar que la comunidad afrocolombiana era una comunidad diferente culturalmente, con ancestralidad y alteridad (2005: 219) y por tanto, eran una “comunidad étnica” como la indígena.

Cuando se puso en marcha el proceso de reforma constitucional, tanto Arocha como Friedemann, que apoyaban el reconocimiento de la comunidad afrocolombiana como grupo étnico, formaron parte de la Asamblea Constituyente, por lo que apoyaron la inclusión del Artículo Transitorio 55 que recogió la denominación de “comunidades negras”, con reconocimiento étnico, siendo la nomenclatura que se recogió en la Constitución. Para Restrepo (2005) con este hecho histórico culminó lo que él denominó “etnización”: un proceso en el que la comunidad negra se convirtió en “grupo étnico”.

En 1993 fue aprobada la Ley 70 que desarrolló ampliamente el Artículo Transitorio 55. Académicos como Arocha, junto con activistas de la comunidad negra, formaron parte de las negociaciones que condujeron a esta Ley. Para las personas afrodescendientes esta Ley supuso el cambio desde “la igualdad de todos, sin diferencia” a “la diferencia en la igualdad” (Restrepo, 2013; Walsh, León y Restrepo, 2005). Esto recoge la tesis defendida por Benhabib (2008) a la que se hace referencia más adelante, que afirma que la igualdad no supone tratar a todo el mundo por igual sino tratarlo como un alguien *concreto*, con sus rasgos, su historia, sus particularidades. Esto implica que no debemos ser personas “ciegas al color” (*colorblindness*) tratando a todas las personas como iguales, sino que hemos de ser personas atentas a las diferencias, aceptándolas, reconociéndolas y valorándolas.

Tras toda esta lucha jurídica, el resultado fue que la redacción del art 2 de la Ley 70 de 1993 recogió la definición de “comunidades negras” con el siguiente tenor literal:

Es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación

campo-poblado, además revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos” (Art. 2. Ley 70/1993).

Pese a este reconocimiento constitucional de las “comunidades negras” hay sin embargo numerosas críticas al término (Walsh, León y Restrepo, 2005: 229) pues hay quien dice que no recoge a todas las personas afrocolombianas sino solo a las del Pacífico, por otro lado, hay quien rebate la utilización del término “negro”, como el antropólogo chocoano Pereachalá Alumá (2004), quien ha esgrimido una serie de argumentos por los cuales debe rechazarse el término “negro” como etnónimo:

- 1º) Dicha palabra es creada contra nosotros, por nuestros enemigos.
 - 2º) Nos cosifica.
 - 3º) Nos quita la condición de humanos.
 - 4º) Nos desconecta de nuestro territorio ancestral.
 - 5º) Oculta nuestra historia remota y tapa la felonía reciente del etnocidio y secuestro de millones de personas humanas y el secuestro de sus víctimas.
 - 6º) El vocablo nos desprecia.
 - 7º) Es producto de la supremacía europea.
 - 8º) No consulta nuestras voluntades.
 - 9º) Nos homogeniza.
 - 10º) Nos estereotipa.
 - 11º) El nombre de mis hijos, se los da mi familia y yo, con una clara intención de engrandecerlo y atarlo a la historia ancestral.
- Además, todo nombre debe llevar una condición dignificante (Pereachalá, 2004: 152).

El término “comunidades negras”, como nos refiere Restrepo (2021), se ha enfrentado en la línea expuesta de rechazo, incluso a un recurso de inconstitucionalidad en 2013 en el que el demandante, Palacios Agresott, solicitaba “[...] que la expresión ‘comunidades negras’ sea declarada inconstitucional porque posee una connotación negativa y racista que desconoce los derechos de la población afrocolombiana” (Sentencia C-253/13: 27) y añade que “no es correcto usar el mismo calificativo que usaron los esclavistas en contra de personas originarias de África”. Este recurso no prosperó alegándose que no era discriminatorio y que no son pocas las personas, incluso desde procesos organizativos, que reivindican y se identifican con el término de *negro*, entre otras consideraciones.

Otra denominación que se recoge legalmente es “Población palenquera”.

Es una denominación referente a las comunidades negras, pero hace referencia explícita a las personas habitantes de los palenques y que está conformada por los descendientes de los negros esclavizados que se refugiaron en los territorios de la Costa Norte de Colombia desde el Siglo XV, al igual que se ha expuesto que ocurría en Brasil con los quilombos.

Existen 4 Palenques reconocidos oficialmente: San Basilio de Palenque (Mahates – Bolívar), San José de Uré (Córdoba), Jacobo Pérez escobar (Magdalena) y La Libertad (Sucre)

El Palenque de San Basilio tiene una gran importancia para las personas afrodescendientes colombianas ya que se estableció tras una insurrección de personas esclavizadas dirigida por Benkos Bioho (con nombre de esclavizado Domingo), conocido como *rey Benitos*.

Siguiendo en la historia a Negra (2014) Benkos Bioho, fue esclavizado en Guinea Bissau y llevado a Cartagena de Indias donde tras varios intentos de fuga, consiguió huir. Eligió un lugar, lo fortificó y, junto a sus hombres resistieron en él manteniendo su libertad y autonomía incluso con una lengua propia: el palenquero con continuos enfrentamientos con las autoridades españolas. El palenque alcanzó su libertad en 1603 reconociéndose de este modo por la comunidad afrodescendiente como el primer pueblo libre de América.

En 1713 los habitantes del palenque negociaron mantener su libertad con las autoridades coloniales y ya en 1907 comenzaron a salir del palenque a trabajar en ingenios de la caña de azúcar cercanos (Soto, et al., 2008). Benkos Bioho, sin embargo, fue traicionado por las autoridades que habían negociado con él y fue ejecutado. Actualmente se le considera un héroe afrocolombiano.

La población palenquera es una de las poblaciones reconocida como “comunidad negra” y amparada por ello por la Constitución.

Junto a estas denominaciones se da la de “Población raizal”.

Se conoce como *población raizal* a la población nativa de las Islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, una población formada por los denominados *angloafrocaribeños*, con una gran mezcla de descendientes de la unión entre europeos y africanos (Torres, 2013).

Es otra de las comunidades protegida por la Constitución colombiana y que fundamenta su protección específica en base a los artículos 7 y 310 de la constitución colombiana, al igual que el artículo transitorio 42, que son los que promulgan en el marco de la diversidad y protección étnica del país el estatus especial del Archipiélago, así como en la Ley 47 de 1993 (Torres, 2010)

La palabra “raizal” parece haber surgido como término de diferenciación frente al de “indígena” para las personas nativas de Colombia.

La primera comunidad colonizadora de la isla fue la puritana que llegó en 1631 al bordo del barco “Seaflower”. Desde el primer momento se produjo una confrontación entre los imperios inglés y español por las islas (Torres, 2010). En 1803, éstas pasaron al Virreinato de Nueva Granada y en 1821 la población isleña decidió anexionarse voluntariamente a Colombia pensando que esto le proporcionaría a la vez protección e independencia.

En la isla cohabitan junto a los raizales otros grupos étnicos que llegaron posteriormente a las islas. Estos grupos son conocidos popularmente como “pañas” y “turcos”. Junto a ellos existen los “fifty-fifty” o “half and half”. Los “pañas” son grupos colombianos continentales que hablan español y provienen mayoritariamente del caribe continental o de Antioquia (Torres, 2010:124)

Los “turcos” son sirio-libaneses que son en su mayoría musulmanes y hablan árabe.

Los “fifty-fifty” o “half and half” son todas las personas isleñas o sus descendientes producto de las distintas mezclas entre raizales y los demás grupos que habitan las islas. Se autodenominan “raizales” pero no hablan el idioma o algunos no viven en el territorio insular (Torres, 2010:125).

De ello se puede deducir la dificultad de pensar en identidades colombianas sin tener en cuenta todas las particularidades en las que abunda el mestizaje con afrodescendientes.

1.2.3 Denominaciones autogeneradas o endónimos.

1.2.3.1 Autodenominación basada en la etnia y el origen geográfico: Afrocolombiano

En los años 50, comenzó a utilizarse la categoría “afrocolombiano” como adaptación al contexto colombiano del concepto “afroamericano” que desarrollaré en el apartado de Estados Unidos. De

hecho, algunas personas negras prefieren la autodenominación “afrocolombiano” a otras denominaciones ya que defienden que ésta recoge los orígenes africanos y las experiencias históricas compartidas (esclavización, cimarronismo, discriminación racial) (Restrepo, 2005: 229; Restrepo, 2011: 37). Esta terminología pareció estar influenciada así mismo por Herskovits, profesor de la Universidad de Northwestern en Estados Unidos, quien contribuyó a la formación académica de algunos intelectuales colombianos como José Rafael Arboleda y Aquiles Escalante que son quienes crearon la categoría “afrocolombiano” (Restrepo, 2001), ésta apareció de acuerdo con Restrepo (2021) por primera vez en 1952 en la revista Javeriana con un artículo titulado “Nuevas investigaciones afrocolombianas” seguido de un artículo de Price, dos años después, utilizando de nuevo el término. En esta época se entendía que el término “afrocolombiano” constituía una reivindicación política que superaba las connotaciones despectivas y racistas asociadas a la palabra *negro*.

Así, por ejemplo, antropólogos como Nina S. de Friedemann y Jaime Arocha o historiadores como Adriana Maya y Rafael Díaz reivindicaban el concepto afrocolombiano desde lo que denominaron la “perspectiva afrogenética”, esto es, la valoración de África y los legados africanos en los procesos de creación cultural de los afrocolombianos y en sus aportes a la construcción de la nación. Para Friedemann y Arocha, por ejemplo, esta perspectiva buscaba cuestionar los procesos de invisibilización y estereotipia que habían arraigado y reproducido concepciones y prácticas racistas desde los medios y la academia hasta lo más profundo de la vida cotidiana de los colombianos en general (Restrepo, 2021: 10-11).

El término afrocolombiano es uno de los términos reconocidos actualmente con protección constitucional junto a las ya estudiadas, siendo pues las existentes: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras.

1.2.3.2 Autodenominación basada en la etnia y de carácter amplio: Afrodescendiente

El término afrodescendiente también ha llegado a Colombia, no sin críticas.

En nuestra búsqueda de un autoenónimo de consenso, rápidamente algunos adalides del llamado ‘Proceso de Comunidades Negras’ (P.C.N.), empezaron a propagarlo y la burocracia multilateral, también lo ha acogido. La ONU en Durban, Suráfrica 2001, y más recientemente la UNESCO. Por nuestra parte, lo repudiamos categóricamente:

1º) Es anticientífico porque a la luz de la Arqueología, la Paleoantropología y la Genética, el Homo Sapiens sapiens, es originario de Tanzania, de las inmediaciones de la garganta de Olduvay, África del sur.

2º) Ese nombre no brota del seno de nuestra comunidad. Por tanto, es un exónimo.

3º) Es producto de la autoridad académica, convertida en autoritarismo de cientos de académicos, que en una posición colonialista deciden nominar, a su parecer, e inconsultamente a nuestra comunidad (Restrepo, 2016: 153).

Contra estos argumentos he de decir, sin embargo, a favor del término, que no es un *exónimo* ya que no proviene de alguien ajeno a la comunidad afrodescendiente puesto que el término lo sugiere Sueli Carneiro, filósofa brasileña la cual es afrodescendiente, por lo que el término sería, en cualquier caso, un *endónimo*.

Como conclusión a este apartado, me gustaría aportar las críticas que recoge Restrepo (2021) realizadas por el historiador chocoano Sergio Mosquera, en el primer video de una serie de conferencias publicadas en Facebook, en la que cuestiona todas las denominaciones aplicadas a las personas afrodescendientes.

[...] una discusión en Colombia que todavía hoy sigue siendo muy importante. De realmente ¿qué somos nosotros?: ¿somos negros?, ¿somos afrodescendientes?, ¿somos mulatos? ¿somos morochos²¹? ¿somos morenos? ¿Qué somos? ¿Cuál es el concepto que nos va a definir? Entonces nosotros empezamos en Colombia a intentar definirnos, a intentar autonombrarnos, intentar autoreconocernos. Y ¿por qué se da este proceso de intentar autoreconocernos? Porque antes nos habían nombrado, fueron otros los que en un momento dado dijeron: ustedes son negros. Y nosotros hasta hoy hemos creído realmente la mentira, el engaño, el apodo de ser negros. Que queremos decir entonces, que tenemos que volver a entender qué significa ese concepto de negro, que significa socialmente, biológicamente, porque es un concepto histórico, que es una construcción social... que tiene una historia, que tiene una evolución y que se encuentra enmarcado dentro de un sistema. Pues bien, qué queremos decir, que nosotros empíricamente nunca fuimos negros sino hasta el siglo XVI. El concepto, la identidad, del africano y sus descendientes es una construcción del hombre blanco, europeo y básicamente cristiano [...] El hombre blanco nos confundió al nombrarnos, nosotros no nos autonombramos: al nombrarnos nos confundió y hoy todavía estamos confundidos (Restrepo, 2021: 14)

Las diversas denominaciones pues, hasta día de hoy generan un conflicto identitario en las poblaciones afrodescendientes, que se arrastra, no desde el siglo XVI como afirma Mosquera en

²¹ Morocho en Colombia se refiere a las personas de raza negra. Esta palabra varía mucho en cada país de habla hispana pudiendo referirse al cabello moreno y tez blanca (RAE, s.f.), a una tez más canela o a un apelativo cariñoso. Para algunas personas su uso en Colombia es peyorativo.

este texto, sino, y tal y como he ido exponiendo, desde siglos anteriores en la península ibérica cuando euro y afrodescendientes comenzaron sus primeros contactos.

1.2.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo

En este apartado primero me refiero al primer censo que se realizó, en concreto, en Cartagena de Indias. El primer dato relativo a la población de Cartagena se dio en 1684, pero el que podemos considerar el primer censo oficial se realizó en 1777. El censo se realizó para cumplir una orden real comunicada al gobernador de esta ciudad por el Virrey Manuel Antonio Florez (Blanco Barros, 1991: 53).

La población de la provincia de Cartagena en el censo de 1777 era de 118.376 habitantes y representaba el 14,9% de la población total de Nueva Granada. Las categorías raciales en las que se recogía la población eran: eclesiásticos, blancos, indígenas, libres y esclavos (los cuales en este momento eran tan solo el 8,1%) (Aguilera-Diaz y Meisel Roca, 2009). Llama la atención que se recogiera en esta categoría a los clérigos como una categoría determinada, siendo además que fue muy probable que ellos se vieran involucrados en la realización de los censos y que probablemente eran blancos.

Entre los libres y esclavos y siguiendo a Aguilera-Diaz y Meisel Roca (2009: 35) había subdivisiones, por las que los libres se dividían a su vez en negros, mulatos, pardos, zambos, mestizos, cuarterones y quinterones y los esclavos, en mulatos, pardos, zambos y cuarterones

No se puede saber a ciencia cierta cuál era la diferencia que llevaba a clasificar entre gente mulata y parda por lo que parece ser que se tenía en cuenta el criterio de la persona que llevaba a cabo el censo tal y como ocurría con las categorías de mulato y mestizo:

Ahora bien, conviene señalar que las categorías de mulato y mestizo no estaban tan claramente definidas como las de negro o blanco (aunque tampoco éstas eran absolutamente claras y a veces no se sabía quién era un negro o un blanco). A menudo debió suceder que un mulato, por ejemplo, era y no era mulato... y era y no era blanco. Ello por cuanto en el esquema de castas raciales que había en la colonia la raza era a la vez una categoría jurídica y una condición social. En ocasiones la condición jurídica y la condición social podían entrar en contradicción. Por ejemplo, el hijo de una mulata

cuarterona con un blanco era desde el punto de vista jurídico un mulato quinterón. Esa condición legal tenía consecuencias sobre sus posibilidades de educación, empleo y reconocimiento social (Aguilera-Díaz y Meisel Roca, 2009: 36).

En el año 1951 se crea la Dirección Nacional de Estadística de la que depende el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) con el objetivo de realizar los censos colombianos. El último censo realizado es el de 2018 y en él se aplicó un “enfoque diferencial”, el cual, según la propia página oficial del DANE, supone una perspectiva de análisis para promover la visibilización de situaciones de vida particulares y brechas existentes, y guiar la toma de decisiones públicas y privadas (adaptado del artículo 13 de la Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas).

En lo que respecta al “enfoque étnico” en la actualidad se recogen las siguientes categorías:

- Población negra, afrocolombiana, raizal o palenquera (NARP)
- Población gitana o Rom
- Pueblos indígenas.

El criterio que se sigue es el de “autorreconocimiento” y según explica el propio DANE estas preguntas fueron construidas y analizadas conjuntamente en los procesos de consulta y concertación con la población.

1.3. GENEALOGÍA DEL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN GRAN BRETAÑA Y ESTADOS UNIDOS

En este apartado se encuentran muchos paralelismos y algunas diferencias con lo presentado con respecto a la población ibérica. La diferencia principal se presenta al tratar el tema de la hibridez.

En este caso se presenta una diferencia más radical entre personas “negras” y “blancas” con posiciones críticas que provienen de la propia comunidad afrodescendiente de Estados Unidos.

1.3.1 Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos.

1.3.1.1 La primera denominación conocida: Etíopes

Tal y como ocurría en todo el continente europeo, la primera palabra con la que se identificó a las personas africanas fue *etíope* utilizada ya en relatos británicos del siglo III según Fryer (1984), a quien seguimos en este apartado, quien recoge que, alrededor del año 210, llegó a Inglaterra un soldado *etíope* con el que se podía pasar un buen rato.

1.3.1.2 Denominaciones por el color de la piel

1.3.1.2.1 Blue men

En el siglo IX, una crónica irlandesa habla de los “blue men” atrapados por los vikingos en Marruecos y llevados a Irlanda (Fryer, 1984: 2) y de este momento hasta el siglo XVI Fryer (1984), a quien sigo en este punto, no encuentra más datos.

Si que se sabe que durante el siglo XVI hay noticia de un grupo de personas africanas que estaba al servicio real del Rey Jaime IV de Escocia cuyo origen era probablemente portugués y en Inglaterra, en la misma época, se hablaba de un músico *negro* (1984: 4).

1.3.1.2.2 Black africans

Según Fryer (1984) en 1555 llegó a Inglaterra el primer grupo al que se denominó “black africans”, procedentes de Ghana. La idea era que aprendieran inglés y que posteriormente acompañaran a los comerciantes ingleses a África como intérpretes para poder hacer negocios en el continente (Fryer,1984: 4).

Con respecto a la trata, el primer inglés en dedicarse al comercio de personas negras esclavizadas fue J. Kawkyns en 1562, quien adquirió 300 esclavos de la Costa de Guinea (Fryer, 1984: 8). Desde ese momento se llevaron personas africanas esclavizadas a Inglaterra tal y como ocurría en Portugal y España. Estos trabajaban principalmente de sirvientes o como entretenimiento en la corte.

1.3.1.2.3 Negro, negra, negarre, negress y negroes

En 1570, en Inglaterra, las denominaciones que se encuentran en testamentos son: “my negarre”, “negro”, “negra” “negress” y “negroes” (Fryer, 1984: 9)

La presencia de estas personas negras en Inglaterra se debe a que, a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII, las casas inglesas comenzaron a tener personas esclavizadas africanas como entretenimiento para la corte o como sirvientes, ya que esto era símbolo de elegancia. Fue debido a ello que se propició un aumento del número de personas africanas que se traían a Inglaterra. Este aumento fue tal que la Reina Isabel ordenó que se deportara a todos las personas negras bajo la justificación de que era una época de cosechas y de hambre y prefería que la comida que había fuera para la población inglesa y no para la población extranjera africana ya que, además, la mayoría de ésta estaba formada por “infieles” (Fryer, 1984: 10).

1.3.1.2.4. Blackamoors, negars

Cuando la reina Isabel se refería a la población africana que vivían en Inglaterra la denominaba “blackamoor” y en su pretensión de deportación quería que se les llevara a Portugal o España. Pero en 1601, todavía no lo había conseguido y afirmó lo descontenta que estaba con la cantidad de “negars” y “blackamoors” que había en el reino. Estos nunca se fueron y, además, en los años siguientes, la cantidad de gente con personas negras esclavizadas continuó incrementándose. Por otro lado, se puso de moda el azúcar, por lo que empezó a verse lo lucrativo de tener plantaciones de caña en las colonias. Inglaterra vio como única opción que las plantaciones de caña se explotaran con mano de obra negra (Fryer, 1984: 14) tal y como habían realizado con anterioridad los ibéricos.

Así es como comenzaron a enviarse las primeras personas africanas esclavizadas a Estados Unidos a partir de 1619, aunque hay autores como Anderson y Stewart (2007) que sitúan la llegada de personas africanas a la colonia el siglo anterior, no como personas esclavizadas sino como personas libres que acompañaban a los primeros exploradores europeos, tal y como ocurrió con los ibéricos y recuerdan Mbembe (2016) y Zack (1993). Insisto en que este hecho se ha invisibilizado siempre al asumir erróneamente que, como la mayor parte de las personas esclavizadas eran negras, si una persona es negra, es descendiente de alguien que fue esclavizado

durante el periodo de esclavitud. Esto es de suma importancia para *desaprender* lo que hemos aprendido mal sobre las personas afrodescendientes tal y como propone el enfoque REM de Educación para la Paz que explico más adelante.

There were always free black people in the American colonies and then in the United States throughout the period of slavery. However, although not all black people were slaves, all enslaved people were black by the time slavery became an institution. Because the majority of black Americans were slaves during the period of slavery it seems a reasonable assumption that most American families have slave forebears (Zack, 1993: 56).

También existe la versión, sostenida entre otros por Friedman (2008), según la cual las primeras personas africanas esclavizadas llegaron a Estados Unidos por accidente en 1607 cuando un corsario desembarcó en Virginia con alrededor de veinte esclavos capturados a un barco español en el Caribe. Estos fueron comprados en Virginia y serían así los primeros en ser objeto de trata. En aquel momento quienes trabajaban en aquellas tierras cosechando tabaco eran mano de obra blanca, europeos blancos obligados a trabajar con “contratos de aprendizaje” durante el tiempo necesario para saldar la deuda por su viaje a Estados Unidos, siendo libres de su contrato posteriormente y, como ellos, también algunas de las primeras personas africanas esclavizadas pudieron verse libres tras un tiempo (Friedman, 2008: 4). Aquellas primeras personas africanas esclavizadas comenzaron a trabajar codo con gente trabajadora europea blanca y, al haber tanto hombres como mujeres, pronto nacieron personas de raza mestiza (“mixed race”) (Zack, 1993: 77). A partir de la llegada de las primeras personas esclavizadas fueron llegando más, siendo el final del siglo XVIII el momento de mayor movimiento de población africana entre África, el Imperio Británico y Estados Unidos. El movimiento de personas africanas entre Europa, América y África, como he comentado, no era sólo debido a la trata pues hubo muchos “black poor” de Inglaterra que migraron a América a buscar un futuro o que, refugiados de la guerra de Independencia de Estados Unidos, volvían al continente africano, principalmente a Sierra Leona (Mbembe, 2016).

1.3.1.2.5. Negro como opuesto a blanco

A lo largo del siglo XVII, persona negra y persona esclava se vuelven términos intercambiables como ocurrió en Portugal y España, aunque a ello se añade la referencia “pagana” para diferenciarles por motivos religiosos de los ingleses, generando así el opuesto a persona “negra, esclavizada y pagana” que era: “blanca, libre y cristiana”.

La palabra *negro* (transcrita así, en inglés) parece tener su origen en el español “negro” aunque para algunos autores procede de la clasificación racial “negroid” (Agyemang, Bhopal y Bruijnzeels, 2005).

Según Quijano (2000) con el tiempo esta división negro/blanco creada por los britano-americanos comenzó a asociarse a los binomios inferioridad/superioridad y primitivo/civilizado aunque se ha visto que desde los inicios de la trata hacia Europa estos términos ya comenzaban a asociarse en lo que supone una importante violencia cultural según la clasificación de Galtung (1993) tal y como se explica en los últimos capítulos.

Así entonces, en un proceso de identificación de opuestos, para los seres humanos no blancos a mayor negrura menos derechos y menos espacios de reconocimiento, lo que inició como una imposición de identidades colectivas para unos y otros, con el paso de los siglos se convirtió simplemente en identidades individuales y colectivas asumidas donde las personas por imposición NO BLANCAS²² asumían su naturaleza de inferioridad, desventaja y falta de derechos y las personas BLANCAS²³ asumían su natural condición de superioridad y privilegios, considerados derechos naturales, sin necesidad de cuestionarlo porque pasó a ser parte de la estructura ideológica de nuestras sociedades modernas (Montaño Garcés, 2018: 66).

Las leyes coloniales, por otro lado, reforzaron estas ideas y así se puede afirmar de acuerdo con Harvey (2016) que fue en Virginia donde se racializó por primera vez la esclavitud al distinguirse formalmente entre personas blancas, negras y mulatas, donde “blanca” se convirtió en una categoría social en las colonias y donde se prohibieron, entre otras muchas cosas, los matrimonios interraciales.

²² En mayúscula en el original

²³ Id.

Between 1640 and 1705, Virginia passed a series of laws that originally distinguished between Christian and heathen, freeman and servant, but which came to distinguish between whites and negroes and mulattoes (...) established that baptism did not alter the status of a slave; prohibited Africans, mulattoes, and Indians from intermarrying with white women; and barred masters from whipping white servants naked (Harvey, 2016: 6)

Treinta y ocho estados promulgaron leyes contra los matrimonios interraciales entre personas blancas y negras. Como resultado de estas leyes, la infancia nacida en esta época de estos matrimonios era considerada “ilegítima”. Pero estas leyes no se dirigían a los hombres blancos del sur que solían tener descendencia con mujeres negras sino a las mujeres blancas para impedir sus relaciones con hombres negros (Zack, 1993:77).

Aunque en un principio solo se denominaba a las personas negras, en el siglo XVIII, y como consecuencia de la Guerra de los siete años, ya diversas personas europeos involucrados en ésta comenzaron a denominarse a sí mismos abiertamente “los blancos”

While diverse Indians in the region might lump all whites together, only violence in the backcountry in the era of the Seven Years’ War and War for Independence (c. 1754–1795) brought motley Europeans—English, Scot-Irish, German; Anglican, Presbyterian, Lutheran, Pietist—to refer to one another and to themselves as “the white people.” (Harvey, 2016: 14)

Pero hay que aclarar que este término, “blanco”, se refiere exclusivamente a los “caucásicos” y define como “negro” a todo el resto de las razas que no sean la blanca caucásica (Forbes, 1993).

Actualmente, este término ha ido mudando al concepto “no blanco” (Montaño Garcés, 2018).

El término “Caucásico” fue originalmente usado por Johann Friedrich Blumenbach, en Alemania, en su obra *De generis humani varietate nativa* a finales del siglo XVIII. Este estableció los siguientes grupos raciales: mongoloides, malayos, americanos, etíopes y caucásicos. Para él, el término era estético, designaba al grupo humano que él designaba como “el más bello” que era el caucásico. Pero esta obra, lejos de realizar solo una clasificación, originó que Blumenbach y Buffon en Francia iniciaran un camino irreversible hacia el racismo al no sólo clasificar sino jerarquizar las “razas” humanas que ellos identifican (Lipko y Di Pasquo, 2008).

En un primer momento, pues, el término blanco se oponía a todo el resto de los colores incluyendo a todos los latinoamericanos a los que se consideraba “no blancos” aunque lo fueran por el tono

de su piel, reuniéndose actualmente bajo el término “Hispanic” a todo un grupo de personas de todas las tonalidades y orígenes de América Latina que lo único que tienen en común es el español o portugués

Hispanic means the frequent companions of American blacks in poverty rankings. Hispanic means a slight step above American black in the American race ladder. Hispanic means the chocolate-skinned woman from Perú, Hispanic means the indigenous people of Mexico. Hispanic means the biracial looking folks from the Dominican Republic. Hispanic means the paler folks from Puerto Rico. Hispanic also means the blond, blue-eyed guy from Argentina. All you need to be is Spanish-speaking but not from Spain and voilà, you are a race called Hispanic (Adichie, 2013: 129).

La diferencia asociada a esta terminología a diferencia de lo expuesto en Portugal y España es que los ibéricos tenían más en cuenta el color de la piel a la hora de determinar quién es negro y quién es blanco, así como sus diversas tonalidades, y, a medida que ésta se “blanquea” más posibilidades de ascenso social. La clasificación anglosajona no tiene estos términos y es más compleja, dado que una persona no es blanca por el hecho de tener rasgos y piel clara sino por *no* tener antepasados negros.

Esto tiene un fundamento histórico, de acuerdo con Zack (1993: 81) que se remonta al censo de 1859 en que se recoge que ya un tercio de las personas mulatas era libre y, dado que su número estaba creciendo, se pensó que era necesario determinar legalmente qué personas eran “negras” y quienes “blancas” para determinar los derechos que cada uno poseía.

Entre las personas mulatas estos derechos variaban mucho según el estado, y, por ejemplo, en Georgia tenían el mismo derecho que las blancas excepto votar o sentarse en el Parlamento. En Louisiana y el Sur de Carolina muchas personas mulatas libres eran prósperas y tenían tierras y personas esclavizadas, o eran comerciantes o artistas. Bajo el Código francés de Napoleón en Louisiana muchos *mulatos* habían sido liberados porque la descendencia adoptaba el estatus civil del padre y no el de la madre, lo que cambió en 1832, en que se adoptaba el estatus de la madre. En el resto del país las personas mulatas eran equiparadas a las personas negras y, por tanto, tenían sus mismas desventajas. Raramente tuvieron derecho de sufragio.

Por otro lado, durante 1850 y 1860 se prohibió la importación de esclavos esto hizo que las personas esclavizadas fueran *mulatas* y cada vez, más blancas. Como estaba mal visto que las personas blancas fueran esclavas adoptó mucha fuerza como justificación para no tener personas blancas esclavizadas la *one drop rule* que se aplicaba según la ley de Virginia (Zack, 1993: 82). Zack (1993) explica que esta regla opera de modo tal que se considera que una persona es negra si tiene, aunque sea, un solo antecedente negro entre sus antepasados, por el contrario, una persona es blanca si no tiene ningún antecedente negro en su familia. Esto, según esta autora, impide la “mixed race” o el mestizaje.

This means that in order to be white it is necessary that an individual be all white, while in order to be black it is sufficient if an individual has one black forebear. The scheme implies that both whiteness and blackness are defined in terms of blackness (Zack, 1993: 11).

Todo este sistema se basaba en la “pureza de raza” y, de este modo, una persona solo es de “raza pura” si no se ha mezclado con una persona negra porque se creía, entre otras cosas, que existía una herencia genética que pasaría a las siguientes generaciones. Estas bases teóricas perviven hoy en día.

Tampoco la consideración de persona “blanca” para una persona de la Península Ibérica coincide con la misma acepción que tiene para una anglosajona, pues en muchas ocasiones la clasificación de “hispana” (ahora latina) puede coincidir con la clasificación “blanca” para alguien de la Península cuando, para un anglosajón, esa misma persona es considerada “de color” o “no blanca”. Esta clasificación está en la base del incidente ocurrido con el actor Antonio Banderas o la cantante Rosalía a quienes se etiquetó como siendo “de color” en el caso de Antonio Banderas (Laborde, 2020) o “latina”, en el caso de Rosalía, produciéndose críticas y replicas por parte de España que obligaron a las publicaciones estadounidenses a realizar rectificaciones.

1.3.1.3. Denominaciones que recogen la hibridez: mulatto, mulatta y mulattress; mixed race people, biracial people.

Como en Portugal y España también aquí se utilizó la palabra persona *mulata* para remitir a la hibridez, aunque no con la misma aceptación que en los países iberoamericanos.

Según el “*Online etymology dictionary*” su utilización se recoge como adjetivo en 1670, el femenino, “mulatta” en 1620 y “mulattress”, en 1805.

Entre las primeras personas mulatas se encuentran los descendientes de las uniones que se daban entre trabajadores blancos y personas esclavizadas y también en una gran proporción a los descendientes de las mujeres negras esclavizadas con los señores blancos, descendientes que serían a su vez personas esclavizadas aunque fueran casi blancas porque la descendencia seguía el estatus de esclava de la madre. Un gran número de personas mulatas fue recogido en los censos de 1850 y 1860 (Zack, 1993: 35).

Como se ha explicado en el apartado anterior, como la población se emblanquecía cada vez más debido al mestizaje, se podían encontrar personas esclavizadas con la piel blanca y mulatos libres que, de tan blancos, no se distinguían de los europeos. Como esto permitiría a las personas mulatas adoptar los derechos de las personas blancas, éstas vieron la necesidad de determinar quien podría acceder a estos derechos y ser considerado “blanca” así como determinar quien sería considerado “negra” (Zack, 1993: 81-82).

Poco a poco con el ánimo de clasificar a toda la población mixta se fueron dando estatutos híbridos similares a los de las “castas” de Nueva Granada que se denominaban “quadroon” o “quarteron” (para aquellos con un antepasado negro y tres blancos; “Octoroon” (un bisabuelo africano y siete europeos) y también se empleó el término “griff” (Zack, 1993: 35).

Pero en algunos estados del sur, como Virginia, decidieron determinar quién era considerada persona negra y quién blanca para otorgar más o menos derechos de un modo más radical, ello desembocó en las “hypodescent laws”, unas leyes que se promulgaron entre las conocidas como

leyes *Jim Crow*, que definían como “negro” a cualquiera que tuviera un antecedente negro, o la ya mencionada “regla de una sola gota” (*one drop rule*) por la cual o se es persona negra o blanca, en un esquema binario que no dejaba lugar para el mestizaje (o “mix” o “biracial people”). Ello comenzó a implantarse salvo durante un breve período en la época conocida la “Reconstrucción” donde se permitieron los matrimonios mixtos y se reconoció a las personas mulatas (Zack, 1993: 82).

En 1920, ya se aceptó la “one drop rule” como regla general tanto por las personas blancas como por las mulatas y así, la categoría racial “mulattoes” se eliminó del censo y ya nunca más volvería como forma legal de reconocimiento para los individuos de “mixed race”, por lo que todas las personas mulatas fueran de piel blanca o negra, se consideraron a partir de este momento “negras”. Lo injusto de la *one drop rule* es que, como apunta Zack (1993: 26) con respecto a las relaciones familiares, incluir una persona negra en la familia suponía determinar racialmente como “negra” a toda la familia como colectividad y, así, enfrentarles probablemente a mayores obstáculos sociales ya que, como se ha explicado, para determinar si una persona es negra lo que se tiene en cuenta es la herencia racial: si se tiene un pariente negro, se es negro. Esta regla opera de tal forma que si una familia quiere mantenerse blanca, tiene que conservarse sin incluir a ningún miembro negro en la misma, por lo que se produce una exclusión racista en nombre de la familia, que intenta no incluir “no blancos” en la familia para evitarles obstáculos posibles a sus descendientes ya que perderían sus privilegios y enfrentarían muchos más problemas sociales (Zack, 1993: 27-28).

Por otro lado, durante el “Harlem Renaissance” la comunidad negra abrazó la idea de atraer junto a todas las personas no consideradas “blancas” y considerarlas “negras” y mostrar el orgullo de que una sola gota de sangre negra pueda hacer a una persona negra frente al noventa y nueve de sangre blanca. Así lo expresó uno de los poetas y novelistas de la Harlem Renaissance, Langston Hughes,

Black is powerful. You can have ninety nine drops of white blood in your veins down South – but if that other “one” drop is black, shame on you: you’re black. That drop is really powerful (Zack, 1993: 99).

Con el Harlem Reinassance, como resultado, figuras como W.E.B du Bois, Jean Toomer o Zora Neale Hurston, todos ellos de “mixed race” reforzaron su identidad negra y renunciaron a su herencia cultural blanca (Zack, 1993: 101).

1.3.1.4. Denominaciones peyorativas

Una de las palabras despectivas que utilizaron las personas eurodescendientes contra las afrodescendientes fue lo que se conoce como la "N-word". Su uso está prohibido a las personas blancas al ser su utilización vejatoria y extremadamente ligada al racismo (actualmente se rechaza de tal modo que se evita pronunciar o escribir y se sustituye por el eufemismo “the N-word” o “la palabra que empieza por “N”). Más adelante, sin embargo, se ha utilizado por la propia comunidad negra como reapropiación, transformando su significado en un término de orgullo.

The word was “routinely used to psychologically and publically demean slaves, who had no property, funds, or legal rights” (Fogle, 2013, p. 85). However, with the help of black entertainers, the term transformed among some in the black community as a self-defining word. As controversial as this word still is in the black community, Fogle (2013) states that the argument to use the word is that it “either signifies racial pride or endearment” (Solomon, 2015: 10)

El uso o no uso de la palabra hasta la actualidad no deja de levantar controversia tal y como se refleja en el libro “Americanah” de Chimamanda Ngozi Adichie (2014) el cual recoge la discusión en un aula de la universidad entre la protagonista y sus compañeros de clase tras ver escenas de la serie “Raíces”²⁴ en la cual se utiliza el término y que solo recojo con las propias palabras de Adichie,

A firm, female voice from the back of the class, with a non American accent said: “Why was “nigger” bleeped out?”
And a collective sigh, like a small wind, swept through the class.
“Well, this was a recording from network television and one of the things I wanted us to talk about is how we represent history in popular culture and the use of the N-word is certainly part of that”, Professor Moore said.

²⁴ “Roots” (Raíces, en español) fue una miniserie del año 1977 adaptación del libro del mismo nombre del autor Alex Hailey (1976) que narra vida de la familia del propio Hailey desde el apresamiento de su antepasado Kunta Kinte en África hasta él. “Raíces” es el resultado de la investigación que el propio Hailey llevó sobre sus antepasados y que le llevó a recorrer 3 continentes. <https://www.goodreads.com/book/show/546018.Roots>

“It makes nonsense to me” (...) “I mean “nigger” is a word that exists. People use it. It is part of América. It has caused a lot of pain to people, and I think it is insulting to bleep it out”.

(...) “Well, if you all hadn’t sold us, we wouldn’t be talking about one of this” the gravely-voiced African-American girl said, in a lowered tone that was, nonetheless, audible (2014: 170).

El debate sobre la utilización de esta palabra donde ya se hubiera recogido (libros, películas), su utilización como autodenominación por los propios afrodescendientes (reapropiación) y si se debe utilizar el eufemismo “the N-word” todavía sigue candente.

Creo por tanto que, dada la complejidad de este tema, así como de este debate, debe dejarse a las personas afrodescendientes encontrar sus propias opciones y debatir sobre temas tan dolorosos sin que se puedan dar “soluciones” en una cuestión como la identidad, que en este tema toma un gran significado.

1.3.1.5. Otras denominaciones: American- African, non American Black

Tras estas denominaciones existe la del grupo de personas africanas que han migrado a los Estados Unidos de un modo libre desde finales del siglo XX y principios del XXI. Dado que no son americanos de origen y, por ello, no pueden denominarse “African American” la palabra que se les asigna es “Non-American Black” o “American-African”. Este último término es ampliamente utilizado en el libro de Achidie “Americanah” (como en 2015: 129).

1.3.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias

1.3.2.1 Denominación por la relación con la esclavitud: Freeman

Las personas de la comunidad negra, y como oposición al término “esclavo” se denominaron a sí mismos una vez finalizada la esclavitud, en primer lugar, como “Freemen” (Márquez, 2012) lo que daba idea de su status jurídico de libertad, tal y como se denominaron las personas como “libres” en Colombia.

1.3.2.2 Denominación por lugar de origen: africanos

Otras de las denominaciones que, en momentos de esclavitud, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, las personas de origen africano decidieron darse a sí mismas fue la denominación

“africanos” para huir de la palabra “esclavos” con la que se les etiquetaba. Denominarse “africanos” empezó a hacer surgir entre ellos la idea de una identidad diaspórica con origen en África.

Beginning in the 1760s, enslaved and free authors of African descent in England and British America such as Wheatley and Ignatius Sancho began to cast themselves as “African” to lend authority to their opposition to slavery. This new diasporic identity, rooted in a sense of pride, suffering, and racial difference from Europeans, was not limited to black intellectuals alone (Harvey, 2016: 15).

Tras autodenominarse “africanos” la palabra elegida por la comunidad negra a mediados del siglo XIX fue “Colored” o “de color”.

1.3.2.3 Denominación eufemística: colored (de color)

Las generaciones venideras fueron abandonando progresivamente la denominación “africano” por la locución “de color” (“colored” en inglés) alegando que se sentían americanos al haber nacido en este continente y no en África por lo que “africanos” no les representaba.

En un principio pareció un término que generaba consenso entre blancos y negros.

La primera vez que se recogió “person of colour” (POC). fue en el Oxford English Dictionary en 1796 (García, 2020). Éste evolucionó posteriormente a “Black Indigenous People of Color” (BIPOC) término que recogía todas las categorías no blancas intentando que fuera muy inclusivo, pero tuvo muchas críticas por su excesiva amplitud y porque pretendía recoger, como POC, en un sólo término demasiadas identidades diferentes como asiáticos u otras razas no-blancas

"Colored" was the dominant term in the mid- to late nineteenth century. It appears to have gained the upper hand because it was accepted by Whites as well as Blacks and was seen as more inclusive. Covering mulattoes and others of mixed racial ancestry as well as those with complete Black ancestry. Others saw it as too inclusive, however, covering not only Blacks but Asians and other non-White races (Smith, 1992: 499)

Por otro lado, como fue utilizado ampliamente por las normas *Jim Crow* en sus carteles “para blancos” o “para gente de color” comenzó a asociarse con la segregación racial, por lo que este término se fue abandonado progresivamente y en la actualidad, ya no se considera aceptable.

1.3.2.4 Negro como autodefinición

Al verse el término “colored” como demasiado amplio y también asociado a la segregación racial, a finales del siglo XIX fue sustituido por la palabra “Negro” (escrito así en inglés) por líderes como W.E.B. Du Bois y Booker T. Washington. “Negro” se veía un término “fuerte” que podía ser usado como sustantivo o adjetivo, aunque su origen, como hemos visto, surgió ligado a la idea de la clasificación racial.

This label was seen by African Americans as a “stronger term” as it “did not need a noun to complete its meaning” (Smith, 1992, p. 497; Mencken, 1944). This transition in terminology reflected a small victory for African Americans. Systematically their rights and livelihood were still being oppressed and unequal to Caucasians, but the act of changing their label was a step towards equality (Solomon, 2015: 11).

La palabra “Negro” estaba muy ligada al movimiento conocido como “Renacimiento de Harlem” o Harlem Renaissance que tuvo lugar entre 1918 y 1937 en este barrio de Nueva York, aunque se extendió a toda la ciudad, a París e influenció a exiliados y expatriados que se encontraban en el Caribe negro y África. Más adelante el movimiento pasó a denominarse “Negro Renaissance” (Hutchinson, 2022). Este era un término de militancia, que se utilizaba por la comunidad negra para reafirmar su orgullo de raza. Fue en los últimos años del movimiento que surgió el movimiento “negritude” al que hemos hecho referencia anteriormente y que fue un movimiento, surgido en París a principios de 1930 entre unos estudiantes africanos y antillanos bajo la dirección de Léopold Sédar Senghor de Senegal, Aimé Césaire de la Martinica y Léon-Gontran Damas de la Guayana francesa (Omar, 2008: 110).

Sin embargo, poco a poco el término “Negro” comenzó a sufrir su asociación al término “N-word” o “niggah” y así Roland A. Barton afirmó en una carta a Du Bois que “las palabras “Negro” o “nigger” son palabras de hombre blanco para hacernos sentir inferiores” (Smith, 1992: 498). Muchas voces, así, comenzaron a desdeñar el término por ser invento de los opresores (Anderson y Stewart, 2007).

1.3.2.5 *Black*²⁵ como autodefinition

Poco a poco es la palabra “Black” la que va a ir sustituyendo a “Negro”.

En los años 60 surge el movimiento por los derechos civiles y muchas personas afrodescendientes empiezan a abrazar las ideas del “Black Power” o “Black Consciousness”. Es una época de rebelión contra la supremacía blanca y el renacimiento del orgullo por los orígenes y la historia, que proceden del Harlem Reinassance.

Malcom X, abrazando la filosofía del “Black Power”, fue una de las personas que propuso el cambio de “Negro” a “Black” (Mamiya, 2022).

Psicológicamente se necesitaba creer que la palabra “Black” no tenía por qué ser peyorativa, por lo que se vio útil aplicar la “psicología inversa” (*reverse psychology*) para corregir este imaginario. Las exclamaciones “Black power”, “Black pride” y “Black is beautiful” vinieron a conseguir este objetivo (Anderson y Stewart, 2007) y así el término ganó una gran cantidad de adeptos ya que se presentó como el término que mejor se oponía a “White”

“Black” was also the best antonym of “White”. For those wishing to emphasize Black separatism (as did some of its early advocates) this also was facilitated by the term “black”. As Doris Wilkinson (1990) noted, “Black” was chosen as a “deliberate antithesis to “white” (Smith, 1992: 501)

A medida que el tiempo fue pasando, el término “Black” fue ganando aceptación y consiguió generar un sentido y consciencia de grupo, así como sensación de orgullo. Fue el término utilizado más ampliamente por la comunidad negra durante los años 60, 70 y 80 (Smith, 1992: 503). La canción de 1968 "Say it loud: I'm black and I'm proud" (¡Grítalo!: soy negro y estoy orgulloso) de James Brown es muestra de ello.

1.3.3. *Denominaciones autogeneradas o endónimos*

1.3.3.1 *Autodenominaciones. basada en la etnia y el origen geográfico*

²⁵ No traducimos “Black” por “negro” a español para dejar constancia de la diferencia entre la denominación “Negro” cuando ésta se mantiene así en inglés y la denominación “Black”.

En 1988, en una reunión de los “Black Leaders” en Chicago, Ramona H. Edelín propuso que la palabra “African American” sustituyera a la palabra “Black” lo que inició una gran campaña a favor del cambio. Jesse Jackson, una figura política prominente de aquella época, apoyó esta propuesta y explicó que todos los grupos culturales tienen sus raíces en otro lugar: chinos americanos, italoamericanos, judíos americanos y que ello ligaba a una cultura. Por ello, “African American” liga a una añorada madre tierra: África, la cultura de origen. Se trató de este modo de desvincular el término del concepto de raza y dotarse así de un nombre que hiciera referencia a la “etnia” (Smith, 1992: 507; Anderson y Stewart, 2007). El término Afro-American ya se había hecho popular en los años 60 auspiciado por Malcom X, pero en los años 90 el término “African American” fue el que se popularizó (Cashmore, 1996: 13; Mamiya, 2022).

Pese a ello y su amplia utilización, todavía no está exenta de controversia la decisión de utilizar guion o no, como en “African-American” o “African American” o la de continuar utilizando el término “Afro American”.

1.3.3.2 Autodenominación basada en la etnia y de carácter amplio: People of African descent

En la actualidad, los términos “Black” y “African American” son ambos utilizados sin una clara preferencia por uno u otro, pero también la locución oficial recogida por Naciones Unidas “afrodescendiente” (“people of African descent”, en inglés), a la que se ha hecho referencia con anterioridad, está comenzando a utilizarse actualmente.

1.3.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo

El primer censo que recogió en Estados Unidos “categorías raciales” se realizó en 1790 y se elaboró preguntando al cabeza de familia sobre las personas libres o esclavas que habitaban la casa (United States Census Bureau, s.f.).

Este censo generó muchas controversias, quizá la primera de ellas fue la debida a que el censo sirvió para saber quién podía ejercer el derecho al voto y este derecho permitía un voto por cada

persona blanca y “tres quintos” por cada persona esclavizada. Esto se recogía en la Constitución en 1787.

Independientemente de las razones que Norte y Sur esgrimieran para la importancia de recoger este artículo por intereses políticos, para muchas personas este artículo es fruto del racismo de la época pues se interpretó que lo que realmente quería decir es que los africanos o afrodescendientes eran “tres quintos” de persona, lo que llevó a la derogación de éste.

Con el paso del tiempo las personas pasaron a ser clasificadas racialmente por la persona que recogía los datos del censo. Para recoger quién entraba en cada categoría fue decisivo durante años la *one drop rule* que determinaba quien era blanco y quien no, como se ha expuesto anteriormente. La llegada de migraciones de diversas partes del mundo a Estados Unidos hizo que las preguntas en el censo cambiaran recogiendo diversas denominaciones hasta llegar al año del último censo que es el de 2020, y que pretendía dar respuesta a cómo recoger a las personas afrodescendientes iberoamericanas, que en principio tenían que decidir entre ser hispanos o latinos, o ser afrodescendientes.

El resultado ha sido de lo más complejo, y así en 2020 la pregunta se divide en dos apartados, en el primero de ellos se pregunta sobre la “etnia” y en él se pregunta si la persona es de origen hispano, latino o español, en el segundo apartado se pregunta sobre la “raza”.

Dado lo controvertido del término “raza” la oficina del Censo de Estados Unidos (United States Census Bureau) afirma en su página web que estas preguntas no hacen referencia a la raza en un sentido biológico, antropológico o genético.

Estas preguntas no han dejado de generar controversia y han añadido todavía más complejidad si cabe a la cuestión de la identidad de las personas afrodescendientes procedentes de América Latina y Caribe o a la de sus descendientes que han nacido y viven en Estados Unidos.

1.4. EL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI

Tras la presencia de los africanos en España en la época precolonial y colonial a las que se ha hecho referencia anteriormente, hay dos momentos más en los que consta la llegada de africanos y afrodescendientes a España de acuerdo con el informe de Naciones Unidas (2018) en su visita a España. Según este informe entre las llegadas más recientes de africanos y afrodescendientes a este país hubo un primer grupo de migrantes que llegaron a España antes de los años ochenta, procedentes principalmente de Guinea Ecuatorial, tras ellos hubo un segundo grupo al que pertenecen la mayoría de las personas africanas negras que viven actualmente en España, que empezaron a llegar a mediados de los años ochenta, la mayoría desde África Occidental (Senegal, Gambia, Cabo Verde y Malí), y a partir de los años noventa, desde Nigeria y África Central (Camerún y República Democrática del Congo) y Guinea Ecuatorial (Naciones Unidas, 2018: 4) aunque también hay que tener en cuenta a las personas afrodescendientes provenientes del continente americano.

Para este apartado me sirvo de los datos recogidos en blogs digitales y en diarios, mayoritariamente, dado que tratar este tema es relativamente reciente en España y es desde donde obtengo la palabra de las propias personas protagonistas.

1.4.1. Categorías externas. Definiciones impuestas por “los otros” o exónimos

1.4.1.1. Denominación por lugar de origen: Personas de origen subsahariano

Las personas de origen subsahariano no son en puridad afrodescendientes sino africanas, pero las recojo dado que en esta Tesis he recogido a ambas.

Durante el siglo XX ha sido muy común utilizar la locución “personas de origen subsahariano” para hacer referencia a todas las personas africanas negras principalmente en el ámbito de la cooperación internacional o en el ámbito político.

Es un término recogido por la Real Academia de la Lengua (RAE, s.f.) en el que se define como “subsahariano, na”:

1. adj. Dicho de una parte de África. Que está situada al sur del Sahara
2. adj. Natural del África Subsahariana.

Aunque ha sido un término ampliamente utilizado, no está exento de polémica acerca de si es peyorativo o no (Galán, 2015), llegando a posicionarse en diarios digitales sobre el tema

aunque se pretenda dar a entender que el término es neutro y no conlleva principalmente la carga semántica que menciona Jorge (el que escribe al defensor del lector y con el que coincido), sería cuando menos impreciso su uso. Creo que es un término que se utiliza por no decir 'negro', imagino que porque así quedaría patente que se quiere destacar este hecho por encima de otros análisis, como las razones por las que esto sucede, el expolio que sufren los países de procedencia o la visión desde el miedo a la diferencia que se está promoviendo desde los medios de comunicación mayoritarios en España. Pongan 'negros' y probablemente comenzarán a ver por dónde van sus análisis (Galán, 2015: 1).

La categoría pues, pese a su uso no está exenta de detractores al considerarla un eufemismo más.

1.4.1.2. Denominaciones que recogen la hibridez: Moreno, mulato.

Los adjetivos “moreno” y “morena” que se habían utilizado en el siglo de Oro en España y que se utilizaron también en Colombia y otros países hispanohablantes se han continuado utilizando durante el siglo XX y se continúan utilizando ampliamente en el XXI. En España se entiende mayoritariamente como un término de “respeto” intentando huir eufemísticamente de la palabra “negro”, y el vocablo “moreno/na” se recoge en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, s.f.), en su 5ª acepción como: “coloquial. Dicho de una persona: de raza negra”.

Sin embargo, aunque es aceptado ampliamente, es rechazado por las personas africanas y afrodescendientes que se decantan cada día más, por la denominación *negro* o *negra*.

En estos momentos también se rechaza el término por parte de las personas afrodescendientes (2017)

No soy una “*morena*“, no! ¿por qué tienes miedo de llamar a una persona negra? Sé que muchos de vosotros podéis haber leído el título del post y haber pensado “¿por qué es necesario decir *negrx*?” Tal vez desconoces que los afrodescendientes en muchos lugares aceptan y exigen que se les llame *negrxs*. Durante décadas, siglos de hecho, la sociedad ha enseñado a sus ciudadanos que ser *negrx*, es una cosa terrible. Incluso alguna gente negra, durante muchos años rechazó esta clasificación, prefiriendo términos como *morena* o *mulata*. Todo fue antes de pasar por el proceso de “reconocerse como negro”. Reivindicar el derecho a ser negro en un mundo que prefiere invisibilizarnos, es un problema. Por eso debemos seguir diciéndolo fuerte ... *morena*, no (Zuri, 2017: p. 1).

La denominación persona “mulata” también se ha considerado como respetuosa por la población española, pero también se ha rechazado por una gran mayoría de la población afrodescendiente española por su posible origen en la palabra “mulo” como se ha descrito con anterioridad

Históricamente hemos utilizado el término “mulato” para definir la descendencia de una persona negra y una blanca. La palabra viene de la mezcla entre un burro y una yegua, que da lugar a una cría estéril: a un mulo. Ese símil con una tremenda carga peyorativa ha perdurado hasta nuestros días para denominar un tipo de mestizaje (Gerehou, 2021: 147).

Insisto en que hay voces que afirman que, etimológicamente, deriva de la palabra árabe “muladí” que también refleja la idea de mezcla.

1.4.1.3. Denominación eufemística: “de color”

Tras la época de la llegada a América, en España se utilizó ampliamente la expresión “de color” para referirse a las personas de la comunidad negra, como había ocurrido en el continente americano.

El término se recoge así mismo por la Real Academia de la Lengua (RAE,s.f.) como persona que no pertenece a la raza blanca, y, más especialmente, que es negra o mulata.

Esta locución se popularizó en España como un término políticamente correcto para hacer referencia a los afrodescendientes. Todavía se sigue utilizando, aunque también presenta críticas entre los afrodescendientes, como por Gerehou (2021) quien se pregunta por qué se es de color y a la vez no se es de “color carne²⁶”.

Como se ha explicado, la locución es tan sólo la traducción de un término que fue originada por la propia comunidad afrodescendiente y fue fruto del consenso en su día pero que, simplemente, ha sido rechazado con posterioridad.

²⁶ Gerehou se refiere al lápiz de colorear llamado de “color carne” que suele tener un tono que coincide con la piel blanca caucásica. Sobre el tema el vídeo ¿De qué color es un lápiz color carne? Por Angelica Dass, fotógrafa <https://www.youtube.com/watch?v=mkDqaGANaos>

1.4.2. Denominaciones impuestas por “los otros” asumidas como propias

1.4.2.1. Denominaciones por el color de la piel: Negro

La palabra persona “negra” se ha evitado en España por considerarse racista.

El término “negro” actualmente se reclama como autodenominación con la idea de activismo político del colectivo, aunque se evita su utilización por la mayor parte de la población no africana o afrodescendiente.

Se han intentado utilizar muchos nombres, y por razones que sitúo según mis propias vivencias en los años 70, en el colegio al que asistía se utilizaba el diminutivo “negrito” o “morenito” lo cual es todavía más rechazado, si cabe, por la población afrodescendiente.

Morenito, negrito, de color, chocolate, conguito, café con leche... la lista es interminable y valen como sinónimos, como insultos y como apodos (Gerehou, 2021: 148).

Sin embargo, no es un término que haya surgido en los años 70 del siglo XX, ya que lo he encontrado utilizado en la Colombia colonial en diversos testamentos y, como se ha visto en el capítulo primero se utilizaba en la España del siglo XVIII, al dar nombre a la Hermandad de “los negritos”.

1.4.3. Denominaciones autogeneradas o endónimos

1.4.3.1. Denominación de diversas comunidades frente al racismo: persona racializada.

Persona *racializada* es una denominación ampliamente utilizada desde inicios del siglo XXI en España. Cuando se utiliza “persona racializada”, la racialización hace referencia según García (2012) a dos términos, por un lado, al que se refiere a la existencia de las razas entre las que existe un orden social jerárquico y, por otro lado, el segundo término hace referencia al hecho de que, para que exista un grupo racial, debe producirse su “*otro*” (García, 2012:2). En palabras de Fanon (Omar, 2008) la categoría “blanco” depende para su estabilidad de su negación: “negro”.

El uso de “persona racializada” como autodenominación se está extendiendo principalmente en webs y blogs especializados en personas negras y en la literatura de autores afrodescendientes españoles

La utilidad del término “racializada”, adaptada al contexto español, es enorme porque llena el vacío que existía para denominar bajo una misma idea a las distintas comunidades que sufren el racismo (Gerehou, 2021: 59).

Este término se recoge a nivel formal en Canadá por la Comisión de Derechos Humanos de Ontario (OHRC, s.f) donde expresamente se prefiere este término a los de “minorías raciales”, “persona de color” o “no blanco”.

Recognizing that race is a social construct, the Commission describes people as “racialized person” or “racialized group” instead of the more outdated and inaccurate terms “racial minority”, “visible minority”, “person of colour” or “non-White” (OHRC, s.f., 1).

Sin embargo, para Toasijé (2018) la utilización del concepto “racializado/a” en frases como “nosotros los racializados” o “nosotras las racializadas” es profundamente incorrecto dado que todo el mundo está racializado, lo que ocurre es que a unas supuestas razas se las coloca en el conjunto de las pretendidamente "superiores o mejores" y a otras en el conjunto de las pretendidamente "inferiores o peores", así, “en definitiva todo ser humano está racializado, lo que ocurre es que unos son racializados en positivo y otros en negativo”.

1.4.3.2. Autodenominación basada en la etnia y el origen geográfico: afrohispano/a, afroeuropeo/a

Actualmente está creciendo en Europa y España el interés por la Afrodescendencia y el debate sobre las denominaciones se ha trasladado a este continente y, en concreto, a nuestro país. Por ello, se están dando las más diversas denominaciones que se refieren a las regiones de referencia donde hay personas africanas o afrodescendientes tales como Afrospóricas, Afroholandesas, Negras o Afroeuropeas (AfroEuropeans, 2023).

From Afropean to Afrosporic, from black British to *afrodeutsch*, from diasporic to Black, from AfroEurope@n to African European, the terminology embraced in different languages and contexts by individuals, collectivities, organisations, and disciplines is highly diversified, nuanced, and not undisputed (AfroEuropeans, 2023: 1)

En este momento, todas las denominaciones se están utilizando simultáneamente, de nuevo en busca de un término con el que los afrodescendientes en España se sientan identificados y viviendo

el recorrido que ya se vivió por los afrodescendientes en el continente americano esta vez en el continente europeo.

1.4.3.3 Autodenominación basada en la etnia y de carácter amplio: afrodescendiente

Según la evolución histórica del término expuesta, la palabra afrodescendiente creció en el continente americano, se llenó allí de contenido y desde allí ha pasado a ser el término utilizado por Naciones Unidas.

Las migraciones llegadas a España desde América serán así “personas afrodescendientes” (si así se autodesignan) pero hay que tener en cuenta que las personas llegadas directamente desde el continente africano son personas “africanas”. También serán afrodescendientes las personas nacidas en Europa con familiares que proceden del continente africano o de afrodescendientes americanos.

Las nuevas realidades hacen que Afrodescendiente adquiera una nueva dimensión. Hoy en Europa viven gran cantidad de descendientes de inmigrantes africanos y caribeños de varias generaciones. También ellos sufren los retos de aceptación de sus lugares de nacimiento y la dificultad para ser vistos como nacionales en sus propios países. ¿Qué término utilizamos para definir a la hija de un europeo y una afrocolombiana? ¿o para definir a la descendiente de asiática y afrocubano? El mestizaje y la realidad tan rica que hay en nuestras sociedades hace que cada vez sea más difícil hacer un inventario de todos los tipos humanos. Y eso es bueno. (Zuri, 2014: 1),

En resumen, el término “afrodescendiente” se ha ido asumiendo como propio progresivamente, pero existen muchas discusiones con respecto a éste tal y como he presentado que ocurre en el continente americano por lo que no existe siempre una aceptación del mismo.

1.4.4. Categorías recogidas oficialmente en el censo

En España el Instituto Nacional de Estadística (INE) no ha recogido nunca ni recoge ninguna identificación étnica o racial, sin embargo, todo puede cambiar radicalmente en los años venideros e iniciar el camino de la identificación tal y como se ha expuesto que ocurre en otros países.

El punto de inflexión para plantear un cambio se dio con el Informe de la visita del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes acerca de su misión a España (Naciones Unidas,

2018). En esta visita el grupo de expertos de Naciones Unidas se reunió, entre otros, con miembros del Instituto Nacional de Estadística (INE) y les solicitó los datos por etnia o raza en España, a lo que se contestó que en España no se solicitan estos datos sino los de nacionalidad y el país de nacimiento de las personas, por lo que no se puede saber cuántos son afrodescendientes o no (2018: 4) por otro lado, se hizo hincapié en que el Gobierno de España considera que “la existencia de estadísticas sobre la raza o el origen étnico se traduciría en una discriminación” por ello no se llevan a cabo ni con nacionales ni extranjeros la solicitud de datos sobre raza o etnia (2018: 7).

Tras la visita y posterior informe del Grupo de Expertos, las personas africanas y afrodescendientes de España han comenzado a liderar la idea de “visibilización” a través de los censos y la utilidad de esta visibilización para la creación de políticas públicas y la detección de discriminaciones tal y como se lleva a cabo en el continente americano y algunos países europeos, desde artículos en blogs especializados como “Afroféminas” (Swartch Lorenzo, 2018; Pierre Louis, 2021) o en diferentes Medios de Comunicación donde se realiza una defensa de la recopilación en censos de datos étnico-raciales.

La importancia de recopilar datos étnico-raciales en estadísticas, estudios y encuestas lleva tiempo debatiéndose en Europa. Sobre todo, es un tema en el que están incidiendo organizaciones y personas racializadas, que ven en esta vía la única posibilidad de tener información oficial sobre la exclusión y segregación que afecta a personas no blancas en ámbitos como la vivienda, la sanidad, la educación y el sistema judicial, entre otros (Guerra, 2021: 1).

Opino que en España durante demasiados años se ha hecho hincapié en la idea de que el respeto de la Igualdad como principio de Derechos Humanos pasaba por no denominar al “otro” como hemos hecho durante siglos dado que ello causa discriminación, por lo que volver a dar un paso atrás y convencer a las mismas personas de que esto supone “ceguera al color” y que debemos volver no solo a denominar al “otro” sino a autodenominarnos “étnica o racialmente” va a ser una tarea ardua que en España va a despertar muchas ampollas.

Asimismo, en España se considera racista hacer alusiones a la “raza” por lo que, de nuevo anticipo que causará muchos problemas que se vuelva a reabrir un debate que se considera superado.

Por otro lado, habrá personas que se opongan alegando que se atenta contra la integración, si pensamos por ejemplo en el caso de las niñas asiáticas adoptadas en España a las que nadie alude como “asiáticas” tan solo como españolas y que deberían autodenominarse.

No obstante, dado que es un proceso que se ha llevado a cabo en el continente americano durante décadas y que ha comenzado a aceptarse en Europa, el debate está servido y probablemente más pronto o más tarde se imponga en España no sin reticencias por parte de un sector importante de la población.

RECAPITULACIÓN

Como se ha mostrado en el presente capítulo, la construcción de la identidad del sujeto afrodescendiente es parte de un proceso histórico complejo que se inicia en el momento en el que los europeos comienzan a esclavizar a las personas procedentes del continente africano. Al convertirlos en personas esclavizadas se les negó su identidad de origen ligada a su etnia, se les cambió el nombre dándoles posteriormente el apellido de las familias que les compraban, se cosificaron, se les maltrató físicamente y, en resumen, se les negó el reconocimiento como seres humanos, se les *reificó* en el lenguaje de Honneth (1996) al ser convertidos en “piezas”, o, como dice Mbembe en “sujetos de extracción” como si fueran un metal más de valor que se arranca de África y se traslada a otro lugar donde puede ser vendido.

No siendo suficiente el sufrimiento individual infligido, el colectivo mismo es etiquetado como un todo comenzando un proceso de *otricación*.

Personas que tenían sus propias identidades unidas a sus lugares de origen o a sus etnias se ven reducidas a un continente, África, denominándolos “los africanos” o a un color “los negros” borrando cualquiera de sus anteriores identidades.

Las denominaciones que les impone el europeo como colectivo producen como respuesta las conocidas como “identidades reactivas”, por las que las personas africanas comenzaron a buscar denominaciones para sí mismos como colectivo. Algunas de estas denominaciones son fruto de

las mismas denominaciones que se les imponen y de las que se *reapropian* generando nuevos significados. Estos términos no han sido aceptados unánimemente por lo que hay muchas discusiones al respecto en el mismo seno de las personas afrodescendientes.

El término que mayor consenso ha generado es “afrodescendiente” creado por la filósofa brasileña Sueli Carneiro para referirse a todas las personas de origen africano estén donde estén y es el término que ha recogido Naciones Unidas, pero, pese a ello, existe rechazo por parte de ciertos sectores que prefieren otras autodenominaciones como la reapropiada “negro” o la unión del prefijo “afro” al lugar geográfico al que se hace referencia como “afroamericano”, “afrocolombiano”, “afrobrasileño” o “afrohispano”.

Todas las cuestiones referentes a las denominaciones que han tenido lugar históricamente en el continente americano se han trasladado en este siglo XXI a Europa a causa de las migraciones de afrodescendientes y africanos que han llegado a este continente por lo que asistimos a una nueva época de definición de nuevas entidades ligadas a lo afrodescendiente.

Pero lo más importante es señalar, como las denominaciones van conformando la identidad de las personas afrodescendientes, como las impuestas, les despojan de sus identidad y como, a través de las mismas denominaciones, los afrodescendientes luchando por su reconocimiento, se reapropian de los términos volviendo a iniciar un camino de recuperación de sus identidades, que les lleva a momentos de identificación y orgullo y, principalmente, empoderamiento constituyendo esa “identidad reactiva” que ya no se deja someter sino que habla de igual a igual al resto del mundo, en una fascinante historia de superación.

CAPÍTULO SEGUNDO. LA AFRODESCENDENCIA EN LAS AULAS. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES

INTRODUCCIÓN

El anterior capítulo ha abordado la afrodescendencia a través de la genealogía del mismo término “afrodescendiente” mostrando la complejidad existente en la denominación de una identidad que, a fecha de hoy, está todavía en proceso y rodeada de dudas y controversias. Por su parte este capítulo realiza una aproximación a la afrodescendencia como objeto de estudio desde los Estudios Afrodescendientes.

La aproximación a la afrodescendencia como objeto de estudio que deseamos abordar en este capítulo supone acercarse a los estudios e investigaciones realizados sobre las personas afrodescendientes y todas las circunstancias que rodean su vida, su historia, su cultura, o sus epistemologías. Estos estudios e investigaciones se han llevado a cabo por académicos, investigadores, escritores o activistas, entre otros.

Todos estos estudios tienen como objetivo la reconstrucción de la historia y la vida en general de las personas afrodescendientes y muestran que en la historia de los afrodescendientes hay muchas cosas sin contar, que merecen ser contadas a las generaciones de afrodescendientes contemporáneas y venideras y al resto de personas, dado que es la reconstrucción de la historia en África previa a la trata, la posterior vida en libertad en escenarios geográficos tan distintos como el continente americano y el europeo, así como las consecuencias y reflexiones sobre toda esta historia llena de injusticias pero también llena de mucha valentía y esfuerzo. Toda esta historia supondrá así mismo, una búsqueda permanente de reconstrucción de la violencia sufrida con respecto a su identidad a lo largo de los siglos.

Esta tarea de reconstrucción de la historia, cultura y epistemologías realizada por los propios afrodescendientes o por autores interesados en estos temas, ha sido una tarea ardua, pero ha

mostrado que, pese a las dificultades, las personas afrodescendientes nunca se han rendido ante su objetivo por conseguir retomar y continuar su propia historia, encontrar su lugar en el escenario geográfico en el que les ha tocado vivir y reconstruir su identidad truncada por la violencia.

Es por esta superación continua de obstáculos por lo que esta Tesis desea mostrar que en la historia del esfuerzo de las personas afrodescendientes por lograr el reconocimiento de sus vidas y aportaciones académicas hay otro lado de la historia sobre las mismas que aún tiene que contarse en España y que el reconocimiento de esta historia de superación y éxito puede ser muy positiva para los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes españoles, así como para la comunidad educativa en general. Así, contar esta historia forma parte de la línea reconstructiva empoderadora que desarrollaré en los capítulos IV y V al exponer el enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013).

Por tanto, y tras analizar el sujeto afrodescendiente me aproximó a la afrodescendencia como objeto de estudio y, por tanto, a los diferentes temas que rodean a las personas afrodescendientes desde los Estudios Afrodescendientes, en los que incluyo los Estudios Africanos.

Esta distinción existente entre Estudios Africanos y Estudios Afrodescendientes se debe a que suelen denominarse “Estudios Africanos” a aquellos que abordan principalmente la historia y culturas de África, mientras que “Estudios Afrodescendientes” (o una gran diversidad de nombres diferentes a los que hago referencia más adelante) a aquellos que se interesan por la revisión de forma crítica no sólo de la historia sino de la situación de las relaciones entre las personas afro y eurodescendientes.

A esta distinción se refiere el investigador cubano David González como estudios de “África en África” (Estudios Africanos) y estudios de “África en América” (Estudios Afrodescendientes) (Lechini, 2008) a ello añadiríamos actualmente “África en Europa” a raíz de los nuevos “Estudios Afroeuropeos”. En este sentido, Kwame Nimako en la International Conference “Black Studies in Europe” que tuvo lugar en Bruselas en 2017 (Gieskes, 2017) afirmó que en estos estudios debemos

distinguir entre los “Black studies” en Europa o el estudio sobre “Black people” en los Estudios Africanos.

En muchos casos, se dan muchas zonas intermedias y es difícil ver si nos referimos estrictamente a Estudios Africanos o a Estudios Afrodescendientes.

Junto a ello y como se ha explicado en el capítulo primero con respecto al sujeto afrodescendiente, también aquí existen múltiples denominaciones para estos estudios e incluso posiciones de rechazo a la denominación “Estudios Afrodescendientes” con los mismos argumentos ya esgrimidos en el capítulo anterior.

Para la presente Tesis escojo la de “Estudios Afrodescendientes” para referirme al conjunto de todos los estudios mencionados, sean Estudios Africanos o Afrodescendientes, aunque allá donde se hable específicamente de Estudios Africanos respetaré la denominación que se dé en los textos consultados. También intentaré recoger todas las denominaciones a mi alcance en cada región, siempre siendo consciente de las limitaciones por la cantidad de denominaciones existentes.

Una de las denominaciones más populares para estos estudios en las diferentes regiones es aquella que añade el prefijo “Afro” a la zona geográfica a estudiar (así se recogen denominaciones como Estudios Afroamericanos²⁷, Afrocolombianos, Afrobrasileños, Afrolatinoamericanos, etc.).

Aproximarse a los Estudios Afrodescendientes no es una tarea sencilla pues, en primer lugar, aglutinan en su seno estudios que se han desarrollado en diferentes lugares geográficos y, por tanto, con las diferencias en cultura e historia de cada uno de ellos; en segundo lugar, son estudios académicos de carácter muy diverso ya que se abordan desde diversas disciplinas; en tercer lugar, los hay cuyos autores son afrodescendientes pero también los hay cuyos autores son eurodescendientes y, en último lugar, como todo cuanto rodea a la temática afrodescendiente, éste es un tema complejo en cuanto a la propia denominación de los estudios, diferente en cada zona geográfica y con múltiples nomenclaturas en cada una de ellas, como he anticipado.

²⁷ Algunos autores los recogen como “Estudios Afroestadounidenses” por ser más fieles al ámbito geográfico en el que se dan, teniendo en cuenta que no se refieren al conjunto del continente americano sino tan solo a Estados Unidos.

Pese a todas estas dificultades enunciadas, estos estudios no son compartimentos estancos, sino que recogen pensamientos e ideas compartidas, muchas gestadas en las relaciones entre personas de diversos países, con una gran interacción en su desarrollo. Por ello, estos estudios se han ido enriqueciendo mutuamente creando una gran corriente de pensamiento que envuelve a los tres continentes. Es por la existencia de esta amplia red que involucra no solo a diversos países sino a diversos continentes que se opta en algunos casos por el término “Estudios afrodiaspóricos”²⁸ para abarcar así los estudios de cualquier afrodescendiente en cualquier lugar, pero haciendo referencia siempre a los orígenes, a África.

En cuanto a los diferentes lugares de procedencia de estos estudios, estos surgen, en el caso de los Estudios Africanos, en aquellos lugares en los que existe un interés por África y su historia y, en el caso de los Estudios Afrodescendientes, en aquellos lugares en que ha existido o existe una experiencia de encuentro entre afro y eurodescendientes, por lo que se dan en gran parte en el continente africano, en todo el continente americano en todas sus diversas grandes regiones: América del Norte, Sur, Centroamérica y Caribe y, en último lugar, y actualmente, en Europa, donde de nuevo se cruzan las relaciones entre afro y eurodescendientes.

En cuanto a los diferentes tipos de estudios académicos sobre los que tratan los Estudios Afrodescendientes, en ellos se recogen temas tan diversos como la historia de las personas afrodescendientes tras la trata, temas psicológicos relacionados principalmente con la discriminación racial, epistemologías afrodescendientes, y otras muchas diversas temáticas abordadas desde la Historia, la Filosofía, la Sociología, la Literatura, la Psicología o el Derecho, entre otras, que afectan al sujeto afrodescendiente.

Los primeros Estudios Afrodescendientes de los que se tiene conocimiento se dieron en el continente americano y se debieron en una gran parte a activistas políticos afrodescendientes o a

²⁸ La categoría diáspora, aunque utilizada en los años 50, probablemente se introdujo como categoría de estudio en 1965 en el I Congreso Internacional de Historiadores en Dar Es Salaam (Tanzania) con la ponencia de Shepperson: “Africanos en el extranjero o la diáspora africana”. Tras estos antecedentes fue en la mitad del siglo XX que los análisis afrodiaspóricos se organizan en un campo más institucionalizado (Valero, 2015: 84-86).

influyentes académicos que, desde la universidad, lograron generar unos discursos que buscaban acercarse al sujeto afrodescendiente y la construcción de su identidad después de que éste atravesara por la violencia de la trata transatlántica buscando que éste pudiera retomar su historia mirando a África como el punto de referencia desde donde su historia sufre un giro radical, y, buscando así mismo, cuestionar el presente buscando transformar el futuro ya que, como afirmaba W.E.B. du Bois, era imprescindible “mirar al pasado para entender el presente” (Stewart, 2015). Junto a estas aproximaciones históricas y culturales se introdujo la reflexión filosófica sobre la concreta posición del sujeto afrodescendiente en relación con los eurodescendientes y la recuperación de sus saberes, los cuales consideraban relegados frente a los saberes europeos dominantes en las diferentes regiones.

Llegar a que estos primeros estudios en el continente americano vieran la luz y alcanzaran una gran posición en la academia no fue tarea fácil si pensamos, además, que se partió de que los africanos y afrodescendientes tenían prohibido el acceso a la educación en tiempos de esclavitud en la mayor parte del continente americano, de la posterior segregación de la que fueron víctimas o de la discriminación racial sufrida en las escuelas y del difícil acceso de los afrodescendientes a la educación universitaria.

Estos Estudios Afrodescendientes se iniciaron en las universidades en el siglo XX, aunque cuentan con antecedentes de su gestación en el siglo XIX e incluso con anterioridad, y, poco a poco, fueron haciéndose un hueco en la academia, impartándose en estos momentos programas completos en numerosas universidades.

Estos estudios han influido así mismo en las aulas de las escuelas buscando el reconocimiento y empoderamiento de los escolares afrodescendientes, un área que está siendo de incipiente interés en España.

Este desarrollo de los Estudios Afrodescendientes muestra, así mismo el interés de las personas afrodescendientes por el campo educativo como un campo de interés clave en la reconstrucción de

su identidad e historia.

En los países en que existen Estudios Afrodescendientes puede observarse una interacción muy fuerte entre estos estudios que tienen lugar en la academia y los centros escolares, llegando así de las aulas de la universidad a las aulas de las escuelas.

Esta Tesis defiende la importancia de la educación bajo la creencia de que es desde ésta, desde las aulas desde donde pueden llevarse a cabo los cambios más importantes para lograr aprender lo que no se ha aprendido o se ha aprendido mal sobre la afrodescendencia y las personas afrodescendientes y poder de este modo reconstruir y aprender de nuevo sobre este tema tal y como recoge el enfoque Reconstructivo Empoderador (REM) de Educación para la Paz que propone Herrero Rico (2013) y que desarrolla los capítulos IV y V de esta Tesis como propuesta para un abordaje de la afrodescendencia en las aulas.

Dada su actual amplitud, en este capítulo voy a realizar la exposición de los Estudios Afrodescendientes que se han gestado en los mismos países que he tomado como referencia en el capítulo primero de esta Tesis. De este modo, para esta exposición selecciono una aproximación a la afrodescendencia como objeto de estudio en Estados Unidos, Brasil y Colombia, para posteriormente acercarme a los incipientes estudios en Europa, haciendo referencia particularmente al caso de España.

En cada apartado me acerco en primer lugar, a cada uno de estos países mediante una introducción a las dificultades históricas enfrentadas por las personas afrodescendientes para acceder a la educación en el país de referencia, en segundo lugar, a la concreta historia y fundación de los estudios afrodescendientes en cada área geográfica y, por último, a las concretas propuestas en las aulas que se han hecho en cada uno de los países examinados.

2.1. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES EN ESTADOS UNIDOS

En primer lugar, haré referencia al difícil acceso a la educación de los afrodescendientes en Estados Unidos tras la trata transatlántica y la superación por parte de estos de las sucesivas barreras

encontradas para su acceso.

Inicio el estudio por Estados Unidos por coherencia cronológica con su gestación.

2.1.1. Antecedentes de la relación entre afrodescendientes y educación en Estados Unidos

De acuerdo con la Enciclopedia de la educación afroamericana (Lomotey, 2009) que sigo en este apartado, las personas africanos ya poseían educación formal e informal en el continente africano antes de llegar al continente americano. Pero al llegar a Estados Unidos como personas esclavizadas se depararon con que sus acciones se encontraban reguladas por los “Slave Codes”, los códigos de esclavos, unos códigos que regulaban la esclavitud y que les prohibían, entre otras cosas, aprender a leer y escribir, negando a las personas africanas esclavizadas el acceso a la educación.

Durante este periodo de esclavitud que se iniciaba al llegar desde África al continente americano, y que duró en Estados Unidos desde 1619 a 1868, el colectivo africano, aunque no podía acceder a la educación, no se resignó a ello y buscó educarse de modo clandestino en los bosques, en los barracones, y en cualquier lugar en el que podían reunirse, a escondidas. Existía un convencimiento muy grande entre las personas africanas de que el acceso a la educación era determinante para ellas.

Aunque de modo general se prohibía el acceso a la educación a las personas afrodescendientes sí que se les permitía tener formación religiosa y aprender a leer la Biblia y así, gracias a ello, algunas aprendieron a leer y escribir en inglés. A otros afrodescendientes esclavizados fueron sus propios amos los que les enseñaron a leer y escribir en las propias plantaciones, pero no era la tónica general. La idea de los colonos británicos de prohibir leer y escribir a las personas africanas que esclavizaban tenía como uno de sus objetivos desalentar las múltiples rebeliones de esclavos que acontecían como la acontecida con el afrodescendiente Nat Turner quien, en 1831, habiendo aprendido a leer y escribir de sus amos, organizó una de las revueltas más sangrientas acontecidas en Estados Unidos (Sadurní, 2021). El terror sembrado por Turner en diversas plantaciones en su

insurrección llevó a los propietarios a organizar una milicia que sería el antecedente del Ku Klux Klan. Las represalias fueron muy duras y sangrientas, con linchamientos de afrodescendientes que ni siquiera habían participado en las revueltas. Esto dio lugar, en los estados del norte, a la primera sociedad abolicionista del país: la New England Anti-Slavery Society (Sadurní, 2021). Más de 30 años después y durante la Guerra Civil estadounidense (1861-1865) se produce la “Proclamación de la Emancipación” por el presidente Lincoln (1863) por la cual se pone fin a la esclavitud en 10 estados. De este modo se inició el camino hacia el fin de la esclavitud en todo el país.

Tras la Guerra Civil, se inició el periodo conocido como “La Reconstrucción” (Lomotey, 2020). en esta época comienza un capítulo importante para los derechos civiles ya que llega la abolición de la esclavitud garantizada por tres enmiendas constitucionales: la 13, 14 y 15. En esta época se hacen esfuerzos para educar a las personas afrodescendientes libres.

Aunque fue una era muy convulsa ya que los antiguos propietarios de esclavos en el Sur se oponían a esta educación. En el Norte de Estados Unidos, sin embargo, comenzó la reconstrucción de instituciones entre las que se encontraban las escuelas (Tischauser, 2012) y además se enviaba profesorado de los estados del norte al sur, para que así pudieran estudiar las personas afrodescendientes.

Se inició de este modo el camino hacia la educación de la comunidad afrodescendiente, que no sería sencillo: desde 1861 a 1865 se proclamaron, en los estados del Sur principalmente, una serie de leyes conocidas como “Jim Crow²⁹” basadas en la doctrina “separated but equal” por la cual se estableció una segregación racial “de facto” en Estados Unidos que separaba a las personas blancas de las negras (Ladson-Billings and King, 2020). Esta segregación afectó a muchas instituciones y entre ellas, a las escuelas, creándose de este modo escuelas para personas blancas y otras para

²⁹ Jim Crow fue el nombre del Sistema de segregación racial que operó en el sur de Estados Unidos de 1877 hasta 1965. El nombre proviene de una canción y baile que se popularizó de 1820 a 1870 y que llevaba a cabo Thomas Dartmouth “Daddy” Rice, un actor blanco que se pintaba la cara de negro (*blackface*) mientras cantaba imitando la voz de los afrodescendientes. Su personaje se llamaba Jim Crow y la frase que la gente le gritaba “Jump Jim Crow” se hizo muy popular. Se hizo tan popular que se llegó a conocer a todos los negros con el nombre “Jim Crow” (Tischauser, 2012).

personas negras Las escuelas para personas negras estaban radicadas en iglesias, chozas o albergues y no tenían baños, agua, pupitres o pizarras. La educación secundaria estaba prohibida para ellas. Este racismo de facto fue ratificado judicialmente en la sentencia del caso *Blessy vs. Ferguson* (1896) donde la resolución del Tribunal Supremo de EE. UU. declaró constitucional el “separated but equal” en las escuelas y, debido a ello, era constitucional crear unas instituciones para gente negra y otras para la blanca (Ladson-Billings and King, 2020; Tischauser, 2012).

De acuerdo con Slater (1994) en otros lugares del país, sin embargo, no existieron estos obstáculos y algunas personas afrodescendientes lograron el primer acceso a la universidad. Parece ser que las primeros fueron John Russwurm en 1826 y Edward Joover, siendo la primera mujer que accedió a la universidad Lucy Ann Stanton en 1850, quien posteriormente sería profesora de una escuela sólo para afrodescendientes (Slater, 1994: 47). En 1930 Locke, un prominente educador de adultos y Mary Mc Lead Bethune crearon las primeras becas para gente afroamericana (Lamotey, 2009: 12). Bethune gracias a unos benefactores pudo asistir a la universidad y en 1905 fundó una escuela para la infancia negra, en la que estudió también su hijo, aunque posteriormente se inscribirían también niños y niñas blancos. Fue miembro de la National Association of Colored Women, donde llegó a ser su presidenta además de ser una gran activista por los derechos de las mujeres y una gran emprendedora. Una de sus afirmaciones fue “Los tambores de África aún suenan en mi corazón. No me dejan descansar mientras haya un niño o una niña negra sin la oportunidad de demostrar su valor” (Michaels, 2015).

Por otro lado, Myles Horton, un eurodescendiente, fundó la Highlander Folk School con el objetivo de enseñar a leer y escribir a las personas afrodescendientes para que así pudieran votar, lo cual era requisito necesario y se convertía en un obstáculo para aquellos que no sabían. También les ofreció un lugar para reunirse y hablar de derechos civiles y políticos. En esta escuela trabajó Septima Clark, una mujer activista y educadora de adultos que enseñaba a leer mediante la Constitución, formaba a sus estudiantes para ser activistas por los derechos civiles a través de

seminarios, encuentros en los que se hablaba de derechos humanos y cuyo objetivo era la formación de líderes comunitarios. En ellos participaron tanto personas negras como blancas y entre sus participantes se encontraron personas que posteriormente serían grandes líderes estadounidenses como Eleanor Roosevelt³⁰ o Martin Luther King, Jr.³¹ y fue en estas escuelas de ciudadanía donde se prepararon otras leyendas del activismo por los derechos civiles como Rosa Parks³² quien también asistió a la Highlander School (Lamotey, 2009: 13; Spinnenweber, J. y Heywood, 2013).

En 1957, la educadora Septima Clark, con la experiencia de la High Lander fundó la primera “Citizen School” (Escuela de Ciudadanía), donde se enseñaba a los adultos a leer y escribir para lograr el voto. Su éxito fue tan grande que en 1961 ya se habían abierto 37 “Citizen Schools” (Spinnenweber, J. y Heywood, 2013)

Gracias al Movimiento por los Derechos Civiles en los que participaron estudiantes de la High Lander o personas que asistieron a sus Jornadas, se consiguió poner fin a la doctrina del “separated but equal” en el año 1954, con el caso *Brown vs. Consejo de Educación de Topeka* que llevó al Tribunal Supremo de Estados Unidos a dictar que la educación segregada establecida por la sentencia de 1896 era inconstitucional.

A partir de este momento comenzó la afluencia de niños y niñas afrodescendientes a las escuelas públicas que se hicieron mixtas, pudiendo por tanto ser frecuentadas por niños y niñas negros y blancos. Se creía que así, al fin, se había conseguido el acceso total a la educación de la comunidad afrodescendiente, pero al entrar en las escuelas públicas se constató que las desigualdades que existían en la sociedad se trasladaron a las escuelas, de este modo los niños y niñas afrodescendientes enfrentaban múltiples desafíos como un ambiente con linchamientos, acoso

³⁰ Eleanor Roosevelt fue una de las activistas que más ha influido en el siglo XX. Presidió el Comité de Derechos Humanos de la ONU y su papel fue clave en la aprobación en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Isonomía, 2014).

³¹ Martín Luther King, Jr. Doctor en Filosofía y reverendo baptista, Premio Nobel de la Paz, fue uno de los grandes líderes del activismo político por los Derechos Civiles. Fue miembro de la NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) y un gran lector de Gandhi y su No Violencia (Ortiz, 2017).

³² Rosa Parks fue otra gran líder del Movimiento por los derechos civiles junto a King y que también fue miembro de la NAACP (Ortiz, 2017).

policial, falta de acceso a la vivienda, justicia, salud, etc. por lo que las desigualdades con el resto del alumnado de las aulas se hacían patentes, se dieron comportamientos racistas en el interior de las escuelas y los niños y niñas afrodescendientes se vieron abocados al fracaso escolar así como a una sensación de complejo de inferioridad con respecto al resto. Un estudio de Kenneth and Maurie Clarck realizado en 1950 sobre los efectos psicológicos del ambiente escolar en los niños y niñas afrodescendientes demostró que no se veían atractivos (ladson-Billings and King, 2020). Junto a estas desigualdades, los niños y niñas afrodescendientes se depararon con que el curriculum escolar ninguneaba a los afrodescendientes de cuya historia no oían hablar.

Por otro lado, en lo que respecta a la educación de personas adultas, las campañas para que las personas afrodescendientes pudieran votar se hicieron más intensas y en el verano de 1964 se dio el “Freedom Summer” que trajo las “Freedom Schools”.

El “Freedom Summer” (History Editors, 2009) fue el de 1964, en un momento en que el movimiento por los derechos civiles estaba en auge, la gente activista del movimiento (“freedom riders”) estaba subiendo a los autobuses de un Sur segregado en el que las personas afrodescendientes no podían subir, luchando así contra las leyes Jim Crow y Martin Luther King, Jr. ya había dado su discurso “Yo tengo un sueño “en 1963 en el Lincoln Memorial, éste se verá más adelante en esta Tesis. En el Sur seguían las personas afrodescendientes sin un acceso mayoritario al voto por lo que no había muchos cambios en los derechos civiles, así que más de 300 voluntarios del Norte de Estados Unidos fueron a Mississippi (que es donde más voto afroamericano había) donde se establecieron más de 40 “Freedom Schools” para enseñar a leer y escribir a más de 3000 estudiantes para que pudieran realizar y aprobar la prueba que permitía el voto a los afrodescendientes. Esto les costó a muchos de estas personas la muerte a manos del Ku Klus Klan que se oponía abiertamente al acceso de la gente afrodescendiente al voto, pero inició un movimiento imparable pues el voluntariado continuó acudiendo aun después del verano. Para algunas personas el impacto del “Freedom Summer” se tradujo en la Civil Rights Act de 1964 y

la Voting Right Act de 1965.

2.1.2. Historia de los estudios afrodescendientes en Estados Unidos

Los estudiantes que habían accedido a las universidades comenzaron a reflexionar sobre la situación de las personas afrodescendientes en el país y toda su historia vivida y comenzó así la gestación de los Estudios Afrodescendientes.

En Estados Unidos, estos estudios han tenido diversas denominaciones entre las que se encuentran, junto a Black Studies: African American Studies, African Diaspora Studies, Africana Studies o Africology (Asante y Karenga, 2005) a estos nombres añade la Enciclopedia de la Educación afroamericana (Lomotey, 2009: 23) los de African Caribbean studies, Pan African, Afro-American Studies, African World Studies o Diaspora Studies

De esta diversidad de nombres se puede hacer un paralelismo con las distintas denominaciones vistas en el capítulo anterior, por lo que la población afrodescendiente, dependiendo de la época y de las ideologías dominantes en cada momento histórico ha preferido unas denominaciones u otras. Parece probable que el primer término utilizado fuera “Black Studies”.

Para Molefi Asante (Okafor, 2014), cuando en los años 60 se usaba la denominación “Black Studies” se pretendía mostrar la diferencia entre los “White Studies” y la “Black Perspective”, es decir se usaba el término “Black Studies” para representar una posición ideológica y filosófica frente a la que se promovía en una academia que era blanca.

La preocupación por la denominación de estos estudios, tal y como ocurría con la preocupación por la denominación del sujeto a la que he hecho referencia en el capítulo primero, se refleja en numerosas obras y artículos, entre los que destaco el de Okafor (2014), ¿What’s so important about a given name?” (2014) o “Names and Notions of Black Studies: Issues of Roots, Range and Relevance” (2009) de Maulana Karenga.

Actualmente uno de los términos más utilizados ha sido el de “Africana Studies”. Este lo propuso por primera vez James Turner, fundador y director del Africana Studies & Research Center que se

fundó en 1969. Turner inició el término “Africana Studies” para recoger los estudios de la diáspora africana en las comunidades negras de África, Norte América y el Caribe (Cornell University, s.f.). Según la definición de Harris, Jr. (2004) por “Africana Studies” se conoce “el análisis multidisciplinar de la vida y el pensamiento de las personas con antepasados en el continente africano, en todo el mundo”. Por tanto, no sólo estudia lo que ocurre en el continente americano sino en cualquier lugar en que se encuentre un africano o un afrodescendiente pues sus temas se refieren a la posición de estos ante la sociedad occidental y se basan en su historia de racismo, opresión, colonialismo y emancipación (Harris, Jr., 2004: 15).

Hay autores como Zulú (2012) que piensan, sin embargo, que el nombre de “Africana Studies” no es correcto por hacer referencia a Sudáfrica y al Apartheid, siendo el término correcto “African and African American Studies” o “Black Studies”.

De nuevo pues, es difícil seleccionar una nomenclatura para estos estudios que evolucionan al mismo tiempo que se desarrolla el pensamiento afrodescendiente por lo que, como he expuesto, para la presente Tesis la denominación que he escogido es la de “Estudios Afrodescendientes” y así lo desarrollo en las siguientes líneas.

La gestación de los Estudios Afrodescendientes en Estados Unidos se inició a finales del siglo XIX y viene propiciada por la conjunción de tres diferentes fuerzas: una red de afrodescendientes con un gran compromiso e inquietud intelectual, muchas de ellas académicas; una red de organizaciones de activistas por la causa afrodescendiente y una red de editoriales que lleva a cabo un gran número de publicaciones sobre la situación de las personas afrodescendientes en Estados Unidos y que incluye reflexiones sobre su situación así como sobre su cultura (Stewart, 2015). Estas tres líneas fueron interactuando permanentemente y consolidando una gran red de trabajo que confluirá en los estudios afrodescendientes tal y como hoy se conocen. Esta red se llevó a cabo del mismo modo, aunque en etapas distintas y con las particularidades de cada lugar, en Colombia y Brasil. Aun así, cabe destacar que el empuje de los estudios afrodescendientes viene impulsado

por múltiples actores y un gran trabajo de conexiones entre los mismos. Por otro lado, en Estados Unidos, estos estudios tienen como protagonistas a personas académicas o activistas afrodescendientes, cosa que no ocurre en Brasil o Colombia donde muchos de los académicos son eurodescendientes.

En el concreto caso de Estados Unidos este proceso es fruto de una evolución que para Harris Jr. (2004) se divide en cuatro etapas que tomamos como referencia para todos los países analizados.

2.1.2.1. Primera etapa: Desde mediados del siglo XIX hasta los años 40

Para Stewart (2015: 87) el inicio de lo que serán los Black Studies comenzó con la creación de la African Methodist Episcopal (AME) en 1881.

Hablamos de un momento, 1881, en que había finalizado la esclavitud recientemente, en 1865, y en el que comenzaba la “Emancipación”. En ese momento, cuando las personas afrodescendientes parecía que alcanzaban por fin la libertad de los tiempos de esclavitud no imaginaban que, tras ello, todavía les aguardaban momentos oscuros como los de la segregación racial en Estados Unidos, donde bajo el lema “separated but equal” se les comenzó a relegar a la exclusión social. La situación se hizo tan insostenible que las personas afrodescendientes empezaron a organizarse para luchar contra este trato violento. Las mujeres afrodescendientes en esta época tuvieron un papel destacado en esta lucha con la creación en 1896 de la National Association of Colored Women (ANA) con un importante trabajo de activismo político (Stewart, 2015: 89).

Pero si hay que destacar a una figura, es la de W.E.B. du Bois. El pensamiento de este autor se desarrolla con mayor amplitud en el capítulo III de esta Tesis.

Du Bois fue uno de los académicos y activistas precursores de los estudios afrodescendientes y uno de los más influyentes de principios del siglo XX. Para él era necesario crear los Black Studies³³ por cuatro motivos:

1. Porque hay que mirar al pasado para entender el presente

³³ Se usa la nomenclatura que cada uno de los autores utiliza en sus textos.

2. Porque hay que lograr institucionalizarlos en las escuelas para establecer lazos estrechos con las comunidades negras
3. Por la necesidad de que sean una empresa perpetua
4. Porque había que esforzarse en lograr políticas públicas que puedan asegurar el progreso negro durante el siglo XXI (Stewart, 2015: 16).

Para W.E.B. Du Bois era muy importante que los *Black Studies* no se limitaran al ámbito universitario y se acercaran a las escuelas de cada vecindario en el que hubiera comunidad afrodescendiente si de verdad se querían generar cambios tal y como defiende la presente Tesis.

Este polifacético académico inició ya en 1897 un ambicioso programa en la Universidad de Atlanta que proponía estudiar la vida de algunas personas afroamericanas en ciclos de 10 años y con una duración de 100 años para que se conociera cómo iba desarrollándose la historia de la familia negra, la Iglesia, las organizaciones sociales, la educación y su desarrollo económico para realizar un verdadero análisis sociológico (Harris Jr., 2004). Este mismo año surgieron otras asociaciones como Philadelphia's American Negro Historical Society y la Washington, D.C.'s American Negro Academy.

W.E.B Du Bois escribió en aquel momento su obra "The Philadelphia Negro" (1899), un libro de gran importancia que se basa en la investigación y los estudios de casos de situaciones vividas por las personas afrodescendientes en Estados Unidos en la época.

Con la entrada del nuevo siglo, en 1905 ya existía una preocupación sentida por muchos académicos del área de las Ciencias Sociales y de Historia por la sistemática opresión que sufrían las personas afroamericanas y se estaban planteando cómo dar una respuesta política ante ello (Stewart, 2015: 90).

De esta preocupación surgió en 1908 "The Niagara Movement", un movimiento al cual se unió Du Bois. Este movimiento demandaba igualdad de oportunidades en la educación, así como el voto de hombres y mujeres (Stewart, 2015: 91).

La época en que surge este movimiento es una época muy convulsa en la que en Illinois hubo una matanza conocida como la “Springfield race riot”. Como respuesta a ello y buscando una acción más contundente surgió la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) en 1909, a la que se unieron muchos participantes del Niagara Movement incluyendo a Du Bois. (Stewart 2015: 91). Martin Luther King, Jr. y Rosa Parks, fueron ambos miembros de la NAACP. La NAACP creó una publicación con el nombre de “The Crisis” cuyo objetivo era diseminar las investigaciones, así como informaciones sobre la vida afroamericana, las relaciones raciales y la movilización social que se estaba dando. Du Bois entró en esta revista como editor.

Los temas sobre los que The Crisis escribía eran:

- Derechos relacionados a la raza y al color
- Los más altos ideales de la democracia americana
- La investigación de mecanismos para alcanzar ambos propósitos (Stewart, 2015: 91).

The Crisis incluía una sección para las mujeres.

En 1910 George Haynes fue el primer afroamericano en recibir un doctorado en Economía en la Universidad de Columbia y junto a Du Bois que ya era Doctor de Harvard (el primero en la historia de esta institución) se integró en la NACPP. Haynes fue así mismo director de Educación de la “Urban League” que continuó posteriormente como “National Urban League” en 1911 y, entre otras actividades, se dedicó a la investigación de los problemas a los que se enfrentan los afroamericanos en el empleo, la vivienda, la salud y la educación (Stewart, 2015: 90).

Haynes desde 1910 a 1918 organizó el Departamento de Ciencias Sociales de la Fisk University. La Fisk University merece mención aparte por su apuesta por la educación afrodescendiente. La Fisk University abrió sus puertas en Nashville (Tennessee) en 1865, 6 meses antes del final de la guerra civil y dos años antes de la Proclamación de la Emancipación, en las instalaciones en los antiguos cuarteles del Ejército de la Unión cerca del sitio actual de la Union Station de Nashville.

Sus primeros estudiantes tenían entre siete y setenta años, pero compartían experiencias comunes de esclavitud y pobreza, y “una extraordinaria sed de aprendizaje” (Fisk University, 2021).

Haynes, profesor de la Fisk, publicó “The Negro at work in New York city: A study in social progress” en 1912 siguiendo la tradición de Du Bois en “The Philadelphia Negro” publicada en 1899.

Con todos estos antecedentes en 1915 hay un punto de inflexión en el embrión de los *Africana/Black studies* con la creación de la Association for the Study of the Negro Life and History (ASNLH). (Stewart, 2015: 88)³⁴

Los propósitos de la ASNLH (actual ASALH) eran recoger datos sociológicos e históricos sobre las personas afroamericanas, sobre personas de sangre africana, la publicación de libros en este campo y la promoción de la armonía entre razas (Stewart, 2015: 88).

Es un año en el que Du Bois publica “The Negro” considerada como la primera historia general con la cual comprender qué había pasado con las personas afrodescendientes en el pasado. Este libro fue de gran influencia en intelectuales como Cheikh Anta Diop³⁵ o Martín Bernal³⁶ y fue importante además porque el libro estaba escrito desde una perspectiva *afrocéntrica*, o sea desde una perspectiva africana y no europea.

En la segunda década del siglo XX todo se intensifica con la llegada de la “Gran migración”, la Primera Guerra Mundial y el ascenso de Marcus Garvey y la Universal Negro Improvement Association (UNIA) (2015: 92).

Marcus Garvey, nacido en Jamaica, llegó a Estados Unidos, tras sus estudios en Inglaterra, con ideas más radicales que las que se estaban sosteniendo hasta la fecha. Buscaba la autodeterminación para los afrodescendientes y africanos de la diáspora y llamaba a un retorno a

³⁴ En 1970, la palabra “Negro” se había vuelto ofensiva para muchas personas por lo que en 1972 la asociación cambió su nombre a Asociación para el Estudio de la Vida y la Historia Afroamericana. Este nombre también fue cambiado a Asociación para el Estudio de la Vida e Historia Afroamericana.

³⁵ Cheikh Anta Diop (1923-1986) fue un físico y antropólogo senegalés conocido por sus Tesis afrocéntricas y situar el origen negro de la civilización egípcia (Freixa, 2018)

³⁶ Martín Bernal (1937-2013) fue un académico que sostenía que el conocimiento de Grecia tenía sus raíces en Egipto. Planteó sus Tesis en su libro “Atenea Negra” (Zack, 1993: 152).

África a la que se refería como “Etiopía”, adoptando la denominación que recogían en sus escritos los antiguos griegos tal y como hemos visto en el anterior capítulo. Garvey adoptó como bandera los colores nacionales de este país (Cashmore, 2002) y enfatizó el orgullo y el nacionalismo negros. Esto chocaba con la NACCP que buscaba la integración en el sistema estadounidense. Garvey, en 1920, reunió a la UNIA en Harlem y promulgó la “Declaration of the rights of the Negro people of the world” (Stewart, 2015: 93). De las ideas etiopianistas de la UNIA de Garvey surgiría en los años 30 el movimiento “rastafari”, que preconizaba que esta vuelta a África se produciría algún día (Cashmore, 2002), por otro lado, sus ideas influyeron en la creación del “panafricanismo³⁷”, aunque para Frühwirth (2020) la UNIA fue en sí mismo un movimiento panafricanista dada su grandísima influencia y extensión

By the early 1920s, the UNIA was both one of the largest Pan- Africanist movements as well as “the largest international movement of Black peoples” on the African continent and in the countries of its Diaspora. It had about 1,700 groups in 40 countries with 4 million members, with its largest concentration in Harlem (Frühwirth, 2020: 34).

Los años 20 son los de un movimiento sin igual en Harlem con el nacimiento de la “Harlem Reinsassance”, un movimiento que abarcó la música, literatura, las artes. Influyó en la reconceptualización de la idea de “Negro” para darle una nueva connotación positiva tal y como se ha explicado en el capítulo primero. Harlem supuso simbólicamente el renacer de la cultura afrodescendiente en Estados Unidos (Hutchinson, 2022). Influyó en todos los movimientos del continente americano, como se ve más adelante.

La ASNH, por su parte, prosiguió con sus investigaciones, Woodson dirigió investigaciones académicas. Publicó investigaciones desde el “Negro History Movement” y creó el “The Journal of Negro History” (JNH) que puede ser considerado el primer antecedente de los Black/Africana Studies. Woodson también creó una marca independiente de publicaciones sobre temas afrodescendientes (Stewart, 2015: 94).

³⁷ El *panafricanismo* es una idea y un movimiento que buscan el apoyo y la independencia de todo el pueblo de África y su diáspora, así como la unión de todos los africanos. La idea partió de H Sylvester William pero sus máximos pilares fueron W.E.B. du Bois y Marcus Garvey. El *panafricanismo* reúne en su seno diferentes tipos de ideas como el orgullo africano, África como unión de todos los africanos y su diáspora, el retorno a África de los afrodescendientes o el nacionalismo africano. (Rabaka, 2020).

En 1930, en la Fisk University se crearon cursos sobre historia negra y literatura, así como una conferencia anual para las personas académicas más prominentes de la América Negra logrando así llegar a ser el centro de investigaciones más famoso en relaciones raciales en la que, entre otros, estudió WEB du Bois (Stewart, 2015: 95; Zack, 1993).

A inicios de los años 30, el *protoafricana Studies Movement* se había convertido en una red de individuos, organizaciones y publicaciones incluyendo lo que llamaríamos académicamente “disciplinas” que recogían la historia y circunstancias de los afroamericanos en aquel momento (Stewart, 2015: 96-97).

Las mujeres afroamericanas tuvieron también un gran papel llevando la historia de las personas afrodescendientes a los distritos escolares y las bibliotecas de los vecindarios. Mary Mc Lead Bethune a quien he hecho referencia anteriormente, como presidenta de la ASCNH creó el “Negro History Bulletin”.

Es una época también de activismo feminista en la que María Stewart había denunciado el racismo y el sexismo en una conferencia en 1831 (Curiel, 2007) y Sojourner Truth había lanzado en 1851 el discurso feminista en el que pronunciaría la frase que después se haría famosa: “Ain't I a Woman?” (“¿No soy acaso una mujer?”) en Akron, Ohio³⁸ (Michals, 2015).

En estos años se realizaron esfuerzos en la Howard University por realizar Black Studies.

Du Bois, en 1934, dejó la NAACP y asumió la Dirección del Departamento de sociología de la Universidad de Atlanta.

2.1.2.2. Segunda etapa: Desde los años 50 a los años 60

Los años 50 son una época convulsa, de movilizaciones no violentas del Movimiento por los Derechos Civiles y Políticos cuyos representantes más populares a nivel mundial son Rosa Parks y Martín Luther King, Jr. Estos movimientos se iniciaron contra la segregación racial y la discriminación en el sur de EEUU. Este movimiento liderado por Martín Luther King, Jr. arrancó

³⁸ Aunque Curiel (2007) afirma que esta frase se proclamó en la primera Convención Nacional de 1851 celebrada en Worcester, Massachusetts.

de la negativa de la activista Rosa Parks el 1 de diciembre de 1955 a ceder su asiento en un autobús por las normas de segregación racial a un hombre blanco. Esto fue el punto inicial de una serie de boicots a los autobuses de Montgomery (Alabama) donde el hecho había ocurrido. Ese año de 1956, el 95% de las personas afrodescendientes se negó a subir en los autobuses y así se consiguió que se declarara inconstitucional la separación impuesta. Ese mismo año, se había dictado también la famosa sentencia *Brown vs. Board of Education* que eliminó la doctrina del “separated but equal”. El Movimiento por los Derechos Civiles creía que el acceso a la educación era la clave para acabar con el racismo. Por otro lado, el movimiento por los derechos civiles, así como la habilidad de King para negociar, consiguieron la aprobación del Acta de derechos civiles de 1964, la cual prohibía la segregación racial y marcó un nuevo rumbo en las relaciones entre negros y blancos en el país (Cashmore, 2002: 75).

El activismo se convirtió en una herramienta de gran importancia y así, en los inicios de los Estudios Afrodescendientes se tenía el convencimiento de que estos debían tener como objetivo no sólo estudiar en sí mismo la situación de los afrodescendientes en Estados Unidos, sino que estos estudios sirvieran para transformar la vida de los afrodescendientes en última instancia convirtiéndolos en “activistas académicos” (Conyers Jr, 2011: 25; Asante y Karenga, 2005: 9).

2.1.2.3. Tercera etapa: desde los años 60 a los años 80.

En general, existe consenso en situar el verdadero nacimiento de los Estudios Afrodescendientes en Estados Unidos, en la Academia, en los años 60, aunque se reconocen todos los antecedentes expuestos.

Los años 60 son unos años intensos, de mucho activismo político, que proseguía el camino iniciado por el Movimiento por los Derechos Civiles iniciado en los años 50.

En estos años se produce la mayor entrada de afrodescendientes a las universidades como consecuencia de la obtención de resultados por parte del Movimiento. Pero mientras estas victorias se habían conseguido a través de la no violencia, muchos miembros del Movimiento solicitaban

una acción más enérgica y así, con el asesinato de King en 1968 (Cashmore, 2002: 77) se inician movimientos más radicales.

De acuerdo con Mamiya (2022) entre las figuras que exigen acciones más enérgicas destacó Malcom X, líder afrodescendiente que apeló a conceptos de orgullo negro. Su “X” reemplaza el apellido que se le dio a sus antecedentes al esclavizarles y llegar a Estados Unidos. Su discurso se centró fundamentalmente en la identidad negra y realizó ponencias sobre ello en Harvard y Oxford. Al igual que para King la estrategia era la no violencia para Malcom X era la defensa “por cualquier medio necesario”. Sus ideas favorecieron el surgimiento del “Black Power Movement”, también llamado “Black Consciousness” o “Black Arts Movement”. Este movimiento captó la atención de los medios en 1966 cuando Stokely Carmichael, uno de los organizadores y portavoces del Comité Coordinador de Estudiantes contra la Violencia (CCEV) usó estos términos en sus discursos. Para Carmichael, “Black Consciousness” significaba la unión política de todas las personas negras para formar una fuerza política que pudiera elegir representantes y que obligara a sus representantes a defender sus intereses. Este “Black Power Movement” de los 60 representa otro periodo de renacimiento cultural como el de la Harlem Reinassance de 1920. Muchas instituciones educativas negras se fundaron en este periodo (Cashmore, 1966). Una de sus proclamas era la búsqueda de reconocimiento. Esto es de gran importancia para esta Tesis porque, como veremos, el enfoque REM de Educación para la Paz tiene como dos de sus elementos fundamentales el reconocimiento y el empoderamiento.

Este reconocimiento se tradujo en demandas de materias académicas que contuvieran mayor historia sobre las personas afrodescendientes, que a nivel universitario existiera una mayor afluencia de estudiantes y que hubiera más ayudas para los afrodescendientes.

Estas demandas fueron orquestadas por movimientos sociales negros como los “Black Panthers”³⁹ las panteras negras, y los miembros del Non Violent Coordinating Committee (SNCC). Al mismo tiempo, empezaron a crearse Black Students Unions, sindicatos de estudiantes negros, que llevaron a cabo huelgas y protestas, en las que se demandaba un departamento de Black Studies en la universidad (Rojas, 2010: 4).

En 1967 las protestas llevaron a la creación del primer grado universitario de Black Studies de los Estados Unidos, aunque hay quien afirma que en 1965 ya había Black Studies en las universidades de Tuskegee, Howard y Hampton. También hay autores que afirman que tras la eclosión de los Black Studies están los fondos de la Ford Foundation y que este apoyo se inició en 1968. (Stewart, 2015: 99). Es en este año, 1968, en el que Martín Luther King, Jr. fue asesinado (Asante y Mazama, 2004).

El mismo año de este asesinato que conmocionó al país, unos estudiantes afrodescendientes, en el St. Francisco State College, le dieron al director de la institución un listado con diez demandas. La primera de ellas fue que se creara un Departamento de Black Studies, tal y como venían exigiendo en todas sus reivindicaciones, pero en este caso, éste se creó inmediatamente (Rojas, 2010: 1). Tras esta victoria, la juventud universitaria negra de otros campus comenzó a realizar las mismas demandas y obtener también departamentos de Black Studies. Tras 1968, se crearon más de 200 departamentos de Black Studies en Estados Unidos (Rojas, 2010: 4).

Las mujeres afrodescendientes también tuvieron un papel muy activo en el nacimiento de estos estudios afrodescendientes.

Durante los años 70 las demandas se incrementaron, se pidieron más programas, más profesorado afrodescendiente, más centros culturales afrodescendientes y aquí comenzaron a centrarse en qué tipo de legitimidad y reconocimiento tenían estos estudios.

³⁹ El “Black Panther Party” se fundó en 1966 por Huey P. Newton y Bobby Seale, fue un grupo marxista que buscaba luchar contra la brutalidad policial y recibir compensaciones por los años de esclavitud. Realizaron una marcha armada de gran impacto en 1967. Tuvieron Capítulos en 48 estados. Se involucraron cada vez más en asuntos sociales proporcionando entre otros, servicios educativos a la población. El FBI les declaró grupo comunista enemigo de EE. UU. y actuó con dureza contra ellos (Duncan, 2022).

En esta época se produjo una colección de 10 volúmenes denominada “The International library of Negro life and history” cuyo objetivo era tratar con detalle el contexto cultural e histórico de las personas afrodescendientes. Esto pretendía cumplir uno de los sueños de Du Bois que era que se creara una Enciclopedia Africana (Stewart, 2015).

Así, los antecedentes del movimiento por los derechos civiles de los años 50 junto a las rebeliones estudiantiles y el movimiento de la “Black Consciousness” que se dieron en los 60 propiciaron la entrada de los estudios afrodescendientes en la universidad como respuesta a las solicitudes de cambio. Hubo así una relación muy estrecha entre las movilizaciones sociales y la introducción de los Estudios Afrodescendientes en las universidades (Aldridge, 2003: 4). Esta relación entre activismo y academia recorrerá los estudios afrodescendientes también en Brasil y Colombia y en España, como más adelante se muestra.

2.1.2.4 Cuarta etapa: de los años 80 hasta la actualidad

En los 80 es cuando el nombre elegido para referirse a los estudios afrodescendientes es el de *Africana Studies* (Aldridge, 2003: 26).

En esta época se inició asimismo un área que fue en ascenso: el *Africana womanism*. Este área nació a principios de los años 90 del siglo XX y el término lo acuñó Clenora Hudson-Weems. Este término lo creó para iniciar el debate dentro del feminismo sobre las especiales necesidades e interseccionalidades existentes para las mujeres negras que son diferentes a las que plantea el feminismo tradicional sufriendo muchas más violencias y discriminaciones que deben priorizarse (Hudson, 2019).

Es con el nuevo siglo que ya hay un claro desarrollo de los estudios afrodescendientes llegando a 2007 con 311 instituciones en Estados Unidos con *Africana Studies* (Stewart, 2015: 101)

Este siglo es una época de dudas, de retorno a los orígenes en búsqueda de la verdadera esencia de estos estudios y se retoma y relee a W.E.B. Du Bois.

Por otro lado, en 2013 surgió el actual movimiento Black Lives Matter, como un *hashtag* en redes sociales ante la absolución del policía que mató al afroamericano Trayvon Martin.

El movimiento fue creado por Garza, Khan-Cullors y Opal Tometi. La frase original se debe a una carta a la comunidad negra que escribió Alicia Garza, una escritora negra, pero fue Khan-Cullors quien la volvió *hashtag* en redes sociales e inició el movimiento contra la violencia policial contra la población afrodescendiente (Velásquez Loaiza, 2020). Este movimiento volvió a ganar importancia con la muerte de George Floyd en 2020 y continúa vigente.

Cuadro 1 *Etapas de los Estudios Afrodescendientes en Estados Unidos*

Etapa	Movimientos	Logros para los Estudios afrodescendientes
Desde mediados del Siglo XIX hasta los años 40	<ul style="list-style-type: none"> ○ African Methodist Episcopal (AME) ○ National Association of Colored Women (ANA) ○ The Niagara Movement Association for the Advancement of Colored People (NAACP) ○ Association for the Study of the Negro Life and History (ASNLH) ○ Universal Negro Improvement Association (UNIA) ○ Harlem Renaissance 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Primeros estudiantes y doctores universitarios afrodescendientes ○ Programa en la Universidad de Atlanta ○ Nace la Fisk University
Desde los años 50 a los años 60	Movimiento por los Derechos Civiles	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acceso masivo de los afrodescendientes a las universidades ○ Demandas de introducción de <i>Black Studies</i> en las universidades
Desde los años 60 a los 80	<ul style="list-style-type: none"> ○ Black Power Movement ○ Black Panthers ○ Non-Violent Coordinating Committee (SNCC) ○ Black Student Union ○ Critical Race Theory (CRT) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Movimientos para solicitar Black Studies ○ Confrontaciones en las universidades ○ Creación de los primeros grados universitarios de <i>Black Studies</i> de los Estados Unidos

Desde los años 80 a la actualidad	<ul style="list-style-type: none"> ○ Africana Womanism ○ Black Lives Matter 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nueva denominación: Africana Studies ○ Desarrollo de estos estudios con 311 instituciones en 2007
-----------------------------------	---	--

Nota. Elaboración propia

2.1.3. La Educación Afrocentrada (*African Centered Education: ACE*)

Mientras en las universidades se creaban movimientos para solicitar que la educación se adaptara al estudiantado universitario que afluía masivamente a aquellas y se iban creando así los Estudios Afrodescendientes, un fenómeno paralelo se dio en las escuelas basado en los mismos estudios afrodescendientes que se estaban desarrollando en la universidad.

Desde el fin de la escuela segregada y cuando los niños y niñas afrodescendientes llegan a las escuelas públicas, las tasas de fracaso escolar de estos fueron bastante altas. Esto hizo que se planteara por el profesorado afrodescendiente si había otras causas o este fracaso se debía a un curriculum escolar eurocentrista en el que no se veían reflejados. Era paralelo a lo que estaba ocurriendo en las universidades, por lo que también en las escuelas debían buscar otro tipo de educación que se adaptase a los niños y niñas afrodescendientes.

Una de las corrientes de pensamiento que mejor se adaptaba a las aspiraciones de buscar una educación específica para niños y niñas afrodescendientes en el ámbito escolar fue la perspectiva filosófica conocida como “afrocentrismo” y en ésta se basó la creación de la Educación Afrocentrada⁴⁰.

Para Asante (1991) uno de los desarrolladores de la idea del “afrocentrismo”, el origen del término hay que rastrearlo hasta Carter G. Woodson en su libro “The mis-education of the Negro” escrito en 1933. Woodson reclamaba una educación que valorara la historia de África (Asante, 1991: 170) así como que se colocara a los escolares negros en el centro de la educación. En su libro, Woodson escribe que la educación a la que estaban sujetos los negros en Estados Unidos no era educación

⁴⁰ También llamada educación “Africentrada”

sino “mis-education” ya que se les enseñaba a admirar a griegos, hebreos, latinos con desprecio hacia los africanos y como origen de toda la civilización (Shockley, 2008).

El tema del origen de la civilización tiene una gran importancia para africanos y afrodescendientes por cuanto este tema dividió el mundo occidental de la época en la creencia de que unos eran “personas civilizadas” (Occidente como herederos de la civilización griega) y el resto “personas no civilizadas” (los africanos sin una civilización de origen).

La primera reacción conocida a esta creencia la presentó Cheikh Anta Diop⁴¹, desde Senegal, quien defendió su Tesis doctoral en París en 1951 introduciendo la idea de que los antiguos egipcios, los Kemíticos, eran de raza negra. Su Tesis fue rechazada, pero continuó en su defensa, reunió más pruebas y volvió a presentarla en 1960, aprobando esta vez y llegando a ser considerado una persona muy influyente del pensamiento africano. Junto a él, James (2016) afirmó que la importancia de las afirmaciones de Diop radica en que, de acuerdo con ellas, la idea de que la filosofía griega es el origen de la civilización universal según Occidente no es sino una falsedad ya que esta filosofía griega es “filosofía egipcia robada”. James se basa para afirmarlo en escritores como Heródoto que siempre reconocieron a Kemet como el mayor centro del saber de la Antigüedad (Toasijé, 2011). Otro autor seguidor de esta línea de pensamiento es Martín Bernal con su libro “Black Athena” (1987) donde afirma que los propios griegos son quienes reconocen la deuda cultural que tienen con otras culturas, como la africana (Zack, 1993: 152).

Según estos autores pues, no solo no existiría la contraposición civilizado-no civilizado reiterada por Occidente, sino que además este Occidente que se presentaba ante el mundo mediante su orgullo filosófico como único creador de la filosofía universal bebió culturalmente de Egipto. Para completar este cuadro, se hace referencia desde el Afrocentrismo a los “faraones negros” en concreto a la dinastía XXV de Egipto que fue negra. Esta dinastía provenía del reino de Kush, una civilización que se desarrolló a la par que la egipcia y que era la del África negra de Nubia. Según

⁴¹ Cheikh Anta Diop nació en Senegal, estudió Física e Historia en Francia y se doctoró en Historia comparada. Constituye uno de los referentes más importantes del pensamiento africano contemporáneo (Toasijé, 2011).

Casado Zubiaurre y Franzese (2017) los estudios sobre Kush demuestran que fueron una gran civilización que apoyó a Egipto en momentos complicados para los egipcios. Kush era el lugar del que provenían “el misterio y la leyenda, el reino de donde venían el oro, los productos exóticos, el país de la gente negra: de los etíopes” El rescate de la historia sobre el reino de Kush tuvo una gran influencia en el rescate del orgullo afro y en el afrocentrismo.

En 1980 Molefi Kate Asante publicó “Afrocentricity: The theory of social change”. Asante llamaba en este libro a volver a los valores e ideales africanos creando así una “conciencia afrocentrada” (Bay, 2000: 503).

Para Asanté (1991) “centricity” se refiere a la perspectiva de colocar al estudiantado en el contexto de sus propias referencias culturales dado que rara vez las personas afroamericanas escuchan sobre gente no blanca. Por tanto “Afrocentricity” era un marco de referencia donde todos los fenómenos se veían desde la perspectiva de una persona africana. Por ello, en la educación, el Afrocentrismo suponía dar al estudiantado la oportunidad de estudiar el mundo, las personas, los conceptos y la historia desde un punto de vista africano, incluyendo los orígenes kemíticos del saber. Lo contrario, estudiar a personas, héroes y heroínas blancos les creaba un gran complejo de inferioridad por su negritud. En la educación afrocentrada se hablaba así, de personajes negros en los que se veían reflejados para aumentar su autoestima (Asanté, 1991: 171).

Para Asanté (1991: 177), era necesario que el profesorado se formara en entender el mundo africano y que fuera capaces de enseñar sobre la trata de personas africanas, sobre las leyes Jim Crow que inició su ciudadanía de segunda clase de 1877 a 1954, todo ello para que los niños y niñas afrodescendientes conocieran su historia y no se vieran perdidos

Junto a Molefi Kate Asante, otro afrocentrista fue Maulana Karenga. Este fue uno de los estudiantes que se movilizó en las universidades de los 60 junto al movimiento por los derechos civiles, abandonándolo posteriormente para pasar a definir los objetivos del “Black Power”.

El afrocentrismo continúa creciendo en el siglo XXI y continúa la creación de muchas escuelas afrocéntricas, aunque no sin debate sobre las mismas. Un debate que continúa vigente.

2.2. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES EN BRASIL

Tal y como se ha referido en el anterior apartado con respecto a Estados Unidos, hago referencia en este apartado en primer lugar a la relación de los afrodescendientes brasileños con la educación en Brasil desde los tiempos de la esclavitud y su posterior acceso a las aulas.

2.2.1. Antecedentes de la relación entre afrodescendientes y educación en Brasil

La sociedad brasileña de tiempos de esclavitud fue una sociedad de miedos, cargada de violencia, con muchas fugas de personas esclavizadas que huían y formaban “quilombos” en los que intentaban vivir de acuerdo con las culturas africanas de las que provenían. Es por este temor a los levantamientos de las personas esclavizadas y a las fugas, al igual que ocurrió en Estados Unidos, que, en 1837, se prohibió a las personas afrodescendientes esclavizadas el acceso a la escuela pública (Morais, 2016) aunque, al igual que lo narrado para el caso de Estados Unidos, muchas personas africanas ya llegaban de África sabiendo leer y escribir portugués que aprendían en el continente africano antes de embarcar. La mayoría aprendían en espacios no escolares (Santos Morillo, 2003; Moraes, 2016: 100).

En el periodo Imperial brasileño (de finales del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XIX) la mayor parte de la población brasileña era analfabeta y había pocas escuelas. En este periodo la imagen que se tenía de las personas africanas y afrodescendientes era la de que eran seres incivilizados, como se ha expuesto ocurría en Estados Unidos, y, por este motivo, uno de los objetivos que se propuso el Imperio fue que todos los niños y niñas fueran a la escuela bajo la idea de que la escuela “civilizaba”. En este momento se entendía al “otro” como “objeto de civilización” (Veiga, 2016: 505).

Con este propósito, en la Constitución Imperial de 1827 se recogió el objetivo de garantizar la

educación gratuita a toda la ciudadanía (Veiga, 2016) y para ello se desarrolló la primera ley que establecía que se instalaran escuelas públicas en todos los lugares (Morais, 2016: 102). Pero como el requisito para asistir a las escuelas era ser “ciudadano” las personas africanas o afrodescendientes esclavizadas no podían asistir a las aulas, aunque había niñas y niños esclavizados que sí tenían acceso a la enseñanza mediante clases particulares.

Pese al interés en la educación de niñas y niños, en estas escuelas creadas por el imperio, no se aprendía mucho y, además, los niños blancos no querían estudiar con los niños negros, por lo que comenzaron a surgir iniciativas privadas solo para niños negros.

Entre las experiencias de escuelas privadas, se encuentra la escuela fundada en 1853 por un profesor, Pretexiao dos Passos e Silva, que se autoidentificaba a sí mismo como “preto”, quien creó una escuela para “meninos pretos e pardos” (niños negros y pardos) (Da Silva, 2016: 143).

En esta época ya comenzaba a percibirse en Brasil que socialmente tenía trascendencia el cruzamiento entre color y posición social, y así, la denominación de “niño pardo” parecía estar reservado para un “niño no blanco, nacido libre, brasileño o no” y “crioulo” y “preto” tendían a designar a los esclavos o libertos brasileños o africanos (Da Silva, 2016: 147).

También de los mismos años se tiene noticia de la experiencia privada del Colegio Perserverança de Campinas fundado en 1860 por un matrimonio pardo. Pero, pese a estas experiencias aisladas, no fue hasta 1878, que, mediante un Decreto Imperial, se permitió el acceso de las personas afrodescendientes libres y libertas a cursos nocturnos que funcionaban dos horas en verano y tres en invierno (Silva, 2006: 43), sin embargo, las experiencias de escuelas privadas creadas por el propio colectivo afrodescendiente siguieron en ascenso (Romão, 2005). Se conoce entre éstas, la experiencia de la escuela creada por el negro Cosme en Fazenda Lagoa-Amarela, en el Estado de Maranhão donde se enseñaba a leer y escribir a los exesclavos que vivían en el quilombo (Romão, 2005: 28) y la historia de Maria Firmina dos Reis (1825-1917), mulata, que nació en San Luis de Maranhão y que, gracias a vivir con una tía materna bien situada económicamente, pudo estudiar y

con 22 años, en 1847, aprobó el examen para dar clases de primaria, siendo la primera mujer que aprobó en todo el estado. En 1880 fundó la primera escuela mixta del país, lo que se consideró escandaloso, por lo que se la hicieron cerrar dos años después. También fue escritora, y en 1887, en plena campaña abolicionista, escribió “La esclava” con sus ideas antiesclavistas (Bastos, 2016). En 1871 había en Brasil, pues, escuelas privadas creadas por las propias personas afrodescendientes y escuelas públicas para algunos negros⁴² libertos. Mientras todavía estaba vigente la esclavitud, se tenía la idea de dar educación a toda la ciudadanía desde las personas más humildes a las de “oscura procedencia” (Veiga, 2016) pero lo cierto es que la educación se hacía inaccesible para las personas afrodescendientes pues desde las escuelas públicas solían ponerse trabas a su acceso con cualquier pretexto, como la utilización por las niñas y niños negros de “vestidos inadecuados” o la carencia de materiales adecuados para la asistencia a las aulas (Bastos, 2016) con este tipo de pretextos se les excluía del acceso a la educación. Esta situación se prolonga hasta la entrada del siglo XX con experiencias similares de rechazo por la vestimenta o la falta de calzado.

José Correia Leite aponta em seu bairro Bexiga tinha o grupo Escolar Maria José, o qual ficava na esquina Manuel Dutra com a Rua Major Diogo, escola que não pôde frequentar por causa de sua vestimenta: ele não se trajava bem e se destinava descalço à escola, o que não seria permitido nos Grupos Escolares (Lucindo, 2016: 316).

En 1879, por otro lado, y al igual que ocurrió en Estados Unidos, se excluyó del voto a quien no sabía leer y escribir, por ello también en Brasil se excluyó a grandes cantidades de personas afrodescendientes de ejercer la ciudadanía durante años.

En las escuelas para niñas y niños se empezó a controlar la frecuencia en la asistencia por lo que un profesor solo podía mantener una escuela si tenía 20-25 alumnos, pero esto era muy complicado dado que había una importante falta de acceso a las escuelas motivado por la pobreza, el trabajo infantil o la lejanía de las mismas (Veiga, 2016: 507). Se daban subsidios al profesorado que

⁴² Dado que en Brasil se utiliza bastante comúnmente la palabra “negro” como autoidentificación en ocasiones se utilizará esta denominación si figura en los documentos consultados.

atendiera alumnado pobre pero los niños y niñas negros preferían las clases particulares, entre otras cosas porque en 1910 se habla ya de prejuicio racial en las aulas. Así desde 1835, cada día había más niños y niñas negros y mulatos que tenían profesores particulares en los bares, zapaterías y sastrerías, aprendiendo a leer en lugar de asistir a las aulas de los colegios públicos (Veiga, 2008: 599).

Veiga (2008) resalta que en este periodo había muchos problemas añadidos en la educación, pues, aunque el Imperio tuviera el objetivo de educar, no se construían suficientes escuelas. Esto hizo que la mayoría de las veces se dieran clases en la propia casa del profesor. Se prefería esto porque el profesor tenía, a veces, problemas para llegar al aula debido a las lluvias, inundaciones, bosques, caminos inseguros, así como problemas con las familias como la pobreza y la indiferencia que éstas tenían con respecto a la educación. También había en esta época problemas con los métodos educativos debido a la existencia de múltiples castigos físicos, abusos e incluso violaciones. Pero lo peor de todo, es que no se aprendía: había una enseñanza monótona basada en la memorización. Por todas estas causas, el siglo XIX es un siglo complejo con respecto a la educación de las personas afrodescendientes. Sumado a todo ello, en los años 70 del siglo XIX Brasil intentaba proyectarse a nivel internacional con una imagen europea de conocimiento y “civilización” que la distinguiera del resto de repúblicas latinoamericanas. Para el logro de esta imagen, los intelectuales blancos de la época intentaron formarse en base a la literatura producida en Europa y Estados Unidos. Junto a ello, las élites luso-descendientes pretendían ofrecer una imagen lo más similar a Europa posible, por lo que, para ello, buscaron presentarse como un país “de personas blancas” que coincidiera con la idea que se tiene de personas europeas. Todo ello se dio en un momento de auge académico de las teorías sobre las razas del siglo XIX (Todorov, 1991) las cuales parten de la idea de inferioridad indígena y negra proporcionándoles las justificaciones necesarias para apoyar la idea de presentarse como un Brasil “europeo, civilizado y blanco”.

Entre los teóricos del racismo científico del siglo XIX se encontraba Arthur de Gobineau quien

escribió “*L’Essai sur l’Inégalité des Races Humaines*” (Ensayo sobre las Desigualdades entre las Razas Humanas), en este ensayo partía de la jerarquía entre las razas humanas siendo la superior la raza aria y todo el resto, inferiores. Gobineau influyó en aquellos momentos en todo el pensamiento europeo, y, por tanto, fue leído por las élites brasileñas de la época que intentaban absorber las ideas europeas del momento. Pero su obra no solo influyó en las élites y universidades brasileñas, sino que Gobineau en persona llegó a Brasil en 1869 como embajador de Francia y desde su llegada tuvo una relación estrecha y personal con el Emperador, con quien compartió sus ideas de lógica racial, que éste aceptaba y llegó a debatir en largas conversaciones con él (Maia y Zamora, 2018). Esta relación influyó en el círculo de intelectuales de la época haciendo fácil la aceptación de las teorías raciales en Brasil (Silva, 2018: 21). Estas teorías y su propagación todavía dañarían más a unas personas afrodescendientes que estaban en aquellos momentos luchando por su libertad.

El 18 de mayo de 1888 apenas 5 días después de la abolición de la esclavitud en Brasil, se fundó la Sociedad de Beneficencia Luis Gama en Campinas con cursos para personas adultas brasileñas en periodos nocturnos y diurnos para jóvenes, y aunque fue una iniciativa interesante tras pasar muchas dificultades, cerró en 1890. Otra experiencia fue la de Francisco José de Oliveira quien creó el Colegio São Benedito para alfabetizar hijos e hijas de personas negras y mulatas, llegando a tener 422 alumnos (Lucindo, 2016).

Ya en el siglo XX, en 1902 se creó el “Club 13 de Maio dos Homens Pretos” que creó escuelas nocturnas y diurnas en São Paulo donde además se daban conferencias sobre educación dirigidas a los padres y las madres (Lucindo, 2016). En 1910 se incorporó a la “Federação Paulista de Homens de Cor” (De Almeida y Da Silva, 2017: 334)

En 1920 ya había una red educativa formada por diversos tipos de escuelas: públicas, privadas, religiosas, laicas y profesionalizantes, continuando las experiencias de escuelas privadas solo para personas negras, aunque se desconoce si se dieron por organizarse de forma diferente o por los

obstáculos percibidos para acceder a las escuelas debido a la discriminación (De Almeida y Da Silva, 2017: 333).

En este periodo, las escuelas públicas se enfrentaban además a la falta de asistencia de los niños y niñas negros, pues junto a los problemas vistos a causa de la vestimenta inadecuada que les impedía acudir a las escuelas, otro problema añadido era el trabajo infantil extenuante y de baja remuneración al ser las familias muy pobres. Muchos niños y niñas se veían abocados incluso a combinar dos trabajos con la asistencia a la escuela (Lucindo, 2016: 317).

En 1926 un pequeño grupo creó una biblioteca para discutir e instruirse. Fue el “Centro Cívico Palmares”, que llegó a tener una importante estructura pedagógica con cursos de secundaria la cual se considera el embrión de la organización conocida como “Frente Negro Brasileño”, una de las organizaciones más importantes en Brasil cuyo compromiso con la educación de los niños y niñas negros fue definitivo para impulsar muchas políticas públicas en este sentido (De Almeida y Da Silva 2017: 336; Lucindo, 2016). El Frente se creó el 16 de septiembre de 1931, tras el golpe de estado de Gertulio Vargas en 1930 debido al cual las personas negras se sintieron abandonadas a su suerte. Parece ser que esto fue la causa de la creación del “Frente Negro Brasileño. El frente creció rápidamente haciéndose enormemente popular. Trabajó por los derechos civiles de la población negra. Las mujeres negras del Frente se asociaron en la “Cruzada Femenina” dedicándose a trabajos asistenciales. Desde el Frente Negro se formularon acciones que tenían un importante énfasis en la educación para la población negra, creando cursos nocturnos y abriéndose a alumnado de todos los colores. Se creía firmemente en que la educación les otorgaría respetabilidad y reconocimiento. Les parecía también una buena forma de luchar contra el prejuicio (De Almeida y Da Silva, 2017).

El Frente Negro se esforzó mucho en su objetivo educativo, y ya que su alumnado era muy pobre, intentaron proporcionarles materiales y uniformes por lo que llegó a ser muy importante y popular para la comunidad (De Almeida y Da Silva, 2017: 349).

El Frente Negro se hacía eco, por un lado, del trato que se daba a niñas y niños negros en otros colegios, ya que había un importante rechazo hacia el alumnado negro, y, por otro lado, y tal como ocurrió en Estados Unidos, de las quejas por los contenidos didácticos y unos libros que no sólo ninguneaban la historia de las personas africanas y afrodescendientes, sino que dejaba a sus antepasados como personas de escaso valor. De este modo, en los manuales de las escuelas del Frente Negro se comenzaron a incluir las gestas de las personas africanas y la epopeya del Quilombo de los Palmares con la figura de Zumbí y su enfrentamiento y no sometimiento a los portugueses, así como la guerra de Paraguay en la que mayoritariamente participaron soldados negros. Como daban mucha importancia a los libros crearon bibliotecas para gente adulta junto a bibliotecas infantiles (De Almeida y Da Silva, 2017: 349).

Pero dado que el contexto de la sociedad “post abolición” era complejo para las personas afrodescendientes en Brasil por causa del racismo existente, lo que podría haber supuesto en años una entrada masiva de afrodescendientes a las aulas de escuelas y universidades como en Estados Unidos, aquí no ocurrió. Uno de los principales motivos recogidos en la Tesis de Virginia Bicudo a quien posteriormente haré referencia en el siguiente capítulo de esta Tesis, fue que, en una sociedad en que habían calado hondamente las teorías raciales del siglo XIX el prejuicio contra el negro era tan importante que, aunque las personas afrodescendientes poseyeran títulos, no conseguían el ascenso social, ya que tampoco accedían a los mejores puestos de trabajo que estaban reservados para los luso-descendientes. Por esta causa, el interés de las personas negras por los estudios empezó a decaer ya que éste no constituía un medio para incluirles en la sociedad (Maia y Zamora, 2018: 97).

En la sociedad brasileña nunca hubo, como en Estados Unidos, leyes de segregación racial, pero ésta operaba “de facto”, impidiendo a las personaas negros entrar en restaurantes, bares o fiestas. Sin embargo, dado que este racismo era velado y no admitido socialmente, no podía haber una oposición abierta por parte de las personas negras para combatirlos como ocurrió en las acciones

contra la doctrina del “separated but equal” en Estados Unidos. Las universidades, por otro lado, estaban ocupadas por los eurodescendientes, lo que impedía el acceso a las personas afrodescendientes y de nuevo, de forma velada.

Las personas negras, así, percibían que la única forma de ascenso social pasaba por el “blanqueamiento”, dado que Brasil admitía que, a mayor blancura de piel, más ascenso social se podía lograr, es decir, a través de las uniones con gente blanca se podía llegar a ser un brasileño “blanco” y admitido socialmente. Era la forma en la que operaba la “pigmentocracia” comentada en el capítulo primero de esta Tesis. Esto, sin embargo, les generaba a las personas afrodescendientes negras auto-odio o lo que Fanon llama “epidermización” de la inferioridad (Maia y Zamora, 2018: 104) y con ello, el convencimiento de que el opresor blanco representa el bien y el negro, el mal, del que hay que huir y al que hay que rechazar, llevándoles a un profundo sentimiento de rechazo a su propio color y un gran sentimiento de inferioridad (Maia y Zamora, 2018: 100). De este modo, las personas negras brasileñas se planteaban acercarse a las blancas y conseguir casarse con ellas para así conseguir “emblanquearse”, esto le llevó al rechazo a estar con las propias personas negras (Maia y Zamora, 2018: 102).

Entre los académicos que influyeron en la Tesis del “blanqueamiento” estaba Oliveira Viana. Este nació en 1883 en Niterói (Rio de Janeiro) y falleció en 1951. Fue profesor, jurista, historiador y sociólogo (Silva, 2018).

Viana creía que las razas inferiores podrían mejorarse con el cruzamiento constante con la raza aria. Esto necesitaba traducirse en políticas públicas que tuvieran como objetivo este “blanqueamiento” ya que éste suponía una salida civilizatoria para Brasil, dando a las razas inferiores mayor belleza y, por otro lado, ascenso social, ya que, a mayor blancura, mejor posición social (Silva, 2018: 25; Maia y Zamora, 2018: 278).

Otro autor que defendió posturas de mestizaje fue Silvio Romero, quien estudió Derecho en Recife (Pernambuco) en 1888 y que defendía que había que “clarear” a la población favoreciendo la

inmigración europea (Silva, 2018: 25) como así se hizo efectivamente.

Estos autores venían influenciados por las ideas de “blanqueamiento” que recorrían todo el continente según las cuales era necesario promover la migración de personas europeas a los estados americanos ya que representaban “la cultura, la civilización y el progreso”. Estas migraciones traerían al país estos valores. Como respuesta a estas políticas adoptadas por Brasil llegó la migración europea, principalmente de Alemania e Italia, aunque también llegaron desde España. Brasil otorgó a estas personas migrantes europeas grandes extensiones de tierras para que se conformase una clase terrateniente y nacieran haciendas en las costas, como fue el caso de São Paulo (Mannion, 2015).

Así pues, las teorías raciales fueron fundamento teórico de las políticas públicas de “blanqueamiento” de la población brasileña como garantía del alcance del progreso y la civilización dejando de lado a las personas negras e indígenas (Silva, 2018: 22).

Por tanto, mientras en Estados Unidos existe una contraposición negro/blanco en la que se es negro siempre que se tenga un antepasado negro por la regla de “una sola gota”, en Brasil por el contrario, la persona negra en cuanto se “emblanquecía” o menos rasgos fenotípicos de negra poseía, podía llegar a considerarse “blanca”, aunque siempre unido al poder económico. Esto hizo que aquellos que eran fruto de uniones mixtas no quisieran unirse a las luchas de las personas negras, apartándose de ellas para no ser confundidas con ellas y poder acceder así, al ascenso social deseado.

Pese a todos los obstáculos, en la época que va desde 1940 a 1960 el Movimiento Negro continuó trabajando y apostando por la inclusión de las personas negras en la escuela pública. Tal y como narra Gomes (2018) el Movimiento Negro consiguió que el tema de la educación para la población negra entrase en el debate de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1961 donde consiguieron que se debatiera la cuestión racial. Tras la dictadura militar en 1964, sin embargo, la cuestión racial se dejó de lado y solo a finales de los años 70 varias entidades del Movimiento

Negro se asociaron en una organización de carácter nacional. En 1978 surgió en São Paulo el “Movimiento Unificado contra la Discriminación étnico-racial” que daría lugar al “Movimiento Negro Unificado” (MNU) quien tomaría el relevo en asuntos educativos. Este Movimiento Negro Brasileño tenía como uno de sus objetivos el acceso del alumnado negro a la universidad y ello lo consigue en las últimas décadas del siglo XX siendo uno de los protagonistas de la victoria en este acceso, que venía siendo una de las reivindicaciones históricas de las personas negras brasileñas (Silva, 2022).

De este modo, en la década de los 80, muchos activistas negros consiguieron realizar estudios de licenciatura, Master y Doctorado e inician una trayectoria académico-política enfocando sus estudios en el análisis del racismo en las escuelas y los estereotipos raciales en los libros de texto, entre otros. Por otro lado, en 1995, se realizó por el Movimiento Negro la “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida” en la que se entregó a Fernando Henrique Cardoso, presidente de la República en aquella época el “Programa para la superación del racismo y la desigualdad étnico-racial”, en el que se realizaron demandas de “Acción Afirmativa” (Gomes, 2019).

Por otro lado, se dio un hito en el proceso que fue la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras formas de intolerancia llevada a cabo por Naciones Unidas en 2001 en Durban (África del Sur). En ella el estado brasileño, firmó el Plan de Acción, y en él reconoció institucionalmente la existencia de racismo en el país y se comprometió a adoptar medidas como las acciones afirmativas (Gomes, 2019) que se materializaron mediante la Ley 12.288/10 que instituyó el Estatuto de Igualdad Racial, y que entró en vigor el 20 de octubre de 2010. Por esta Ley, el Tribunal Supremo Federal (STF) autorizó a que las universidades públicas brasileñas reservaran plazas (cuotas) para garantizar el acceso a la universidad a los indígenas y afrodescendientes (Silva, 2006: 42).

Tras ello, se dio, dos años después, la ley 12.711/2012, conocida como “Lei de Cotas” que garantiza la reserva del 50% de matrículas por curso en las 59 universidades federales y 38 institutos federales de educación, de ciencia y tecnología, para los alumnos afrodescendientes procedentes de la educación pública o de educación de jóvenes y adultos. El resto del 50% son plazas de pública concurrencia (Silva, 2006: 43).

Esta ley ha sido una de las más controvertidas de Brasil, dando lugar a posiciones que se oponen radicalmente a ella en base a la “meritocracia”, o por la defensa de que Brasil no es un país racista ya que en este existe “democracia racial” donde se ensalza el mestizaje, por lo que no es necesario adoptar posturas basadas en la contraposición negro-blanco como en Estados Unidos (aunque precisamente lo que se alega por los negros brasileños es que la democracia racial ensalza la blanquitud y relega a las personas negras, discriminándolas).

Estas posturas han ocasionado uno de los debates más encarnizados en los últimos años en la sociedad brasileña y todavía sigue vigente.

Por otro lado, en 2003, se consiguió que la reclamación tradicional del Movimiento Negro desde los años 80 que era conseguir como obligatoria la enseñanza de la cultura afrobrasileña en las escuelas públicas y privadas, se convirtiera en Ley, y así se aprobó la Ley 10.639/03 (Gomes, 2019).

2.2.2. Historia de los Estudios Afrodescendientes en Brasil

De acuerdo con Cunha y Da Silva (2010) el nacimiento de los estudios sobre las poblaciones y culturas de origen africano surgió en el siglo XIX en un contexto de reflexión acerca de la identidad de una nación constituida por personas negras, indias y blancas y el resultado de lo que se denominaba el encuentro “de las tres razas”.

Existen muchas diferencias en la evolución de los Estudios Africanos y Afrodescendientes en Brasil con estos estudios en Estados Unidos. Esto tiene que ver con diferentes aspectos:

- El fin de la esclavitud más tardío: 1848 en el caso de Estados Unidos y 1888 en el caso de Brasil.

- El acceso más tardío y complejo de las personas afrodescendientes a la educación y, mucho más, a la universidad.
- El interés que siempre está presente en los ibéricos, tanto portugueses como españoles, de indagar en los orígenes, en el saber de dónde es una persona, sus raíces, lo que lleva a una intensidad mayor en los estudios sobre el continente africano.
- La omisión e invisibilización de discursos de autores afrodescendientes en la academia brasileña, por lo que, mientras en Estados Unidos la evolución de estos estudios viene liderada por autores afrodescendientes, aquí encontramos una academia dominada por luso-descendientes y un acceso complejo para las personas afrodescendientes y sus epistemologías. Por ello, para entender el particular contexto en el que se desarrollaron los autores en la academia hay que situarse en el marco más amplio del contexto en las universidades brasileñas y el contexto de relaciones raciales blanco-negro en el país influido por las teorías raciales del siglo XIX. Por ello, los primeros estudios afrodescendientes vienen liderados por autores luso- descendientes que eran quienes dominaban la academia.
- Al ser el acceso más complejo a la academia, se hacen muchas propuestas referentes a los Estudios Afrodescendientes desde los movimientos sociales, desde los movimientos negros y la prensa y son éstas las que posteriormente influirán en la academia.

Lo dividiremos en etapas como en el caso de Estados Unidos:

2.2.2.1 Primera etapa: Desde mediados del siglo XIX hasta los años 40

Oliveira (2017) sitúa la gestación de los Estudios Afrodescendientes en Brasil en la década de los años 1930 y 1940 pero reconoce el precedente del autor de final de siglo Raimundo Nina Rodrigues nacido en 1862 (2017: 590).

Nina Rodrigues (1862-1906), fue un médico psiquiatra nacido en Maranhão. Estudió en 1882 Medicina en Salvador (Bahía) y fue uno de los primeros académicos dedicados a estudiar la cultura negra con intensidad. El problema que tuvo fue que, al investigar la responsabilidad penal de las

personas negras, partió de una idea infantilizada de estas y, por tanto, para él, eran inimputables ante la comisión de un delito siendo la tutela lo mejor para ellas (Silva, 2018: 274). Con estas Tesis Nina Rodrigues añadió prejuicios contra las personas negras, principalmente con respecto a las tendencias a la criminalidad.

Junto a los estudios de Rodrigues, en esta época se estaban gestando ya saberes negros y así, según Gomes (2019) la prensa negra de São Paulo puede ser considerada en esta época, asimismo, como productora de saberes emancipatorios sobre la raza y sobre las condiciones de vida de la población negra. Entre la prensa negra de esta época Gomes recoge: *O Xauter* (1916), *o Kosmos* (1924-25), *O Clarim d'Alvorada* (1929-1940), *A voz da raça* (1933-37), *Tribuna negra* (1935) y *O Novo Horizonte* (1946-54).

Junto a ello, en 1934 se dio un importante hito en el comienzo de los estudios afrodescendientes en Brasil y fue el I Congreso Afro-Brasileiro en Recife.

Fue el punto de partida para la ampliación y sistematización de los entonces ya llamados “Estudios Afro-Brasileiros” (Cunha y da Silva, 2010: 12)

A este encuentro acudieron una gran cantidad de intelectuales que debatieron sobre el papel de la población afrodescendiente en Brasil y sus culturas de origen. Organizado por Gilberto Freyre, en este evento participaron Arthur Ramos, Mario de Andrade, Edson Carneiro y el estadounidense Melville J. Herskovits, que tanto influyó en todos los autores afrodescendientes en el continente americano, entre otros.

En este encuentro se abordaron multitud de temas como el folclore africano, la literatura, la lengua, la historia, la salud, la condición social, el arte, siempre abordándolos desde una posición académica, aunque no cabe duda de que todo ello tenía una dimensión política (Cunha y da Silva, 2010: 14).

En las actas del Congreso se recogieron publicaciones sobre todas estas temáticas comenzando a configurar los Estudios Afro-Brasileiros.

Un año más tarde, en 1935, se inauguró el Movimiento Contra o Preconceito Racial, en el que se reunieron 11 oradores entre los que encontramos a Arthur Ramos o el profesor Queiroz Lima. De este encuentro surgió el “Manifiesto de los intelectuales brasileños contra el prejuicio racial” y dejó entrever la unión existente entre los intelectuales de la época y los movimientos negros (Cunha y da Silva, 2010: 17).

En 1937, se convoca el II Congreso Afro-Brasileiro, esta vez en Salvador, Bahía. En él de nuevo participaron Melville J. Herkovists, quien veremos fue una figura clave en el intercambio de conocimientos entre Estados Unidos, Brasil y Colombia, Clovis Moura, Arthur Ramos, Edson Carneiro y Donald Pierson, profesor de la Universidad de Chicago, entre otros (2010: 19) y a quien se hace referencia en el próximo capítulo por su relación con la académica analizada Virginia Leone Bicudo. Este Congreso tuvo el apoyo de lo que Arthur Ramos llamó “Associações Negras Contemporâneas” con las que se tuvo un contacto más estrecho que en el I Congreso (Cunha y da Silva, 2010: 20).

El día 24 de octubre de 1937 Arthur Ramos publicó un artículo en el Diario de Pernambuco bajo el título “Os estudos negro-brasileiros”, en este artículo reflexionaba sobre los dos Congresos Afro-Brasileiros. En él también reflexiona sobre la historia de los Estudios Afro-Brasileiros que él sitúa en la segunda mitad de la década de 1920 y ensalza la figura de Nina Rodrigues como la primera persona que se preocupó de la población negra y que comenzó a estudiarla académicamente ya que hasta este momento todo lo referente al “negro” estaba rodeado de un gran silencio académico. Para él, los estudios siguieron con Ulyses Pernambuco y Gilberto Freyre, pero si hay algo muy importante que destaca en su artículo, es la red internacional de intelectuales que se crea para reflexionar sobre los pueblos y culturas de origen africano en el continente americano y que se irá constatando al analizar los Estudios Afrodescendientes en Colombia (Cunha y da Silva, 2010: 23).

Como conclusión, puede decirse que las décadas de los años 30 y 40 constituyen una época de

sistematización de los Estudios Afro-Brasileños en el ámbito académico. Según lo resume el gran literato Jorge Amado (a quien tuve el privilegio de conocer personalmente en Salvador de Bahia), con los estudios emprendidos por Gilberto Freyre y Arthur Ramos, estos estudios han sido fruto “de una acción de conjunto” (Cunha y da Silva, 2010: 22).

2.2.2.2 Segunda etapa: Desde los años 50 a los años 60

En la década de los 40 y 50, se prosigue con el camino iniciado en la etapa anterior pero ya de un modo más intenso debido a que hay un gran interés por el proceso de descolonización que estaba teniendo lugar en África y un interés mayor por estudiar “o problema do negro” académicamente. Estos hechos favorecieron la creación de diversos centros de estudios en diversas universidades brasileñas, como en 1959 en que se crea el Centro de Estudios Afro-Orientales (CEAO) en la Universidad Federal de Bahia (UFBA). Este centro de estudios fomentó la organización de grupos, estrategias y políticas de internacionalización en materia de Estudios africanos.

En ese contexto, el primer centro de estudios africanos pionero fue el Centro de Estudos Afro-Orientais de la Universidad Federal de Bahia (CEAO/UFBA), creado en 1959, al cual le siguieron el Centro de Estudos Africanos de la Universidade de São Paulo (CEA/USP) en 1968 y el Centro de Estudos Afro-Asiáticos de la entonces Facultad Cândido Mendes (hoy Universidad Cândido Mendes, CEAA/UCAM) en 1973. Los principales enfoques provinieron de la Historia, las Letras (especialmente la Literatura Comparada), la Antropología, la Sociología y las Relaciones Internacionales (Lechini, 2008: 27).

Desde este momento, otras Universidades van creando Centros de Estudios similares haciendo posible los Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB que posteriormente se denominaron NEABI al incluir los estudios indígenas). El gran mentor de los NEAB fue el profesor Ulivatan Castro de Araujo mientras fue presidente de la “Fundación Cultural Palmares” (Santos y Silva, 2020). Este profesor incentivaba al profesorado universitario a trabajar en red con los movimientos sociales aquellos temas que se pudieran estudiar relacionados con la población negra. Para ello, organizaba reuniones en las universidades en las que convocaba a los actores que creía que podían intervenir en este proceso (Santos y Silva, 2020: 4). Actualmente los NEABI están agrupados en el CONNEAB, el Consorcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

La influencia académica en materia afrodescendiente se hizo más importante, pues, desde la segunda mitad del siglo XX y desde las universidades (tanto públicas como privadas), y de centros de investigación y grupos de estudios que investigaban desde la universidad (Pereira, 2008). En aquel momento el objetivo era conocer bien las sociedades africanas para entender la cultura negra brasileña e incluso a la sociedad brasileña en general. Los pioneros en estos estudios fueron los ya mencionados Nina Rodríguez y junto a él, Arthur Ramos y Gilberto Freyre.

Oliveira (2017: 590) sostiene la interesante Tesis, que ya se ha adelantado en el apartado anterior, de que la gestación de estos estudios tiene su origen, además de en estos cursos de ciencias sociales, en la creación de unas redes de intercambio y amistades entre intelectuales que hicieron circular ideas que trascienden el ámbito de cada uno de los países.

Así, por un lado, la llegada de investigadores extranjeros, principalmente de Estados Unidos, a Brasil, y, por otro, la visita de investigadores brasileños a otros países, especialmente a Estados Unidos, y los intercambios y amistades que se dieron entre ellos fueron el germen de unas redes intelectuales de intercambio que posibilitaron de la consolidación de los estudios afrodescendientes. En estas redes participaron, del lado brasileño Gilberto Freyre, Arthur Ramos y Edison Carneiro, y entre los estadounidenses Rüdiger Bilden, Donald Pierson, Ruth Landes y Melville J. Herskovits (Oliveira, 2017: 592), la mayoría de ellos participantes en los Congresos de los años 30 a los que se ha hecho referencia.

Es muy interesante apreciar que, como veremos al aproximarnos a los estudios afrodescendientes en Colombia, nombres como el de Herskovits van a tener un papel central en el intercambio académico entre Estados Unidos, Brasil y Colombia. Así, no sólo con autores brasileños sino, en este caso, también con autores colombianos se gestaron redes de conocimiento y en muchos casos de amistad, que favorecieron la consolidación de los Estudios Africanos y Afrodescendientes en estos países.

Pero todos estos autores tienen en común que son, en su mayoría, personas blancas, académicos

lusos-descendientes estudiando África, las relaciones raciales y a la persona negra como objeto de estudio, sin ellos ser personas negras (excepto Edison Carneiro que era hijo de una familia con mucha mezcla racial, aunque era admitida entre las élites por su intelectualidad). En este momento, las voces afrodescendientes en la academia estaban silenciadas e invisibilizadas tal y como denuncia da Silva (2022) y a ese silencio e invisibilización algunos autores lo denominan *epistemicidio*.

Una de las voces académicas silenciadas fue la de Guerreiro Ramos, a quien rescata da Silva (2022: 66) y a quien seguimos en este punto, de quien destaca como uno de los referentes de lo que hemos denominado Estudios Afrodescendientes, siendo él mismo afrodescendiente, y que da Silva recoge como parte de los Estudios Decoloniales, de carácter más amplio y a los que más adelante haré una somera referencia.

Guerreiro Ramos sufrió las consecuencias del racismo de la academia. La epistemología que proponía era que la producción de conocimiento científico solo tiene razón de ser si va unida al activismo político por el cambio social. Proponía una ruptura con las ciencias blancas europeas (da Silva, 2022: 67), y así lo recogió en su libro “*Cartilha Brasileira de Aprendiz de sociólogo*” que fue publicada en 1954, donde se hace un análisis de la colonialidad del poder en el Brasil post-independencia (da Silva, 2022). *Decolonizar*⁴³ las instituciones, era para él un reto. También hablaba del “racismo epistémico” existente en la academia de la época.

En 1948 se involucró en la creación del Teatro Experimental del Negro (TEN). El TEN contaba con una publicación llamada “Quilombo” y además realizaba encuentros denominadas “*Convenções Nacionais do Negro*”. En estas convenciones se trataba de dar voz desde los afrodescendientes y a ellas se invitaba a Arthur Ramos para mostrarle la perspectiva afrodescendiente sobre los temas que se referían a ellos desde sus propias voces negras (da Silva 2022: 70).

⁴³ *Decolonizar* supone acabar con las jerarquías coloniales que han pervivido tras la descolonización de los países de sus metrópolis europeas.

Las primeras convenciones se realizaron en 1944 y 1947 en São Paulo, tras ellas se realizó la “Conferencia Nacional del Negro” en 1949 y el I Congreso del Negro Brasileño en 1950, las dos en Rio de Janeiro.

Guerreiro Ramos señaló que, hasta este momento, los sociólogos y antropólogos estudiaban al colectivo negro desde dos perspectivas: por un lado, se estudiaba al “negro” como objeto de estudio y su crítica es que se estudiaba como “un objeto exótico”, por otro lado, se estudiaba “la vida negra”, y en este caso él alegaba que era imposible estudiar la vida del pueblo negro como objeto de estudio ya que la vida del pueblo negro cambia, nunca es el mismo (da Silva, 2022: 71). Por estas críticas, el TEN comenzó a realizar sociología de gente negra hecha por gente negra, y Guerreiro Ramos solicitó a los académicos negros que dijeran que lo son, que dijeran el lugar desde el que hablan para conformar un cuerpo de académicos negros que estudian sus propias problemáticas (da Silva, 2022: 72) tal y como había ocurrido en Estados Unidos.

En Brasil, pues, hay dos grandes grupos bien identificados en lo que se refiere a los Estudios Afrodescendientes, uno de académicos que estudian a los afrodescendientes como *objeto de estudio* sin ser ellos mismos afrodescendientes y otro formado por los propios afrodescendientes hablando desde su propio *lugar de enunciación*⁴⁴.

2.2.2.3. Tercera etapa: desde los años 60 a los años 80

En los años 70 el interés por África seguía latente entre las personas de la academia y así se establecieron contactos con el continente y se desarrollaron convenios con diversas universidades africanas con el objetivo de rescatar la historia de las personas afrobrasileñas. Al mismo tiempo, se dio una eclosión del Movimiento Negro en Brasil que apoyó estos estudios.

El movimiento negro priorizó en esta época la idea de la “negritude”, la conciencia étnico-racial y se intentaron rescatar las raíces negras.

En 1978 surgió el “Movimiento Negro Unificado” (MNU) con más fuerza cada día influyendo con

⁴⁴ Categoría enunciada por Mignolo, dentro de los estudios decoloniales, y que se fundamenta en los estudios postcoloniales. Sirve para designar desde qué lugar epistémico hablamos e interpretamos la realidad (Muñiz Leal, 2016).

sus ideas en la academia e insistiendo en la idea de la introducción de la historia de África en los currículos escolares.

2.2.2.4 Cuarta etapa: de los años 80 hasta la actualidad

En los años 80 hubo un crecimiento de estudios africanos con los primeros doctores que fueron creando nuevas generaciones de profesores involucrados en estos temas.

En los años 90, hubo un cambio importante donde los estudios se centraron más sobre lo que ocurría en Brasil con las personas afrodescendientes.

En 1991 se organizó el I Encuentro de Entidades Negras que dio origen a la “Coordinación general de Entidades Negras”.

En 1995 se organizó la “Marcha Zumbi dos Palmares” y a partir de este momento el “Movimiento Negro” buscó más insistentemente otras asociaciones como con los propios académicos y otras entidades sociales para trabajar sus temáticas y reivindicaciones.

A partir de 1996 un nuevo giro hizo que de los estudios afrodescendientes pasaran a una esfera más amplia que sería la de los “Estudios decoloniales” a partir de la creación del “Grupo latinoamericano de estudios decoloniales”. Este grupo se constituyó a través de conferencias y seminarios organizados en universidades del continente americano por intelectuales como Anibal Quijano, Kelvin Santiago, Ramon Grosfoguel, Augustin Lao-Montes y de la afro-caribeña Sylvia Winters. Posteriormente se unirían a este grupo Walter Mignolo, el filósofo argentino Enrique Dussel y el venezolano Coronil (Silva, 2018: 66).

Pero Silva (2018) afirma que en Brasil ya había discursos decoloniales antes de que “lo decolonial” se constituyese en un campo intelectual en los años 90. Estos estudios previos partían, además, de una perspectiva negra-brasileña. Los autores que Silva señala como los pioneros en el campo decolonial desde una perspectiva negra en Brasil, ya desde la década de los años 40, entre otros, son Virgínia Leone Bicudo y Guerreiro Ramos (Silva, 2018: 76) a quien hemos hecho referencia en el apartado anterior.

De fato, se considerarmos que a luta por incidência sobre o currículo é uma luta por descolonizado/decolonialidade epistémica, ela vem sendo deflagrada pelo ativismo negro desde, pelo menos, o Teatro Experimental do Negro, na década de 40, vimos isso com Guerreiro Ramos. Nelson explica que é nessa luta por interferir nos conhecimentos ensinados na universidade que surge a experiência dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) na Universidade de Brasília, como uma estratégia de romper com a solidão dos intelectuais negros comprometidos com o enfrentamento do racismo na universidade e também de salvaguardar as contribuições epistêmicas dos intelectuais negros, mulheres e homens cujos conhecimentos são banidos da universidade, reflete Nelson (Silva, 2018: 417).

Atualmente se siguen desarrollando en Brasil los estudios decoloniales junto al resto de países latinoamericanos. Las posiciones desde la ciudadanía negra se ven recogidas en estos estudios.

Figueiredo e Grosfoguel analizaron la trayectoria de Guerreiro Ramos para ilustrar lo difícil que ha sido consolidar una intelectualidad negra en la universidad brasileña (Silva, 2018: 116).

Guerreiro convivía en un ambiente académico cuyos estudios sobre la población negra se llevaban a cabo casi exclusivamente por investigadores blancos.

En el año 2000 se creó la “Associação Brasileira de Pesquisadores Negros” (ABPN) responsable de la realización del “Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copena)”. La ABPN surgió para congrega investigadores negros y no negros que estudiaran relaciones raciales y demás temas de interés para la población negra y produjeran conocimiento científico sobre la temática racial (Gomes, 2019).

En el siglo XXI, los estudios afrodescendientes ya adoptan un discurso decolonial, destacan también los estudios sobre “racismo epistémico” y se continúa con los “Congressos Brasileiro de Pesquisadores Negros”. En concreto el XII tiene lugar en septiembre de 2022 bajo el título “Democracia, poder, antirracismos: avances, retrocesos legales y acciones institucionales” que tiene lugar en formato híbrido. Entre los temas propuestos se encuentran los siguientes:

- Afrocidadanização: processo de fomento, conquista e concretude da cidadania plena da população negra no Brasil.
- O uso do literafro – o portal da literatura brasileira como ferramenta pedagógica nas escolas
- Colonização do Saber e Racismo Epistêmico - Conhecer para Combater

2.2.3. Una propuesta para la educación afrodescendiente en las aulas en Brasil: La enseñanza y estudios sobre África en Brasil y la Ley 10.639/2003: La Afrobetización

En la década de los 70, tal y como se ha expuesto anteriormente, se empezó a analizar cómo funcionan la infancia y adolescencia afrodescendiente en el sistema escolar. Se constató que estos mostraban un desempeño menor y ello se achacó a factores externos como la pobreza o la exclusión, pero es en los años 80 cuando se comenzó a investigar sobre otras posibles causas del fracaso escolar. De este modo, comenzó poco a poco a ponerse el foco en otras causas como un currículo escolar y unos libros en los que la infancia y adolescencia afrodescendientes no se encontraban reflejados o en los que las únicas alusiones a la afrodescendencia lo eran a la etapa de la esclavitud sin referencias a la cultura o historia de África junto a la de Europa. Esta idea de buscar un paralelismo en el estudio de la historia de Europa y la de África ocurre del mismo modo que había ocurrido en Estados Unidos.

Tras las investigaciones en escuelas se llegó a la conclusión de que, si la base de la identidad se forma a través de principalmente la asignatura de historia y los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes sólo veían en los libros la historia de los eurodescendientes, con imágenes monocromáticas de personajes blancos (Santos y Dantos, 2020) esto hacía que tuvieran baja autoestima y una identidad negativa además de bajar su interés por unos libros en los que no se veían reflejados y en los que carecían de referentes. Las únicas alusiones a personas negras lo eran a personas esclavizadas, como si toda la vida de las personas afrodescendientes se redujera a esta etapa de su vida. Es por ello por lo que se propuso la asignatura de historia como algo central en la formación de la identidad afrodescendiente.

La idea que subyacía era la de que, si las personas afrodescendientes en las aulas escuchaban la historia de las personas eurodescendientes comenzando en Portugal y con continuidad a su llegada a Brasil, por ello les resultaba lógico que, paralelamente, se hablara de la historia de África y se siguiera con la llegada forzosa de los afrodescendientes a Brasil. Había un claro descontento entre

las personas afrodescendientes con solo estudiar historia de Europa y que la historia de África quedara invisibilizada como el lugar “en el que no hubo nunca historia” tal y como había ocurrido en Estados Unidos.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015: 25).

Para ello el Movimiento Negro comenzó el trabajo por el logro de que la historia de África, al igual que ocurría con la de Europa, se reflejara en los libros en igualdad de condiciones. Fue a partir de la década de los 70, que el Movimiento Negro comenzó a realizar diagnósticos sobre el estado de la educación y al mismo tiempo inició una movilización por la solicitud de una enseñanza que valorizara las luchas de resistencia negra, la esclavitud, el racismo y un cambio en la forma en que se representa a los negros en los libros, entre otras (Silva, 2016: 44). La finalidad buscada era, en primer lugar, acabar con el mito de la “democracia racial” que defendía que en Brasil no había racismo ya que todas las razas vivían mezcladas, consideraban que este mito privilegiaba la blanquitud y el racismo contra las personas afrodescendientes y, en segundo lugar, se intentaba lograr el fin del racismo mediante la revalorización de la historia y cultura africanas y afrobrasileñas como forma de construcción de una identidad positiva que permitiese el reconocimiento de este segmento de la sociedad y una inclusión más justa.

Es importante recalcar el peso fundamental que se dio a la educación como elemento transformador. Por ello se tuvo como objetivo la entrada de las personas afrodescendientes en los centros educativos y al mismo tiempo cambiar las representaciones que, sobre la población negra, se tenía en el sistema escolar (Pereira, 2008: 254).

El punto de inflexión llegó con la aprobación en 1999 y posterior promulgación de la Ley Federal

10.639, de 10 de enero de 2003 que modificó la Ley de Bases de Educación 93496/96 e hizo obligatorio en todos los niveles de enseñanza, la historia y cultura africana y afrobrasileña integrándola en el currículo escolar (Pereira, 2008:251).

La ley recogió dos de las reivindicaciones tradicionales de los movimientos negros: por un lado, abordar la temática racial en las aulas como instrumento fundamental para superar las relaciones asimétricas que se dan en Brasil a través de una educación contra el racismo y, por otro lado, reescribir la historia añadiendo a la historia de Brasil la historia de África (Pereira, 2016: 434). La ley reconoce el papel de la escuela como central en la reproducción del racismo y también como lugar privilegiado para su combate (Pereira, 2016: 435).

En el año 2004 se amplió la enseñanza a la educación superior por la Resolución 1/2004 del Conselho Nacional de Educação (CNE).

El reto que se planteó en este momento fue pensar cómo se podría implementar esta enseñanza de la historia negra en la escuela y qué tipo de contenidos se darían y con qué materiales. Durante años hubo muchas dudas por los pocos materiales específicos existentes, lo que dificultaba la labor del profesorado.

A lo largo de estos años de implantación desde 2004 se han estado creando muchos recursos didácticos, y, aunque ha sido complicada la aplicación de la Ley, ha habido propuestas muy interesantes, de entre las que escojo la “Afrobetización”.

“Afrobetizar” es un término que surgió en el año 2000 y que se debe a la psicóloga Vanessa Andrade (Silva, 2021) como fusión de la palabra “Àfrica” y “alfabetizar”.

Surgió como un proyecto educativo concreto dirigido a 30 niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en una favela⁴⁵ del sur de Río de Janeiro llamada Pavao-pavaozinho, y su objetivo era ayudar en la construcción de una identidad negra portadora de valores y características

⁴⁵ La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define “favela” como “1. f. En Brasil, barraca, chabola 2. f. En las ciudades brasileñas, barrio marginal de chabolas”.

positivas en estos niños, niñas y adolescentes afrodescendientes de la comunidad (Silva: 2021: 25).

Se buscaba iniciar cambios a través de una pedagogía no convencional que hiciera con que los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes se sintieran orgullosos de lo que son, mejorando su autoestima y construyendo su conciencia racial (o sea, consciencia de que ser una persona negra no tiene nada de malo, sino que es algo positivo) (Silva, 2021: 26). La “afrobetización” parte así de la necesidad de fomentar una reflexión crítica de la condición de la población negra brasileña en la estructura social, promoviendo medidas educativas por medio del conocimiento y el autoconocimiento de sí a partir de referentes culturales que les son propios para que el ser “negro” pasase a tener connotaciones positivas (Santos y Dantas, 2020: 9).

La Afrobetización propone que los cambios se hagan desde la primera infancia, donde puede aprenderse a dar valor a la diferencia y la diversidad.

Lo que se busca es el empoderamiento de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes haciendo que estos construyeran su propia historia entendiendo su pasado de un modo “afrocentrado”.

Para llevar a cabo la “afrobetización” y cumplir así la Ley 10.639/2003, uno de los recursos ha sido el del libro infantil (Santos y Dantas, 2020: 27) con personajes negros para tener cuidado de no seguir perpetuando la “historia única” de la que habla Adichie⁴⁶ (2012) y lograr que el educando negro se reconozca en el proceso de aprendizaje.

Silva (2020: 28) propuso la utilización de literatura infantil dado que ésta crea en la infancia creatividad, imaginación y hasta el sentido crítico, en un proceso que le llevará a la creación de su identidad. La imaginación y la creatividad forman parte así mismo del “Enfoque REM de Educación para la Paz” (Herrero Rico, 2013) tal y como se explica en el capítulo quinto de esta Tesis.

⁴⁶ Puede verse el desarrollo del “peligro de la historia única” de Adichie en <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>

Para Pereira (2016) la literatura negra infanto-juvenil es imprescindible para que niños, niñas y adolescentes creen discursos que desarrollen los valores positivos de la diferencia y de la multiculturalidad.

Esta literatura negra infanto-juvenil se ha venido desarrollando en Brasil en aplicación de la ley cada día con más publicaciones, principalmente a partir de 2004, aunque ya existían publicaciones desde los años 80.

Los temas abordados en la literatura negra infanto-juvenil según una investigación llevada a cabo por Pereira (2016) son los siguientes:

1. Religiones afrobrasileñas, religiones africanas, dioses africanos
2. Historias y cuentos referentes a las tradiciones afrobrasileñas.
3. Mitología y cuentos africanos traducidos o recreados.
4. Tradición oral, relatos de mayores, familia.
5. Conflictos de la vida cotidiana y construcción de identidad.
6. Estética afrobrasileña y autoestima.
7. Aventuras que involucran personajes de diversos orígenes étnicos junto a ideales de amistad y el interés por la diferencia.
8. Estética, orígenes y culturas.
9. Aspectos históricos y geográficos africanos.
10. Música, vocabulario, comida, luchas y bailes africanos o Afrobrasileños: capoeira, samba, ritmos, fiestas populares.
11. Historias que no se refieren directamente a cuestiones étnicas o la cultura afro, pero tienen caracteres negros como protagonistas

Por lo que se puede considerar que esta literatura infanto-juvenil abarca el conjunto de la realidad histórica y social de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes.

Aportar esta literatura a la “afrobetización” la enriquece y para la puesta en práctica de esta pedagogía con estos materiales se propone tanto la educación formal, no formal como informal tal y como también se propone desde el enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013). En esta propuesta el profesor no es un mero transmisor de contenidos, sino que él también se transforma en cuanto educa e intenta, no un objetivo tan ambicioso como poner fin al racismo, que es estructural, sino dar valor a la diversidad en el aula concreta y que esto se replique en la sociedad en general.

En el aula, así, mediante la “afrobetización” las niñas y niños aprenden trabajando en comunión y compartiendo para construir juntos una conciencia crítica y una educación libertadora, en la línea de la propuesta pedagógica realizada por Freire (Santos y Dantas, 2020).

Con respecto a los Estudios Afrodescendientes en Brasil, también aquí realizamos un somero resumen de lo expuesto a lo largo de todo nuestro apartado.

Cuadro 2 Etapas de los Estudios Afrodescendientes en Brasil

Etapa	Movimientos	Logros para los Estudios afrodescendientes
Desde mediados del Siglo XIX hasta los años 40	Asociaciones negras contemporáneas Movimiento Contra o Preonzeito Racial	Estudios académicos de autores principalmente blancos Publicaciones en prensa sobre temas afro-brasileños I Congreso Afro-brasileiro en Recife (1934) II Congreso Afro-brasileiro en Salvador (1937) Manifiesto de los Intelectuales brasileños contra el prejuicio racial Publicación del artículo “Os estudos negro-brasileiros” (Arthur Ramos) (1937)
Desde los años 50 a los años 60	Movimientos negros Teatro Experimental do Negro (TEN)	Creación Centro de estudios afro-orientales en la Universidad Federal de Salvador (Bahia) CEAU/UFBA (1959). Centro Estudos Africanos em São Paulo (1968) Centro Estudos Afro-Asiáticos FCM (CEAA/UCAM) (1973). Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEAB/NEABI). Convencoes Nacionais do Negro (1944 y 1947) Conferencia Nacional do Negro (1949) I Congreso Negro Brasileiro (1950)
Desde los años 60 a los 80	Movimiento Negro Grupo Palmares	Acceso limitado de negros a la Universidad
Desde los años 80 a la actualidad	Movimiento Negro	Acceso mayoritario de universitarios negros a la universidad Ley de Cotas Estudios Decoloniales Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (2000)

Nota. Tabla de elaboración propia.

2.3. LOS ESTUDIOS Y PEDAGOGÍAS AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

Tal y como se ha descrito en los dos apartados anteriores, se presenta en primer lugar la relación existente entre las personas afrodescendientes en Colombia y el acceso a la educación para posteriormente hacer referencia a los Estudios Afrodescendientes en Colombia y finalizar con la experiencia de estos estudios en las aulas.

2.3.1. Antecedentes de la relación entre afrodescendientes y educación en Colombia

En la época de la esclavitud, y tal y como ocurrió en Estados Unidos y Brasil, fue prácticamente imposible para las personas afrodescendientes acceder a la educación ya que suponían el último eslabón en la escala social. Entre 1750 y 1810 en Nueva Granada una gran parte de la población se hallaba excluida del acceso a la educación como era el caso de las personas esclavizadas y por ello, no podían alfabetizarse salvo pena de castigos mutilantes (Rincón, 2015). Pese a ello, algunas personas esclavizadas sí fueron educadas por sus amos, así como algunas mujeres esclavizadas que aprendieron de estos y, a su vez, se encargaron de enseñar en su entorno.

Hubo escuelas de la Compañía de Jesús encargadas de la educación, principalmente en las localidades alejadas de los centros urbanos ya que, en los centros de población más importantes, durante el siglo XVI había escuelas de primeras letras, sostenidas por religiosos, particulares y cabildos (Rincón, 2015: 221) y, con el tiempo, se crearon escuelas públicas también en manos de los religiosos, principalmente. Durante el siglo XVIII, junto a la educación por parte de algunos colonos y los jesuitas (hasta su expulsión), la educación por parte del Estado se limitó a algunas iniciativas puntuales (Pita, 2015) como la obligación de los dueños de dar instrucción religiosa, educación y atención a las personas que esclavizaban. Esta educación se intentó incentivar en 1789 a través de la Cédula real de 31 de mayo llamada también “Código Carolino Negro” (Pita, 2015: 93) o dos leyes de promulgadas en 1814 y 1820, que dieron un pequeño impulso a la educación: la Ley de Partos por la cual se daba a los amos la responsabilidad de mantener y educar a los hijos de sus esclavas hasta los 16 años y la Ley de Manumisión que planteó la necesidad de enseñar a

leer y escribir a la infancia. Al mismo tiempo cada día había más personas solicitando formar adecuadamente a las personas libertas, principalmente en su comportamiento y virtudes morales dado el temor entre los amos y las autoridades a que hubiera una revolución similar a la que había tenido lugar en Haití⁴⁷ (Pita, 2015: 94-95).

Con el fin de la esclavitud, las personas afrodescendientes libres recibieron automáticamente la igualdad ante la ley, pero esto no los concedió el derecho al voto ni a la educación formal, en la cual seguían siendo los eurodescendientes (en este caso, descendientes de españoles) el segmento de población privilegiado (Pita, 2015: 96). El año 1851 supuso así, la abolición de la esclavitud, pero no el inicio de la integración de la población negra en la sociedad colombiana.

A comienzos del siglo XIX, comenzó la existencia de las escuelas públicas y gratuitas a través de obras piadosas. También se comenzaron a crear escuelas pías que tenían el carácter de hospicios y se sostenían con donaciones. A estas escuelas asistían los niños pobres, varones, expósitos, pero en ellas no se recibía a los niños indios, negros, zambos, ni a los “prohibidos”, especialmente bastardos procedentes de uniones con mujeres negras e indias (Rincón, 2015: 230).

A mediados del siglo XIX existía cada vez más interés por parte de la comunidad negra en no ser analfabeta (Arocha et al, 2012). De hecho, en esta época algunas personas negras sí consiguieron un acceso a la universidad, como es el caso del conocido como “Negro Robles”, abogado y político quien ocupó cargos importantes y en el Chocó destacó Manuel Saturio Valencia, quien fue autodidacta y consiguió aprender a escribir y hablar varios idiomas como el latín, francés e inglés (Arocha et al., 2012: 64) aunque esto no fue la tónica general.

Entrado el siglo XX, en el Chocó, en 1905 y 1906 se fundaron las primeras escuelas solo para los hijos de la aristocracia blanca, pero, en 1912 ya se abrió la escuela de la Presentación de educación primaria que recibió a las niñas negras. Posteriormente la aristocracia abrió la Escuela Superior,

⁴⁷ La Revolución de Haití (1791-1804) fue una revolución basada en las ideas recogidas en las Declaraciones de Derechos del Hombre de Estados Unidos (1776) y de Francia (1789). Mulatos y negros haitianos reclamaron sus derechos frente a los colonos, consiguiendo la abolición de la esclavitud, venciendo en sus reclamaciones e instaurando los movimientos revolucionarios en América Latina (Montañez, 2014).

pero ésta tenía dos requisitos para su entrada: unos de tipo moral (solo podían acceder los hijos legítimos) y otro de carácter económico (los padres tenían que pagar), esto funcionó como segregación de cara a la población negra que no podía, de este modo, acceder a la secundaria. El fin de la época de escuelas que segregaban a la población negra, aunque no abiertamente, finalizó en el Chocó en 1933 cuando Don Luis de Córdoba logró la aprobación de los colegios de Istmina y Quibdó en los que la población afrodescendiente ya pudo estudiar la secundaria (Rincón, 2015: 173).

Pese a estos obstáculos, desde los años 20 se producen liderazgos negros y mulatos que se configuran como nuevas élites que consiguen estudiar, ello se debe a que suelen ser descendientes de parejas mixtas que han podido enviar a sus hijos a las ciudades y darle acceso a la educación formal (Arocha et al, 2012: 68). Estos se dedicaron en gran parte a la política del lado del liberalismo, ya que fue este partido el que propició el fin de la esclavitud. Otro hecho que favoreció estos liderazgos fue la prosperidad del área del cacao, principalmente, donde muchas personas negras alcanzaron un bienestar económico importante en el norte del Cauca desde los años 20. Estos políticos hicieron de sus liderazgos y su ascenso social un proyecto de mejora de su gente haciendo programas políticos en los que destaca la educación como un punto esencial para que la comunidad negra deje su posición subalterna. Pretendían demostrar que la gente negra era igual al resto y que era capaz de ser sujeto de cultura y además aportar al progreso de la nación (Arocha et al, 2012: 79). Es por ello por lo que, en esta época, por ejemplo, en Puerto Tejada, durante los años 20 se abren escuelas privadas para contrarrestar a las escuelas públicas controladas por la Iglesia (Arocha et al, 2012: 78).

Esta élite entró en declive en los años 50 con la llegada del azúcar y de grandes latifundistas, así como de comerciantes extranjeros. Esto llevó a la crisis al campesinado negro y todos los logros hasta este momento conseguidos.

En los años 60, la crisis continuó por lo que la juventud negra emigró a las ciudades y, en el Chocó,

el educador Rogerio Velásquez todavía hablaba de la precaria situación de relación de los niños y niñas negros con la escuela y su fracaso tal y como había ocurrido en Estados Unidos y Brasil. Según defendía, este fracaso de la escuela se debía a que el profesorado no conocía la vida campestre, la vida comunitaria y se limitaba a utilizar la memoria en sus clases. Por ello, Velásquez proponía que la educación se pusiera en su contexto, en este caso, el del pueblo negro del pacífico. El planteaba que la escuela debía adaptarse a su contexto con un currículo especial para el *afropacífico* (Rincón, 2015: 168). También otro autor, Calceido criticaba que la educación colombiana nunca se adaptó a los pueblos de gente negra (Rincón, 2015: 169). Ambos proponían una educación adaptada a la población negra siendo el embrión de la *etnoeducación* que llegaría a implantarse a finales del siglo XX y que más adelante paso a exponer.

2.3.2 Historia de los estudios afrodescendientes en Colombia

En Colombia, tal y como ocurrió en Brasil existen, por un lado, académicos eurodescendientes que tenían como objeto de estudio África y sus personas y a los afrodescendientes; y autores y activistas afrodescendientes que estudian las relaciones afrodescendientes desde su ámbito subjetivo siendo a la vez sujeto y objeto de estudio.

Estos estudios en Colombia recibieron diversos nombres también, siendo el primero de ellos “estudios afrocolombianos” por influencia de las ideas estadounidenses.

Otra denominación que reciben estos estudios será “afrogénesis” y quien así decide denominarlos es Arocha (Hurtado Saa, 2008), también tuvo gran acogida la denominación “Huellas de Africanía” como los llamó Nina de Friedemann, pero es la denominación “Estudios Afrocolombianos” la más popular de las denominaciones.

Velandia y Restrepo (2017) proponen una clasificación de estos estudios en cuatro grandes fases que completarán las que sigo en este apartado de Harris Jr. (2004) en este apartado y que aquí se dividen en: pioneros (década del cincuenta y parte de los años sesenta), emergencia (segunda mitad de los años sesenta y la década de los ochenta), consolidación (década del noventa) y eclosión

(desde comienzos del milenio hasta el presente).

2.3.2.1. Primera etapa: Desde mediados del siglo XIX hasta los años 40

De acuerdo con Restrepo (2009) el gran precursor de lo que también se conocen como estudios de “África en América Latina” fue el jesuita Alonso de Sandoval (1576-1652) quien escribió sobre las personas africanas esclavizadas que llegaban a Cartagena en el siglo XVII. Alonso de Sandoval escribió un libro en Cartagena que fue publicado en Sevilla, en el cual realizó un exhaustivo estudio de la esclavitud, sus antecedentes, las características de las razas africanas sujetas a servidumbre y las técnicas misioneras más adecuadas para evangelizar a la comunidad negra. En su obra, titulada “Naturaleza, Policía Sagrada y Profana, Costumbres, Ritos y Catecismo Evangélico de todos los Etiópes”, realiza uno de los estudios más completos de sociología y etnografía africanas que se conocen.

A nivel académico los primeros estudios académicos sobre la población negra en Colombia comienzan en los años 30 y provienen de autores extranjeros dado que no se consideraba académico estudiar a la población negra en el país (Wade, 2013). De este modo, autores como Melville J. Herskovits, entre otros, inician este camino. Es Melville Herskovits, quien dada su posición como profesor de la Universidad de Northwestern en Estados Unidos, comenzó a contribuir a la formación académica de algunos intelectuales colombianos como José Rafael Arboleda y Aquiles Escalante, tal y como hiciera con los autores brasileños. Así, de nuevo aquí, como se ha visto ocurría en Brasil, comenzó un intercambio entre intelectuales por el cual, autores colombianos fueron a las universidades de Estados Unidos y autores como Herskovits viajaron a Colombia a profundizar en sus estudios (Restrepo, 2019; 2021).

En los años 40 se dio un hito muy importante para el avance de los estudios afrodescendientes y fue la celebración del “Día del Negro” (20 de junio de 1943), fue una manifestación de estudiantes negros en la que se protestaba por la discriminación racial en Colombia y Estados Unidos por el linchamiento de dos jóvenes en una fábrica de Chicago. También querían reivindicar la identidad

negra. Los representantes eran Natanael Diaz, Manuel Zapata Olivella y Delia Zapata, entre otros estudiantes. Estos estudiantes estaban muy marcados por las ideas de la “Negritude” (Arocha et al, 2012: 71).

Este mismo día se creó el “Club Negro” cuyos objetivos eran que “las personas negras participaran en el perfeccionamiento del sistema democrático y que se trabajara para el incremento de la autoestima del negro, marcada por el “sentimiento de inferioridad”. El club para ello organizó charlas, conferencias y actos culturales (Arocha et al, 2012: 73-74).

Junto a este club, en 1947 se creó el “Centro de Estudios Afrocolombianos”.

2.3.2.2. Segunda etapa: Desde los años 50 a los años 60

Velandia y Restrepo (2017) denominan a esta etapa “Estudios pioneros”.

Por un lado, en la academia, un grupo de académicos blancos comenzó a estudiar con más profundidad a la población negra como objeto de estudio.

Así, en los años 50, fruto del intercambio de conocimientos, Herskovits, Arboleda y Escalante publicaron sus estudios y, al tener esta influencia estadounidense adoptaron una postura “afroamericanista” siendo ellos quienes crearon la denominación “afrocolombiano” (Restrepo, 2001).

Es por ello por lo que las primeras contribuciones más intensas fueron realizadas por José Rafael Arboleda (1950, 1952), Thomas Price (1954, 1955), Rogerio Velásquez (1957, 1961a), y Aquiles Escalante (1954, 1964). Los dos primeros fueron formados en universidades estadounidenses, mientras que Velásquez y Escalante se formaron en Colombia en el Instituto Etnológico del Cauca y el Instituto Etnológico Nacional, respectivamente (Velandia y Restrepo, 2017).

Price y Arboleda dedicaron sus estudios a la especificidad cultural de las poblaciones negras según el grado de retención de las herencias africanas. De ahí que se utilizaran palabras como “etnohistoria” (Velandia y Restrepo, 2017: 164).

2.3.2.3. Tercera etapa: desde los años 60 a los años 80

A esta etapa la denominan Velandia y Restrepo (2017) como “Emergencia de los estudios afrodescendientes”

En esta época hubo un fuerte surgimiento de intelectuales negros. Estos intelectuales estaban impactados por el movimiento de los derechos civiles estadounidense, representado por figuras como Martín Luther King y Malcom X, el movimiento de la “negritude” europeo de los poetas francófonos Senghor, Damas y Cesaire y los procesos de descolonización africanos (Castillo y Caicedo, 2015). Estos discursos influyeron en los de los estudiantes afrodescendientes urbanos colombianos que, en los años 60, se unieron a los movimientos transnacionales afroamericanos en las principales ciudades capitales del país.

De esta época es el movimiento de la negritud de Amir Smith Córdoba y su periódico “Presencia negra”, el “Centro de estudios Frantz Fanon” en Bogotá y el “Círculo de estudios de Soweto” en Pereira en 1976, un grupo activista que, más adelante, en 1982, se convirtió en “Cimarrón” (o Movimiento Nacional para los derechos Humanos de las comunidades negras en Colombia). Los miembros del grupo Soweto leyeron a Malcolm X, Martin Luther King, Frantz Fanon y Amílcar Cabral (Wade, 2013) por lo que se crearon influencias importantes entre todos los grupos de activistas negros de la época a nivel transnacional.

En los años 70, en concreto en 1974, Manuel Zapata participó en el coloquio que tuvo lugar en Dakar “Negritude et Amérique Latine” invitado por Léopold Senghor, esto implicaba estrechar lazos con el pensamiento que se estaba llevando en África, este evento tuvo un gran impacto en Colombia que dio lugar al “Congreso de Cultura Negra de las Américas”, del que Zapata fue secretario general y posteriormente presidente. Este Congreso tuvo lugar en Cali, Colombia, en 1977 y fue el primero en realizarse a escala continental. A este Congreso asistió también el “Grupo de estudiantes Soweto”, fundado por Juan de Dios Mosquera (Valero, 2021).

Dos años antes, en 1975 se había dado en Cali el Primer Encuentro Nacional de la Población Negra

Colombiana, con gran éxito. La delegación de Bogotá corrió a cargo de Amir Smith Córdoba quien en el mismo año fundó el Centro para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra (CIDCUN), la “Revista Negritud” y el periódico “Presencia Negra” (Arocha et al, 2012: 99-100). Este mismo año 1975, también tuvo lugar el III Encuentro regional y I del Litoral Pacífico, Tumaco-Nariño en el que se reivindicaba el derecho a la igualdad con carácter universalista (Arocha et al., 2012: 105).

Durante 1976 y siguientes se sucedieron los encuentros de población negra: II Encuentro de la población negra colombiana en Quibdó (1976) y Cartagena (1977), en este último se solicitaba el estudio de la historia negra en las aulas y se solicitaba la creación de una cátedra de “cultura negra” para la educación secundaria y universitaria, lo que se lograría en los años 90 (2012: 111), también en 1977 se dio el Congreso de Negritudes en Medellín, el Primer Congreso Negro de las Américas de Cali, en el que se convoca a la población negra de todo el continente.

En estos encuentros se reconoce la influencia del pensamiento de Martin Luther King, Malcom X, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Patricio Lumumba, Nelson Mandela y Marcus Garvey (Arocha et al., 2012: 112).

Pero todo este movimiento no hubiera sido posible según Arocha (2012: 119) sin el apoyo de la academia, de profesorado, así como de estudiantes por lo que de nuevo hace ver tal y como se ha expuesto en Estados Unidos y Brasil la relación tan estrecha e importante que existe entre los movimientos sociales y la academia.

Los grupos de activistas afrocolombianos en sus movilizaciones buscaron el reconocimiento de su cultura negra. Esto se tradujo en la lucha por sus derechos y en un gran movimiento de ideas que fueron referente de artistas y poetas, junto a ellos, algunos universitarios negros reclamaron en sus centros universitarios de Pereira, Calí, Cartagena y Medellín, así como ocurrió en los congresos, el conocimiento de su historia. Al mismo tiempo surgieron grupos de estudios, centros de investigación y publicaciones en revistas para difundir la cultura negra, entre ellos destacó el

“Círculo de estudios Soweto”, surgido en Pereira, del cual formaba parte Juan de Dios Mosquera, que posteriormente se constituyó en uno de los fundadores del “Movimiento Nacional Cimarrón”. Estos estudiantes, intelectuales y profesionales de distintas ramas cumplieron la función de “pregonar” las luchas negras y afroamericanas en el contexto colombiano (Castillo y Caicedo, 2015: 119).

En la academia, se iniciaron en esta época estudios desde la Antropología, llevados a cabo por Nina de Friedemann quien inició un periodo en los estudios afrodescendientes a los que denominó “huellas de africanía” (Hurtado Saa, 2008). Nina de Friedemann tuvo como uno de sus objetivos visibilizar a la población afrodescendiente en la academia.

En los años 80, Nina de Friedemann junto a Jaime Arocha, ambos antropólogos, prosiguieron la labor de visibilización de la afrodescendencia en la historia y en la antropología con además un compromiso en la lucha por los derechos humanos y la búsqueda de la igualdad para la gente negra en Colombia, pero hasta los años 80 los estudios sobre *lo negro* eran marginales (Hurtado Saa, 2008: 345; Velandia y Restrepo, 2017).

En esta época había cátedras para personas negras que formaban parte de la Escuela de Antropología del Instituto Colombiano de Antropología (ICAN), pero siendo electivas, no se elegían mayoritariamente. Había dos tipos de cursos: en uno los estudios afrodescendientes formaban parte de un curso más grande llamado “cultura criolla” y el otro sí era un curso completo que llevaba por título “Africanismos y cultura de nuestros grupos negros” (Velandia y Restrepo, 2017: 166-167).

Por otro lado, desde el activismo, en 1988 el Movimiento Nacional Cimarrón realizó un pronunciamiento en el que planteaba el derecho a contar con “programas de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas de las comunidades y en las universidades de la Nación” (Castillo y Caicedo, 2015: 120).

El hermano de Manuel Zapata Olivella, Juan, fundó en esta época así mismo el “Movimiento Multicolor”.

También en los años 80 ya se escucha con más fuerza el concepto de “negro”, “grupos negros”, “cultura negra” (Restrepo, 2016) y comienza a forjarse el término “comunidades negras”.

Durante los años 90 y principios del siglo XXI, se estudiaban el tema de la identidad y las cuestiones urbanas, pero a estos se añadió el estudio del racismo como tema central (Quintero, 2017). Según Wade (2013) existía una diferencia entre la academia y el activismo, pues los primeros estaban interesados en la “cultura negra” de las comunidades de la Costa Pacífica mientras que el interés de los activistas urbanos se centraba en las discriminaciones que sufrían en la educación o en el mercado de trabajo, por lo que su interés se centraba en las “relaciones raciales” e “identidades raciales” fundamentándose teóricamente en los autores estadounidenses.

Aun así, existía una diferencia entre la academia y las perspectivas activistas. Los académicos estaban principalmente interesados por la ‘cultura negra’ de las comunidades rurales de la Costa Pacífica (Arocha 1999, Friedemann 1974) y algunas otras regiones (Friedemann 1976, Friedemann 1980). Los activistas eran habitantes urbanos que enfrentaban (o padecían) la discriminación en la educación y en el mercado laboral y de vivienda. En ese sentido, aunque compartían la preocupación por la ‘invisibilidad’, estaban más abiertos a los análisis en clave de “relaciones raciales” e “identidades raciales”, provenientes de sus lecturas de fuentes estadounidenses, que ha sido principalmente el acercamiento que yo mismo he adoptado (Wade, 2013: 25).

2.3.2.4. Cuarta etapa: de los años 80 hasta la actualidad

En esta etapa Velandia y Restrepo (2017) ven dos etapas realmente: la “Consolidación de los Estudios Afrodescendientes en Colombia” en los años 90 y la “eclosión de los Estudios Afrodescendientes” ocurrida desde principios del milenio hasta nuestros días.

Fue en 1991 y bajo la influencia de Arocha, que se llevó a cabo la reforma de la Constitución que reconoció a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural (art. 7 Constitución Colombiana) y sancionó el artículo transitorio 55 en el que se reconoció a los afrodescendientes como grupo étnico. Aquí nació lo que Restrepo (2005: 218; 2016) denominó “etnización”.

Este reconocimiento se consolidó con la Ley 70 del 27 de agosto de 1993 por la que se crearon la

etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

Es en 2007 cuando una de las revistas de ciencias sociales más importantes en el campo académico de Colombia publicó dos números centrados en la temática de “Raza y Nación” por su creciente importancia (Quintero, 2017).

El final del siglo XX vino marcado por una eclosión de organizaciones afro, muchas de ellas siendo de mujeres.

El siglo XXI comenzó marcado por la violencia y los desplazamientos en zonas que afectaban principalmente a las personas afrodescendientes lo que hizo que los principales encuentros como la Conferencia Nacional Afrocolombiana (CNA); la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato (ASCOBA); y la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA) en 2002 y 2003 trabajarán a fondo estos temas (Arocha, 2012: 218).

En los años 2005 a 2008 hay un relanzamiento de la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA), en este momento los temas que se tratan son Identidad Étnica y Cultural; Derechos Humanos; Territorio y Territorialidad; Autonomía; Resistencia; Etnodesarrollo; Etnoeducación; Género; Perspectiva Generacional y Justicia (Arocha, 2012: 219).

En 2010 nació la Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas. En síntesis, el milenio ha venido acompañado de la creación de muchas más asociaciones afrodescendientes y se ha proseguido con el formato de Congresos y Encuentros como fortalecimiento de la difusión de las ideas afrodescendientes.

Desde la Academia se cuenta con las aportaciones del profesor de antropología Peter Wade desde 1993 y que continúan en este siglo y las del también profesor Eduardo Restrepo. Sus aportaciones han constituido una gran parte de los contenidos de esta Tesis en los que me he basado ampliamente.

También una gran cantidad de estudiantes desde la academia están en estos momentos realizando sus investigaciones y publicaciones en torno a temáticas afrodescendientes ya que existen

programas en las universidades para ello. A partir de aquí se dan investigaciones y programas universitarios de Master y Doctorado que formarán parte de los Estudios Afrodescendientes. Las líneas de investigación seguidas por los estudiosos de las “colombias negras” son las siguientes según Restrepo (2001).

Cuadro 3 Líneas de investigación sobre Estudios Afrodescendientes en Colombia

Continuidad Africa-América.	Los trabajos de demografía histórica, de rastreo de los lugares de origen y los etnónimos de los esclavizados, pertenecen a esta línea de trabajo
Movilidad poblacional.	Análisis histórico orientado a la comprensión de los modelos y fases de poblamiento locales y regionales desde la colonia hasta el presente.
Esclavización y resistencia.	Las experiencias y condiciones tanto de la esclavización, como las disímiles formas de resistencia de los esclavizados,
Estrategias económicas.	Desde diferentes vertientes de la antropología económica o de la ecología cultural, se puede identificar como línea de investigación las actuales prácticas, relaciones y estrategias económicas de las poblaciones negras orientados a lo local, lo regional o incluso más allá de lo regional.
Familia, parentesco y organización social.	Estudios sobre las formas de organización social
Blanqueamiento y marginalidad.	La asimilación cultural se ha estudiado explorando las conexiones entre color y ascenso socio-económico. Estos estudios se han llevado a cabo desde la perspectiva del “blanqueamiento” principalmente en los 60.
Discriminación y diferencia.	Son los pilares de una serie de estudios que se preguntan por las relaciones raciales o étnicas que han constituido las colombias negras
Relaciones interétnicas.	Las relaciones entre indígenas y negros es la que más ha sido explorada desde esta perspectiv
Identidades, políticas de la etnicidad y movimiento organizativo.	Bajo este epígrafe se estudia la <i>etnización</i>
Antropología de la modernidad.	Enfocados hacia un análisis antropológico de la modernidad como hecho cultural y, en particular, de cómo sus diferentes dispositivos desplegados - p. ej. el desarrollo o la biodiversidad— han intervenido en las dinámicas de vida de las comunidades negras
Violencia, derechos humanos y desplazamiento forzado.	Los derechos humanos en el caso de las colombias negras ha sido enfocado en evidenciar las abiertas y sutiles mecanismos de discriminación de las personas afrodescendientes en Colombia
Historias locales y etnografía del conocimiento local.	En relación con la etnografía de los conocimientos locales pueden ser ubicados la serie de estudios que han explorado los modelos de representación de la naturaleza, del cuerpo, del género, de la personalidad y de la vida y de la muerte

Oraliteratura	Aquellas investigaciones que han tenido por objeto la exploración de la rica tradición oral de las colombias negras
---------------	---

Nota. Cuadro basado en Restrepo (2001)

Como puede observarse, los temas que trabajan la afrodescendencia desde la academia son muy variados, muchos coincidentes con los Black Studies y con los Estudios Afrobrasileños. Puede considerarse que, en estos momentos, los estudios afrodescendientes en Colombia están muy consolidados, aunque actualmente y como ocurre en Brasil, también hay un giro hacia los estudios decoloniales.

2.3.3. Una propuesta para la educación afrodescendiente en las aulas en Colombia: la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)

Como se ha expuesto anteriormente, 1991 marcó un hito en la historia de las personas afrodescendientes en Colombia con la reforma de la Constitución, al reconocerse el país como una nación pluriétnica y multicultural en la Constitución Colombiana y recoger en su artículo transitorio 55 el reconocimiento a las personas afrodescendientes como grupo étnico. Este reconocimiento se consolidó con la Ley 70 del 27 de agosto de 1993 por la que se crearon la cátedra de etnoeducación y la de estudios afrocolombianos. (Pinzón, 2009).

La Ley General de Educación de 1994 recogió y desarrolló legislativamente la etnoeducación y la definió como “la educación dirigida a grupos étnicos, incluidos los afrocolombianos, rom y raizales” siendo sus criterios: la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (Triviño y Palechor, 2006).

Pero lograr este reconocimiento legal se debe a un proceso educativo que fue gestándose durante años por el convencimiento de la importancia de una educación propia que siempre ha sido sentida por la comunidad afrodescendientes, en cualquier territorio geográfico en el que se encontraran.

Como se relata en el capítulo anterior, el primer paso puede situarse en 1977 con la celebración del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas en Cali. Este encuentro formó parte de las reuniones que se estaban llevando a cabo en esta época entre intelectuales negros y africanos

que se habían iniciado desde comienzo del siglo XX bajo el paradigma del panafricanismo. Este Congreso fue uno de los primeros en realizarse en América latina (Castillo y Caicedo, 2015).

El discurso inaugural corrió a cargo de Manuel Zapata Olivella, y entre muchos asuntos tratados se refirió a la educación en estos términos: “en nuestras escuelas y colegios no se enseña la historia de África, la participación creadora del negro en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística se soslaya, minimizándola” (Castillo y Caicedo, 2015: 118). Manuel Zapata Olivella nunca dejó de apostar por la inclusión del estudio de la cultura negra en las aulas.

De nuevo se muestra este sentir que sigue un hilo conductor en todas las regiones analizadas por las que las personas afrodescendientes mostraban una preocupación y defensa del aprendizaje de su propia historia frente al estudio de la historia occidental como parte integral de su reconstrucción identitaria.

Es por ello por lo que en este Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas al que hemos hecho referencia se insistió en el papel de los sistemas educativos y su reproducción del racismo. Se concluyó que la escuela en los países latinoamericanos junto a los conocimientos y habilidades que enseña reproduce prejuicios y actitudes discriminatorias hacia las personas negras. Esto repercutía psicológicamente de modo negativo en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes que acababan incluso generando prejuicios contra sí mismos.

El proceso frustativo que se da en el niño negro tiene sus orígenes en la sociedad y se manifiesta en el seno de la familia y la escuela. Por eso se hace indispensable una revisión de los textos escolares; una crítica a la literatura de tema afroamericano y un planteamiento crítico sobre las tradiciones y costumbres, pues en su conjunto generan prejuicios raciales tanto de la sociedad hacia el negro, como del negro hacia el mismo negro (Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas 1988, 157) (Castillo y Caceido, 2015: 2019).

Dado que el papel de la escuela se mostraba como esencial para la construcción de una identidad positiva en la infancia afrodescendiente colombiana, el Movimiento Nacional Cimarrón, plasmó en 1988 la necesidad de transformar el modelo educativo mediante un pronunciamiento en el que planteaba el derecho a contar con “programas de estudios afrocolombianos en las instituciones

educativas de las comunidades y en las universidades de la Nación” (Castillo y Caicedo, 2015).

En los años 80 las prácticas de colectivos de líderes y docentes de comunidades campesinas negras en diversas regiones a lo largo y ancho del país van construyendo lo que va a ser el germen de la etnoeducación. Estas prácticas se hicieron más intensas en la segunda década de los años 80 y buscaban integrar la cultura local a sus prácticas curriculares con el objetivo de crear cohesión en la comunidad y empoderar a sus miembros (Castillo y Caicedo 2015). Es en esta época que surgió la denominación “etnoeducación”.

En los años 90 el proceso se va consolidando y emerge lo que Castillo y Caicedo (2015) consideran la emergencia de un movimiento pedagógico afrocolombiano. Este movimiento reivindicaba la relación entre educación y etnicidad, por lo que la educación debía ir ligada a la cultura, al territorio y a la identidad. Este proceso lo llevaron a cabo maestros de las zonas de las comunidades negras y los colectivos urbanos que organizaron seminarios, talleres, conversatorios entre líderes afrocolombianos.

Al promulgarse la Constitución de 1991 y poco después la Ley 70 de 1993, parte del conjunto de reivindicaciones del Movimiento Social Afrocolombiano ya incluía la etnoeducación y ésta acabó recogiéndose en el capítulo VI de la ley 70 (Castillo y Caicedo, 2015: 19).

Los colectivos de docentes en su lucha por la etnoeducación crearon la Comisión Pedagógica Afrocolombiana – CPA- esta comisión consiguió la promulgación en 1998 del decreto 1122 de 1998 para la implementación obligatoria de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en las instituciones educativas públicas y privadas del país. Con ello se conseguía la visibilización de la historia y la cultura afrocolombiana en el sistema educativo nacional. El propósito buscaba que docentes de Colombia conocieran y valoraran los aportes de estas poblaciones al desarrollo integral del país, como un medio para combatir el racismo, la estereotipia y la invisibilidad presentes en el aparato educativo. Para ello en 2004, se construyeron los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con la participación de intelectuales afrocolombianos

e investigadores del tema, buscando con ello, tener un marco de referencia de cómo implementarla. Tras ello, el último logro jurídico fue el concurso docente para *etnoeducadores*, con lo cual se cerró una historia de lucha y conquista en el campo de las políticas públicas *etnoeducativas* (Castillo y Caicedo, 2015: 21).

En este siglo XXI las circunstancias han vuelto a complicar la vida de la infancia y adolescencia afrocolombiana debido a la dinámica de la guerra en los territorios de comunidades negras lo cual no solo ha debilitado los procesos comunitarios, sino que ha puesto en riesgo el futuro de estas zonas (Castillo y Caicedo, 2015: 30), a causa del conflicto se dieron desplazamientos a las ciudades en las cuales las discriminaciones y la falta de reconocimiento son muy fuertes por lo que se hace más necesario que nunca una educación que combata el racismo escolar y, por otro lado, que fortalezca a quienes no llegan a desplazarse (Castillo y Caicedo: 2015: 36).

Caicedo y Castillo (2016: 37) creen que la etnoeducación como herramienta pedagógica en contextos de guerra y desplazamiento puede tener también un papel importante dado que, por un lado, puede contribuir a generar procesos de resiliencia cultural que pongan en el centro la identidad y el auto reconocimiento para que las experiencias del dolor producidas en la guerra se transformen en punto de origen para la creación de nuevas comunidades y, por otro la etnoeducación puede llevar a restablecer los vínculos entre comunidad y escuela rotos ya que es posible que en la situación de conflicto la escuela tenga confianza en los líderes, padres de familia y demás actores sociales.

Como en el resto de los países, también en éste incluimos un cuadro resumen de lo visto en este apartado.

Cuadro 4 Etapas de los Estudios Afrodescendientes en Colombia

Etapa	Movimientos	Logros para los Estudios afrodescendientes
Desde mediados del Siglo XIX hasta los años 40	Club Negro	<ul style="list-style-type: none"> ○ Día del Negro ○ Centro de Estudios Afrocolombianos
Desde los años 50 a los años 60		<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudios pioneros ○ Contribuciones desde la Academia
Desde los años 60 a los 80	<ul style="list-style-type: none"> ○ Centro estudios Frantz Fanon (Bogotá) ○ Círculo estudios Soweto (Pereira) (se convirtió posteriormente en “Cimarrón”) ○ Movimiento Multicolor 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Emergencia de los Estudios Afrodescendientes ○ “Congreso de cultura negra de las Américas” ○ I encuentro Nacional de la Población Negra colombiana. ○ Centro para la Investigación y desarrollo de la cultura negra (CIDCUN) ○ Revista Negritud ○ Periódico Presencia Negra ○ III Encuentro regional y I del litoral pacífico ○ Congreso de Negritudes ○ I Congreso Negro de las Américas
Desde los años 80 a la actualidad	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eclósión de asociaciones afrocolombianas con un gran número de asociaciones de mujeres ○ Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato (ASCOBA) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consolidación de los Estudios Afrodescendientes en Colombia” en los años 90. ○ Reforma de la Constitución ○ Ley 70 de 27/8/93 que recoge la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) ○ Eclósión de los Estudios Afrodescendientes desde principios del milenio ○ Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) ○ Estudios en Master y doctorado

Nota. Cuadro de elaboración propia

2.4. LOS ESTUDIOS AFRODESCENDIENTES EN ESPAÑA

Tal y como se ha descrito en los apartados anteriores, se presenta en primer lugar la relación existente entre las personas afrodescendientes en España en la época de esclavitud y el acceso a la educación, así como el germen de Estudios Afrodescendientes en España y las primeras propuestas educativas para las aulas.

Este apartado es de suma importancia para el propósito de esta Tesis pues muestra que, al igual que ha ocurrido en el continente americano con las personas negras nacidas en este continente y su preocupación por encajar en un sistema educativo de corte europeo realizando propuestas afrocentradas, con el tiempo, estas propuestas están llegando al continente europeo al observarse que en él se reproducen las mismas circunstancias que llevaron al nacimiento de los Estudios y Pedagogías Afrodescendientes en el continente americano.

Esto comenzará a dar respuesta a una de las preguntas de esta tesis la cual era indagar si en el contexto español se daba un contexto para introducir los Estudios Afrodescendientes en las aulas. Ello se complementará con las propias voces de las personas afrodescendientes que recojo en el siguiente capítulo a través de una autora afrodescendiente española y su diálogo con otros autores también afrodescendientes españoles.

Comienzo, de este modo, como en capítulos anteriores por los antecedentes de la relación entre las personas afrodescendientes y la educación en España.

2.4.1 Los antecedentes de la relación entre las personas afrodescendientes y la educación en España

En la España de los siglos XV y XVI, las personas esclavizadas africanas son principalmente sirvientes en las casas de las personas que los adquirían, en gran parte, de los comerciantes portugueses. Algunas de ellas ya llegaban sabiendo leer y escribir (Periañez, 2009: 372) pero lo

normal es que no tuvieran instrucción.

La única enseñanza que recibían parece ser por dos motivos: por un lado, recibían enseñanza religiosa alentada por la Iglesia y, por otro, enseñanza de oficios que obtenían por interés de los propios amos.

La enseñanza religiosa, por un lado, se debía llevar a cabo por los amos de las personas esclavizadas según los religiosos de la época, insistiéndose en la enseñanza religiosa de las personas adolescentes menores de 14 años (Periañez, 2009: 399).

Por otro lado, algunos amos que establecían lazos de cuidado con respecto a su servicio (y en muchos casos, lazos familiares) dejaban en sus testamentos especificado que estos deberían acceder a la educación religiosa o la de oficios para tener un futuro, aunque no fue la regla general. En este ambiente de dificultad de acceder a la educación en España surgieron figuras de personas afroespañolas que destacaron, precisamente, en el ámbito de la educación. En primer lugar, fue un hombre, Juan Latino, de gran renombre, el primer afroespañol e incluso afroeuropeo en escribir en latín clásico. Llegó a rector de la Universidad de Granada. Por otro lado, fue una mujer la venerable Madre Sor Teresa Juliana de Santo Domingo, la primera mujer africana que escribió en una lengua europea moderna en España, aunque hubo más personas africanas o afrodescendientes dignas de mención.

Por un lado, me refiero a Juan de Sessa, conocido como Juan Latino.

Juan de Sessa nació en 1518, en pleno siglo XVI, cuando el reino de Granada concentraba el mayor número de personas esclavizadas de las ciudades españolas. Las personas negras esclavizadas, como se ha expuesto, ya se encontraban en la sociedad española desde anteriormente, provenían principalmente de Senegambia o del Golfo de Guinea (Sánchez López y Muñoz Martín, 2009: 227).

No se sabe a ciencia cierta si nació en África y vino de pequeño a España o si nació en Granada. En su autobiografía él mismo dice que es “cristiano etíope, traído desde Etiopía cuando era niño”

(Sánchez López y Muñoz Martín, 2009: 242) (teniendo en cuenta que, según lo expuesto en el capítulo primero, Etiopía hacía referencia al África subsahariana), pero hay autores como Martín Casares que piensan que fue hijo ilegítimo del II duque de Sessa y de Magdalena, una mujer negra esclavizada que sirvió a la familia incluso después de ser liberada (Díaz López, 2018).

Tuvo categoría de esclavo desde su infancia en la familia del Gran Capitán y fue criado con el III duque de Sessa, el nieto de aquel, Gonzalo Fernández de Córdoba. Parece ser que entre ellos existía una buena amistad. Delaigue (2018) afirma que fue el carácter afable, abierto y bondadoso de Gonzalo el que allanó el camino a Juan hacia sus estudios.

Juntos asistían a las clases que les daba un ayo en la casa. Allí demostró Juan una inteligencia sobresaliente por lo que su profesor solicitó a los duques de Sessa que le dejaran estudiar Letras. Fue manumitido a los 20 años y comenzó sus estudios de Humanidades, destacó en la Universidad en la instrucción de jóvenes estudiantes de la Iglesia (Sánchez López y Muñoz Martín, 2009: 245-247) y posteriormente abriría su propio estudio de música, latín y griego. Junto a sus conocimientos se destacaron sus maneras humanísticas y cortesanías aprendidas junto al duque de Sessa, Gonzalo, por ello pudo relacionarse con la clase alta y acabó casándose con una alumna de música de la alta nobleza de Granada. Años después conseguiría la Cátedra de Gramática de la Santa Iglesia Catedral (Sánchez López y Muñoz Martín, 2009: 247-248).

Sus volúmenes de poesía y toda su obra han sido tan alabados que incluso Cervantes y Lope de Vega se hacen eco de su grandeza en sus obras (Delaigue, 2018: 2011).

Otro caso de éxito mediante la educación es el de Sor Teresa Juliana de Santo Domingo. Llegó como mujer esclavizada en 1686 desde su natal Mina Baja del Oro. Vivió como esclava en la casa de los Marqueses de Mancera entre los 10 y los 27 años antes de ingresar en el convento de la Penitencia de Salamanca, dentro de cuyas paredes vivió hasta su muerte el 6 de diciembre de 1748. Se dice de ella que es la primera religiosa negra admitida en un convento de clausura español y la primera escritora afro hispánica en lengua castellana (Ferrús Antón, 2008).

2.4.2 Historia de los estudios afrodescendientes en España

Para aproximarme a la historia de los estudios afrodescendientes en España, recojo en primer lugar, la distinción entre estudios “africanos” y “afrodescendientes”.

En cuanto a los Estudios Africanos, o el estudio sobre África, sus habitantes y cultura, seguiré a Tomàs y Farré (2009) quienes realizan un recorrido exhaustivo de toda la actividad llevada a cabo desde 1876 hasta el siglo XXI, en cuanto a los Estudios Africanos en España se refiere.

2.4.2.1. Primera etapa: Desde mediados del siglo XIX hasta los años 40

Los antecedentes del interés académico de España en África se sitúan en diversas instituciones creadas en el siglo XIX como la Sociedad Geográfica Española, la Asociación Española para la Exploración y Civilización del África Central o la Sociedad Española de Africanistas y Colonialista (Tomàs y Farré, 2009: 9).

En el siglo XX se creó el Instituto de Estudios Africanos (IDEA) en 1945 con una gran actividad editorial al que siguió el Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA).

2.4.2.2 Segunda etapa: Desde los años 50 a los años 60

En 1960, se publicó por primera vez la revista “Mundo Negro”, revista que constituye una de mis fuentes de consulta desde la infancia en materia de cultura africana y afrodescendiente.

También en estos años 60 comenzaron las traducciones de libros africanos, dirigidos muchos de ellos a sectores simpatizantes por las sociedades africanas, sus luchas por la libertad y sus recientes independencias (Tomàs y Farré, 2009: 12).

2.4.2.3 Tercera etapa: Desde los años 60 a los años 80

A lo largo de los años 80 comenzaron los estudios africanos en las universidades, aunque no fue tarea fácil. Las primeras experiencias se dieron en Alcalá de Henares, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona y la de Tarragona, todas ellas con la participación de un profesorado muy comprometido y conocedor de la cultura africana, siendo Tarragona la universidad en que se impulsó el primer curso de postgrado en estudios africanos (Tomàs y Farré,

2009: 13-14).

En 1984 se creó la Asociación de Africanistas Españoles, y se convocaron los dos primeros Congresos Ibéricos de Estudios Africanos, celebrados en Madrid. En el curso 1987-1988, en Cataluña se creó el Centre d'Estudis Africans (CEA). Una de las líneas del CEA desde sus orígenes fueron los estudios sobre la imagen que se tiene en España sobre el continente africano, el otro pilar fue la formación especializada para evitar el peligro de llevar a cabo proyectos de cooperación internacional en África sin conocer la realidad africana (Tomàs y Farré, 2009: 14-15).

2.4.2.4 Cuarta etapa: Desde los años 80 a la actualidad

Durante los años 90 se incrementaron los estudios africanos en las universidades españolas, centrados sobre todo en tres temas: relaciones internacionales y economía, historia y antropología y lenguas y literatura.

La temática afrodescendiente no era ajena a muchas de las publicaciones, y, de hecho, Mundo Negro ha ido recogiendo testimonios, libros publicados en España sobre la temática además de publicar un libro sobre afrodescendientes, pero, principalmente, han prevalecido hasta el siglo XXI los estudios sobre el continente africano.

El primer enfoque específico en Estudios Afrodescendientes propiamente dichos en España se ha realizado por un grupo de investigación afroeuropea creado en 2004 en la Universidad de León por la profesora Rodríguez-López junto a otros académicos, artistas y escritores. Esta profesora argumenta que en España no existe una verdadera tradición de Estudios Afrodescendientes (para los que ella escoge el nombre de “Black Studies”) pues la académica, por un lado, trabajan desde los Estudios Africanos, como se ha expuesto, y, por otro lado, la mayor parte de personas involucradas en los mismos son blancas. Por ello, aboga por unos estudios trans e interdisciplinares que legitimen las epistemologías negras y recojan las voces negras españolas (Gieskes, 2017: 2).

Por su parte, Nimako de la Universidad de Berkeley, realiza una distinción entre los Estudios Afrodescendientes que se llevan a cabo en Estados Unidos y los que se llevan a cabo en Europa (a

los que ella denomina “American Black Studies” y “European Black Studies”, respectivamente) (Giekes, 2017). Para ella, en Estados Unidos estos estudios emergen de la esclavitud y la segregación racial mientras que en Europa hay que enfrentarse a la “ceguera al color” (colorblindness) así como a la amnesia con respecto al pasado colonial.

Nimako añade que existen 6 puntos que deberían ser el centro de atención en los Estudios Afrodescendientes en Europa: Las reflexiones sobre la raza, el reconocimiento de la historia de la esclavitud, el colonialismo, las humillaciones, la dignidad y la memoria.

Nimako cree que la mejor estrategia en los Estudios Afroeuropeos es la de un enfoque interdisciplinario que incluya la sociología, las ciencias políticas y la economía (Gieskes, 2017: 3).

Los estudios afrodescendientes están creciendo en España de modo vertiginoso desde 2018 con aportaciones por personas afrodescendientes desde los movimientos sociales y desde la prensa digital tal como, Afrofémias o Afriboku, así como desde la academia, entre otras.

Hay que destacar asimismo la apuesta que se hace desde el Gobierno, en concreto, desde la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) con el Proyecto Afrodescendientes iniciado en 2015 que se trabaja con países de América Latina y Caribe.

2.4.3. Una propuesta para la educación afrodescendiente en las aulas en España: Proyecto Afroespaña

En España la educación relacionada con alumnado afrodescendiente se ha visto recogida desde finales de los años 80 hasta la actualidad en el ámbito más amplio de la Educación en Derechos Humanos, desde la Educación para la Paz y desde la Educación Intercultural, a las que hago referencia en el capítulo cuarto de esta Tesis aunque no deja de ser un campo incipiente. La Educación Intercultural creció enormemente con el incremento de flujo de las migraciones a España y, por tanto, del alumnado de diversas procedencias, incluyendo alumnado afrodescendiente.

Ha sido por ello que, a partir de esta última década, existe un interés mayor por la cuestión afrodescendiente que ha ocasionado que hayan ido surgiendo cada vez más propuestas, principalmente en el ámbito de la comunicación virtual, a través de plataformas digitales. Entre ellas destaco la página web AfroEspaña. Esta página ha surgido en el marco del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024) de Naciones Unidas y ha sido realizada por la Secretaría de Estado de Migraciones (SEM), a través del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE)⁴⁸.

En ella se intenta, entre otros objetivos, profundizar en el conocimiento de la actualidad de las personas africanas y afrodescendientes en España y aglutina tanto referencias a académicos, como actividad física, deportiva y expresión cultural llevada a cabo por personas afrodescendientes y participación social y política y experiencias en el ámbito educativo.

Es este interés creciente en los Estudios Afrodescendientes en España y en la introducción tímida de la temática afrodescendiente en las aulas el que ofrece un contexto propicio para la propuesta que plantea la presente tesis de introducir los Estudios y Pedagogías afrodescendientes en las aulas expuestas a través del enfoque REM de Educación para la Paz, una propuesta que hará hincapié en el reconocimiento y el empoderamiento de la infancia y adolescencia afrodescendiente. Una propuesta que ofrece puntos de conexión entre los Estudios Afrodescendientes y los Estudios de Paz, en concreto con la Educación para la Paz, desde la aportación filosófica que ofrece la Filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001, 2005, 2009).

Tras realizar de este modo el recorrido por los Estudios Afrodescendientes en España, realizo, como en apartados anteriores, un esquema a modo de resumen de lo que han sido estos estudios a nivel cronológico en España.

⁴⁸ <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>

Cuadro 5 Etapas de los Estudios Afrodescendientes en España

Etapa	Movimientos	Logros para los Estudios afrodescendientes
Desde mediados del Siglo XIX hasta los años 40	<p><u>siglo XIX:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sociedad Geográfica Española ○ Asociación Española para la Exploración y Civilización del África Central ○ Sociedad Española de Africanistas y Colonialista <p><u>siglo XX</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Instituto de Estudios Africanos (IDEA) ○ Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA). 	Comienza la actividad editorial
Desde los años 50 a los años 60	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>En 1960</u>, se publicó por primera vez la revista “Mundo Negro” ○ comenzaron las traducciones de libros africanos 	Se prosigue con la actividad editorial
Desde los años 60 a los 80	<p><u>En años 80</u> comenzaron los estudios africanos en las universidades, Tarragona la universidad en que se impulsó el primer curso de postgrado en estudios africanos (Tomàs y Farré, 2009: 13-14).</p> <p><u>En 1984</u> se crea la Asociación de Africanistas Españoles</p> <p><u>En 1987-1988</u>, en Cataluña se creó el Centre d’Estudis Africans (CEA).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudios universitarios africanos ○ Primer Curso de Postgrado en Tarragona ○ Los dos primeros Congresos Ibéricos de Estudios Africanos (Madrid).
Desde los años 80 a la actualidad	<p><u>En años 90</u> se continúan lo estudios</p> <p><u>Año 2004</u> Primer grupo de Investigación afroeuropea en la Universidad de León.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prosigue la actividad editorial ○ Proyecto Afrodescendientes de la AECID ○ Oberaxe y campaña Afroespaña

Nota. Cuadro de elaboración propia

RECAPITULACIÓN

En este capítulo nos hemos aproximado a la afrodescendencia en las aulas. Para ello nos hemos enfocado en los Estudios Afrodescendientes y en las pedagogías que de ellos derivan dado que esta Tesis defiende la importancia de la educación bajo la creencia de que es desde ésta, desde las

aulas es desde donde pueden llevarse a cabo los cambios más importantes para lograr aprender lo que no se ha aprendido o se ha aprendido mal sobre la afrodescendencia y las personas afrodescendientes y poder de este modo reconstruir y aprender de nuevo sobre este tema tal y como recoge el enfoque Reconstructivo Empoderador (REM) de Educación para la Paz que propone Herrero Rico (2013) como propuesta para un abordaje de la afrodescendencia en las aulas. El acceso a la educación por parte de los afrodescendientes en el continente americano fue muy duro pues se les impedía el acceso a la misma, no obstante, no solo se consiguió hacer efectivo su derecho a la educación y a asistir a las aulas, sino que, muchos de los y las afrodescendientes consiguieron acceder a las universidades, aunque sus conocimientos quedarán, en muchos de los casos, invisibilizados a causa de lo que se ha denominado “epistemicidio”.

Fruto de este acceso a la universidad y advertir que el currículum académico se centraba en occidente y marginaba otros saberes, como los afrodescendientes, a través de movilizaciones estudiantiles y la fuerza de diversos académicos se pudo llegar a la creación de los Estudios Afrodescendientes en las Universidades los cuales reciben diversos nombres y se han dado en todos los países analizados: Estados Unidos, Colombia, Brasil e incluso, España, donde tienen una trayectoria más joven.

De estos Estudios Afrodescendientes han derivado diversas pedagogías afrodescendientes para trabajar la afrodescendencia en las aulas de centros escolares, prácticas como el *Afrocentrismo* en Estados Unidos, la *Afrobetización* en Brasil, la *Etnoeducación* y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Colombia o el incipiente proyecto Afroespaña en nuestro país son iniciativas para el trabajo con la afrodescendencia en las aulas, que deseo completar con la propuesta que se realiza desde el enfoque REM de Educación para la Paz.

CAPÍTULO TERCERO. APORTACIONES DE AUTORES Y AUTORAS

AFRODESCENDIENTES SOBRE DIFERENTES TEMÁTICAS PARA EL ABORDAJE DE LA AFRODESCENCIA

INTRODUCCIÓN

Tras analizar la genealogía del concepto *afrodescendencia* y abordar la afrodescendencia en las aulas en cuatro países, he creído oportuno aproximarme a algunos intelectuales que reflexionan sobre diferentes temas imprescindibles para trabajar con la afrodescendencia en las aulas a través de diversos autores afrodescendientes que han reflexionado sobre los mismos.

Algunos de estos autores y autoras ya han sido mencionados en los capítulos anteriores por su influencia y trascendencia en esta materia y por acercarse a los temas centrales de esta Tesis como son la identidad, la lucha por el reconocimiento o el empoderamiento afrodescendiente. Estos temas centrales en esta Tesis coinciden con los temas tratados por el enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013) por lo que los considero imprescindibles para el abordaje de la afrodescendencia en las aulas.

He seleccionado para el desarrollo de este capítulo autoras y autores afrodescendientes pues, además de reflexionar sobre diversos temas del pensamiento afrodescendiente reúnen al mismo tiempo al sujeto y el objeto de estudio, lo que muestra la importancia del *lugar desde el que se habla* como recogen los estudios *post-coloniales* (Silva, 2018: 95), y *decoloniales*, en este caso desde autores como Dussel o Mignolo, quienes defienden que siempre hablamos desde un determinado lugar situado en las estructuras de poder como son las jerarquías de clase, género o raciales, entre otras (Silva, 2018: 66).

He procurado también que estas autoras y autores representen las áreas geográficas a las que se ha hecho referencia en los capítulos anteriores por lo que muchos de ellos ya han sido mencionados. Con este propósito, he seleccionado de Estados Unidos a William Edward Burghardt (W.E.B.) du

Bois, de Brasil a Virginia Leone Bicudo, de Colombia a Manuel Zapata Olivella y de España a Lucía Asué Mbomio Rubio a quien, en este caso, haré dialogar con otros autores afrohispanos como son Bela-Lobeddé y Gerehou.

A todos estos autores y autoras les unen hondas experiencias vitales sobre las que han reflexionado apasionadamente. Estas reflexiones son de gran importancia para poder comprender las vivencias, sentimientos y pensamientos de las personas afrodescendientes mediante sus propios testimonios, así como para poder entender toda su lucha por el reconocimiento y el empoderamiento afrodescendiente, centrales en el enfoque REM de Educación para la Paz.

Gracias a los testimonios de estas autoras y autores se muestran vivencias que tienen muchos puntos en común pese a provenir de zonas geográficas diferentes y, de este modo, sientan la base para poder comprender lo que pueden estar experimentando las personas afrodescendientes en España e incluso, para comprender el lenguaje común que utilizan todas ellas desde un pensamiento común que se ha ido gestando con el paso de los años.

Elijo además a estos autores, en concreto, por su gran sinceridad al abrir sus reflexiones vitales a sus lectores haciendo que sea posible sentir lo mismo que ellos, o, como diría Du Bois (1903) con la posibilidad de ver la realidad “*a través de ojos negros*”, es decir, siendo posible ponernos en su lugar, mediante sus testimonios. Al mismo tiempo, en estos, puede encontrarse su gran determinación, orgullo y coraje para enfrentar unos hechos que les han sido adversos, así como un gran componente activista en sus vidas que influirá en todas las personas afrodescendientes del mundo.

Soy consciente de que existen muchos más autoras y autores de gran importancia que deberían ser reconocidos y mencionados en esta Tesis, pero el alcance de este capítulo me permite recoger tan sólo una pequeña muestra del importante pensamiento afrodescendiente y de las personas que lo han ido construyendo.

Existen muchísimos y grandes referentes en cada uno de los países a quienes me duele profundamente no mencionar, pero espero que esta Tesis infunda curiosidad y posterior interés en su estudio. Pese a ello, autores referentes como Frantz Fanon o Aimé Césaire, que representarían el pensamiento antillano francés y un área tan importante para el pensamiento afrodescendiente como lo es el Caribe, estarán presentes indirectamente por su gran influencia en algunos de los autores y autoras cuyo pensamiento expongo haciéndoles en mucho caso dialogar con ellos en diversos temas. También por ser un gran estudioso del tema elijo que dialogue con estos autores un autor africano, Mbembé, por su conocimiento y coincidencia en muchos puntos con los autores citados.

Así, en este capítulo, se presenta a cada uno de los autores y autoras comenzando con una pequeña referencia a sus biografías, tras la cual se recogen las temáticas relacionadas con el pensamiento afrodescendiente que han desarrollado y que pueden influir en la comprensión de las vivencias de las personas afrodescendientes sobre diversos temas principalmente referidas a la construcción de su identidad, al reconocimiento y a su empoderamiento, temas centrales del enfoque REM de Educación para la Paz que se propone como propuesta para trabajar la afrodescendencia en las aulas.

La importancia de poder mostrar estas temáticas sobre las que reflexionan las propias personas afrodescendientes en diversas zonas geográficas radica en que éstas nos aproximan a ver cómo existe un punto de unión en el pensamiento de todas ellas que va formando el pensamiento afrodescendiente que ha comenzado a influir en el pensamiento afrodescendiente en Europa y, en concreto, en España, en la actualidad.

Esto es importante porque anticipa la reflexión sobre la forma en que se van a desarrollar las relaciones con las personas afrodescendientes en nuestro país haciéndonos ver que estas relaciones no son específicas de este país, sino que forman parte de la experiencia africana y afrodescendiente

en el continente americano, europeo y africano, tan importante para entender a los niños, niñas y adolescentes que están en las aulas.

Es importante señalar que todos los autores y autoras que he seleccionado comparten el hecho de ser personas mestizas, lo cual es importante pues todas ellas necesitan reflexionar sobre su propia identidad, sobre el reconocimiento y su empoderamiento y nos ayuda a comprender los procesos por los que atraviesan las personas afro europeas, y, en concreto, las afro hispanas.

Comienzo exponiendo en este capítulo el pensamiento afro descendiente desarrollado por los diversos autores afro descendientes por Estados Unidos, y prosigo por Brasil y Colombia para finalizar con España.

3.1. WILLIAM EDWARD BURGHARDT (W.E.B.) DU BOIS (ESTADOS UNIDOS)

Con la elección de W.E.B. Du Bois no tuve dudas ya que, por donde he rastreado para encontrar un pensamiento bien estructurado sobre las temáticas de mayor importancia para las personas afro descendientes, y activismo por los derechos humanos he encontrado la figura de Du Bois.

Du Bois era un demócrata, que creía en que en los derechos humanos y la idea de que la democracia admitía a todas las personas en su seno, incluidas a las personas negras. Sin embargo, muchos de sus colegas académicos negros quisieron que tomara posiciones más radicales en la lucha afro descendiente, pero él siempre se opuso a ello alegando sus ideales democráticos, encontrándose en un “entre-lugar” entre el rechazo de las personas blancas que no le admitían y el de la comunidad negra que le quería más agresivo en su actuar. Esto le llevó, tras episodios de mucha confusión e incomprensión a vivir en África, en concreto en Ghana, donde murió (Mezzadra, 2008).

También tuvo una fe ciega en que la ciencia, mediante la razón, demostraría que las teorías raciales estaban equivocadas y que ello llevaría a la reconciliación entre personas blancas y negras, pero también viendo que no conseguía resultados, ello le condujo al desengaño.

3.1.1 Nota bibliográfica

W.E.B. Du Bois nació en 1868 en Great Barrington (Massachusetts, Estados Unidos) y murió en 1963 en Accra (Ghana).

Es, probablemente uno de los pensadores más influyentes en el pensamiento afrodescendiente y uno de los más grandes intelectuales de su época. Sus ideas vienen recogidas en su extensa obra, aunque su libro “The souls of black folk” (Du Bois, 1903) ha sido considerado como la “biblia política” de la afrodescendencia. Es en este libro donde se propuso conseguir que los lectores pudieran entender la vida de las personas negras a través de la visión *de sus ojos negros*, a través de lo que él veía y sentía (Mezzadra, 2008).

Fue historiador, sociólogo, periodista, crítico y filósofo. En él se pueden encontrar conjugadas su pasión por la academia y el activismo por los derechos civiles. Se graduó en la Universidad Fisk, en Tennessee, una universidad para población negra (Mezzadra, 2014: 34; Fisk, 2021) a la que fue invitado para que pudiera unirse “*con su gente*” lo que le pareció una gran injusticia (Mezzadra, 2014: 36). A esta universidad ya se ha hecho referencia con anterioridad, dada su importancia para el pensamiento afrodescendiente con una gran influencia en todo el continente a través de sus académicos (Reyes Sevillano, 2017).

Posteriormente, fue a estudiar a Alemania y en 1895, Du Bois obtuvo su doctorado en Harvard (siendo el primer afrodescendiente en conseguirlo en Estados Unidos⁴⁹). Morris (2017) considera que W.E.B. Du Bois fue además un pionero de la sociología científica, que ejerció desde la Escuela de Sociología de Atlanta.

También se le considera el padre de la rama filosófica conocida como “Filosofía y raza” debido a su contribución al estudio del problema racial de los afroamericanos tratando estos temas como objeto de consideración filosófica y científica (Gooding-Williams, 2020).

⁴⁹ Moha Gerehou (2021) critica las referencias del tipo: “*el primer negro que...*” cuando ello no se hace con los blancos.

Junto a su actividad académica se dedicó al activismo por los derechos humanos, lo que le llevó en 1909 a ser uno de los fundadores de la “National Association for the Advancement of Colored People” (NAACP) (Mezzadra, 2008) a la que hemos hecho referencia por ser uno de los antecedentes de los Estudios Afrodescendientes en Estados Unidos. Este activismo ha influido de un modo notable en la lucha del movimiento actual “Black Lives Matter” (Morris, 2022).

En muchas de sus ideas y en los temas que abordó coincidió con Frantz Fanon, el autor antillano al que ya se ha hecho referencia anteriormente, por su importancia para la afrodescendencia. Pero no sólo en sus temas, sino también sus vidas tuvieron un cierto paralelismo. Mezzadra (2014) las narra así:

1. Los dos viajaron desde América a Europa realizando el viaje inverso a sus antepasados y a los dos les sobrecogió este viaje.
2. Ambos viajaron y vivieron en Accra (Ghana), Fanon llegó allí en 1960 como embajador del gobierno argelino en el exilio (Omar, 2008: 87) y Du Bois llegó un año después, viviendo allí hasta su muerte en 1963, un poco antes de la marcha por los derechos civiles (Mezzadra, 2014: 33).

Pese a estas coincidencias, Mezzadra (2014) no cree que se encontraran en este país ni que Fanon conociera los escritos de Du Bois.

De los viajes de ambos se deduce la búsqueda intensa de la propia identidad, la cual intentan encontrar retomando la historia, volviendo a África, intentando realizar el viaje inverso a sus antepasados, y acabando ambos en el mismo país africano. Esta búsqueda de identidad late en la mayoría de las personas afrodescendientes y es por ello por lo que se hace importante conocer las reflexiones de estos autores en relación con este tema.

3.1.2. Temas abordados por W.E.B. Du Bois

En cuanto a las líneas de pensamiento de Du Bois, todas ellas interrelacionadas, y centradas en el hombre negro y su identidad, han abordado prácticamente todos los temas que posteriormente serán desarrollados por los sucesivos autores y movimientos de pensamiento afrodescendiente.

Recojo las líneas de su pensamiento que considero más influyentes para entender la afrodescendencia en el siguiente apartado dado que nos sirven para entender los sentimientos y modo de ver el mundo de las personas afrodescendientes. Sus escritos, por tanto, suponen una gran ayuda para poder entender cómo afectan las relaciones interraciales a las personas afrodescendientes desde su propio análisis y suponen, asimismo, una gran generosidad al permitirnos entrar en la intimidad de sus pensamientos.

Entre los temas que aborda Du Bois en su abundante obra, elijo los siguientes por ser de interés para esta Tesis.

3.1.2.1. *La mirada del otro: El velo que cubre a la gente negra. La doble conciencia.*

Du Bois, afirmaba que la gente negra parece que esté *cubierta por un velo* que le hace ser diferente de los demás. Esta idea proviene de una vivencia de su infancia que relata en su obra “The souls of black folk” (Du Bois, 1903). Esta historia recoge la experiencia del momento en que él fue racializado negativamente, por primera vez, siendo tan sólo un niño.

Yo era una pequeña cosa, lejos, en las colinas de Nueva Inglaterra, donde el oscuro Housatonic serpentea entre Hoosac y Taghkanic hacia el mar. En una pequeña escuela de madera, algo puso en las cabezas de los niños y niñas comprar vistosas tarjetas de visita, a diez centavos por paquete, e intercambiarlas. El intercambio fue alegre, hasta que una niña, un alta recién llegada, rechazó mi tarjeta, la rechazó, perentoriamente, con una mirada. Entonces me di cuenta con cierta brusquedad que era diferente de los demás; o semejante, quizás, en el corazón, vida y anhelos, pero excluidos de su mundo por un vasto velo (Ramírez, 2020: 131).

Estos hechos tuvieron su importancia por el impacto que le produjeron al adquirir conciencia de que él era *diferente* y que era sentido como un *otro* que es despreciado por una mirada, *cubierto por un velo* (Ramírez, 2020: 132).

Es muy probable que, siendo fruto del mestizaje, Du Bois no tuviera conciencia hasta este momento, de que no se le consideraba blanco sino negro y tras ser consciente de que se le veía como a tal, decidió adoptar esta identidad afrodescendiente y dedicar su vida a investigar sobre la vida de las personas negras, su historia y al activismo por los derechos humanos (Mezzadra, 2014: 34).

Uno de los temas que más le impactó de la mirada de la niña a la que hace referencia en sus escritos fue su mirada de *desprecio*. Este tema, el de *la mirada del otro* es uno de los temas en que Fanon coincide con Du Bois pues ambos insisten en la importancia de la “mirada blanca” de desprecio recibida. El impacto negativo del desprecio en la identidad se analiza, desde Hegel, en los últimos capítulos de esta Tesis, por su importancia.

Es curioso que, al igual que Du Bois afronta la mirada fulminante de rechazo de la niña que no quiso recibir su postal, Fanon tiene una experiencia similar que le sobrecoge igual que a Du Bois cuando directamente es señalado por un niño

- Mira, ¡el negro!... mamá ¡un negro!

- ¡Chitón! Se va a enfadar... No le haga caso, señor, no sabe que usted es tan civilizado como nosotros (Fanon, 2009, 114)

En ambos casos, hay una mirada de desprecio que duele a quien la recibe, en un caso a Du Bois y, en el otro, a Fanon. Me parece importante señalar que es un niño, en este caso, y en el caso de Du Bois una niña, quienes “fulminan” con su mirada, pues los adultos que les rodean no revelan sus sentimientos frente al otro, los disfrazan. Son los niños y las niñas los que libremente expresan los aprendizajes que han recibido en el hogar. Sus miradas solo responden a estos aprendizajes transmitidos por los adultos. Para Mbembe (2016) cuando se escucha la expresión: “Mira, un negro” el cuerpo se transforma en “peso”, se transforma en “sorpresa, pánico y temor”.

Para Fanon fue duro percibir que, viéndose a sí mismo como francés, tal y como los mismos franceses le han hecho creer, la *mirada* de los franceses no ve a un francés sino a una persona negra. Este gran choque hará que formule sus teorías psicológicas sobre el aparato racial y colonial opresivo (Omar, 2008). Por otro lado, es esta autoconciencia de la lucha interna entre una identidad francesa y una negra en Fanon y la que se da en Du Bois entre sentirse estadounidense y negro, lo que Du Bois denominará sentirse con una *doble conciencia*. Esta doble conciencia produce una “*sacudida del alma*” y “*una sensación peculiar de duda y desconcierto*” (Ramírez, 2020: 138).

Mbembe (2016) dice que para Du Bois y Fanon “la potencia de la mirada” que se recibe es lo que constituye la idea de “raza” que ambos poseen, y que si ésta es una mirada que fulmina es porque para el hombre blanco la vida de un hombre negro no posee el mismo peso que la suya y al mirar con desprecio, lo que crea con esta mirada es un objeto: un yo-objeto, la *reificación* de la que nos hablará Honneth, la conversión de un sujeto en objeto y que tan importante es para el tema del reconocimiento (Herrero Rico, 2013: 301).

El tema del reconocimiento en la infancia lo recoge Honneth (1996) de las investigaciones de Mead. En estas descubre que es en la infancia cuando el niño o la niña aprenden su valor y donde configuran su identidad y el sentirse únicos, donde desarrollan la idea de “dignidad humana” y, añade, que la adquisición de la identidad se construye precisamente dependiendo de la *mirada de los otros* (Honneth, 1996: 79-86).

Mead subraya de este modo la importancia de esta percepción del otro sobre nosotros y afirma que es lo que el otro nos transmite lo que nos crea la conciencia sobre nuestra propia identidad. Es decir, para Mead los sujetos adquieren una concepción de su propia identidad desde la perspectiva del *otro* (Honneth, 1996: 75-76), coincide así con lo observado por W.E.B. du Bois y por Fanon, quienes sintieron y posteriormente escribieron sobre lo complejo que fue para ellos la creación de una identidad debido a la mirada de *desprecio* sufrida.

De Lucas (2003: 27) basándose en Taylor recoge que la identidad se forma de forma parcial por el reconocimiento o la ausencia de reconocimiento e incluso por la mala percepción que los demás tengan de uno, lo que constituiría el desprecio.

Este desprecio fue tratado por Hegel en su etapa de Jena, quien habla del desprecio del cuerpo, de los derechos y de las formas de vida (Honneth, 1996) de lo que se hará eco el enfoque REM de Educación para la Paz, como se explica más adelante por su importancia en la construcción de identidad en las personas afrodescendientes.

Frente a esta mirada de desprecio Du Bois propone una “restitución de la mirada” que cree que

debe conseguirse a través del activismo del colectivo negro (Mezzadra, 2014). Esta restitución de la mirada formaría parte de la reconstrucción que es imprescindible para el empoderamiento de las personas afrodescendientes, tal y como recoge el enfoque REM de Educación para la Paz y se analiza más adelante.

3.1.2.2. *El problema de la línea de color (en inglés, “the colour line”)*

Siguiendo este tema, Morris (2017) nos explica como Du Bois fue racializado debido a cómo se trataba el tema de la raza en Estados Unidos. A este tema se le denominaba en el siglo XIX el problema de la *línea de color* haciendo referencia a la separación existente en la época por la cual se dividía a la sociedad estadounidense entre gente blanca y negra.

Du Bois se entregó a este tema de lleno estudiando en profundidad el problema de esta división racial. En sus investigaciones se dio cuenta de que las personas negras habían llegado a creer que una vez superada la esclavitud llegaría la libertad, pero lo cierto es que una vez ésta llegó, no hubo una diferencia de trato entre personas blancas y negras y la desigualdad continuó, culminando con la aprobación de las Leyes conocidas como “Jim Crow” que condujeron a la discriminación racial

American racism was at its zenith. Jim Crow racism had replaced the more liberal racism of the Reconstruction period. The Jim Crow era ushered in sharecropping and a peonage system of debt that replaced slave labour. Lynching where blacks were hung from trees were commonplace (Morris, 2017:5).

Du Bois se refiere a la línea de color a lo largo de toda su obra, pero principalmente se refiere a ella en su obra “The Souls of the black folk”, donde en su prólogo “The forethought” ya pronuncia la que sería conocida como su frase más profética al afirmar cómo la línea de color sería el problema del Siglo XX (Du Bois y Provenzo, 2015). Sin embargo, no es en esta obra donde utiliza por primera vez esta expresión, sino que ya la había anticipado en la Conferencia Panafricana que tuvo lugar en Londres en 1900, a la que posteriormente me refiero.

Para Du Bois esta línea que atravesaba y dividía la democracia estadounidense y que separaba a personas blancas y negras, no existía solo en este país, sino que se daba en todo el mundo. dejando a las personas en minoría en un país con problemas de identidad (Mezzadra, 2008: 38).

Esta apreciación de Du Bois hace referencia al núcleo de uno de los problemas que acontecen con las personas afrodescendientes en estos momentos en España y es la sensación de la permanente *extranjerización* como dice Gerehou (2021) de ser siempre el *otro*, lo que afecta directamente a su identidad debido a una sensación de “no pertenencia”.

La “colour line” a la que se refería Du Bois por la que se dividía el mundo entre gente blanca y negra, es para Mbembe (2016) la consecuencia de la *raza*, y para él, ésta es una división, una forma de organizar lo múltiple y, en definitiva, una forma de jerarquizar que estigmatiza, excluye y segrega (Mbembe, 2016: 114).

3.1.2.2. El “problema del hombre negro” y la raza

Abordar el racismo y el problema de la línea de color llevó a Du Bois a abordar el “problema del hombre negro” (“*the Negro Problem*”). Este problema se estudiaba académicamente con esta denominación en aquel momento, finales del siglo XIX y no sólo en Estados Unidos, sino también en Colombia o Brasil.

Du Bois profundizó en este tema haciéndose la pregunta de qué significa *ser un problema*, examinando exactamente por qué él era un problema y cuál era exactamente este problema (Ramírez, 2020: 132).

En aquel momento las tesis raciales basadas en el *racismo científico* estaban en alza y basado en ellas se daba como probado científicamente que las personas negras pertenecían a una raza inferior (Morris, 2017:5).

Du Bois se propuso combatir estas creencias por medio de la razón y la investigación científica, por lo que, a finales de 1890, comenzó a estudiar el concepto de *raza* y la causa de su existencia desde el convencimiento de que el mundo estaba equivocado en lo que pensaba con respecto a aquella porque no tenía un conocimiento real sobre la misma. Para combatir las tesis raciales decidió hacerlo desde los ámbitos objetivo y subjetivo, es decir, desde el punto de vista científico y desde el punto de vista de su propia experiencia vital (Gooding-Williams, 2020).

Desde el punto de vista objetivo o científico, para probar que las personas negras no eran inferiores a las blancas partió de la crítica a la ciencia y a los propios científicos, dado que, según él, se aproximaban al problema y lo analizaban desde un punto de vista erróneo, desde una mentalidad racista (Morris, 2017: 6).

Por ello, para Du Bois, el *problema del negro* no puede estudiarse tan sólo como un objeto de investigación social, porque es algo que se vive y siente subjetivamente, por ello estudiarlo de este modo interfiere en la constitución de la subjetividad negra, reduciéndola a *objeto* debido a la falta de reconocimiento. El reconocimiento es un tema muy presente en él al que se aproxima desde Hegel, y que posteriormente, Fanon retomará también (Mezzadra, 2014).

Este tema del reconocimiento se constituye en uno de los temas de diálogo con el enfoque REM de Educación para la Paz que propone Herrero Rico (2013) y que analizo en capítulos posteriores ya que constituyen uno de los ejes central de la presente Tesis, añadiendo a estos autores la perspectiva de Honneth (1996, 2001, 2008).

Pese a toda su confianza en la razón y la ciencia para vencer las tesis raciales, y pese a todos sus esfuerzos, diversos acontecimientos, como el linchamiento de Sam Hose, un agricultor que fue acusado de asesinato y sufrió una tortura increíble inhumana hasta morir, le chocaron tanto, que su fe en el camino de la ciencia para acabar con el racismo desapareció y optó por el activismo (Capeci y Knight, 1996).

3.1.2.5. *Lucha por los derechos civiles*

Como ya se ha expuesto, en Du Bois siempre convive el activista junto al académico. Su lucha contra la discriminación racial está presente en toda su obra y en todos sus actos. Para él, los conceptos de ciudadanía y democracia no eran, tal y como parecía en aquellos momentos, tan solo para gente blanca, sino que debían incluir a la gente afroamericana. Sin embargo, pese a todos sus esfuerzos, no logró convencer a las personas blancas de aquella época y, por ello, viendo que no le comprendían, se desilusionó llegando a la conclusión de que la gente blanca había creado una

democracia que tan sólo existía en la imaginación pero que no se había llevado a cabo en la práctica (Mezzadra, 2014: 7).

Por otro lado, en cuanto al activismo y las luchas de la comunidad negra, Du Bois insistió en examinar minuciosamente la historia de las personas afroamericanos desde su cautiverio, investigando las rutas de la trata, y llegó a la conclusión de que la importancia de las revueltas de las personas afrodescendientes por la libertad, su importancia y su extensión, fueron invisibilizadas para favorecer la esclavitud y, sobre todo, porque el reconocimiento de las mismas dañaría el sistema (Mezzadra 2014).

Esta visión de Du Bois de visibilización de la lucha de las personas negras esclavizadas por su libertad, es fundamental también en Zapata Olivella, el autor colombiano que más adelante expongo, y es la idea que está siendo actualmente recogida por el Movimiento Negro, las pedagogías cimarronas y otros movimientos que intentan rescatar las luchas de los afrodescendientes desde el inicio de la trata transatlántica como rescate identitario frente a la visión generalizada que los muestra como sumisos y conformistas. Es esta idea de visibilización la que actualmente se propone desde las diversas pedagogías afrodescendientes para empoderar a los educandos y que esta Tesis intenta recoger. El pensamiento de Du Bois, por tanto, trasciende las épocas y sigue siendo un pensamiento de gran actualidad.

Por otro lado, Du Bois se compromete con la idea de hacer ver que las personas negras son seres humanos y no animales, tal y como se les había tratado durante el periodo de la trata esclavista y que antes hemos referido como *reificación*, en palabras de Honneth (1996). Estas ideas enlazan con las ideas de una mujer afrodescendiente, Sojourner Truth, quien, en su intervención de 1851 en la Convención para los derechos de las mujeres en Akron, Ohio, lanzó la que ya ha llegado a ser una famosa pregunta a la que ya se ha hecho referencia: “¿no soy yo, acaso, una mujer?”, *ain't I a woman?* (Mezzadra, 2014: 10). “Somos humanos” se convirtió así en un grito en la lucha de los negros que enlaza con la posterior lucha por los derechos civiles llevada a cabo por las personas

afroamericanas y en su lucha por el reconocimiento.

Es por todo ello que, como activista, también en el campo de los Derechos Humanos, Du Bois ocupa un lugar destacado ya que, tras el fin de la segunda guerra mundial y la fundación de las Naciones Unidas, no se limitó tan sólo a abordar el tema de los derechos humanos en sus escritos sino que además impulsó también, en 1946, la presentación, ante la Comisión para los derechos humanos de las Naciones Unidas, de un dossier que solicitaba una condena oficial del gobierno de los Estados Unidos por su tratamiento a la gente afroamericana por la trata y posterior esclavitud (Mezzadra, 2014: 16) por lo tanto, fue un activista convencido por los derechos humanos, que, lamentablemente, no pudo ser testigo de la marcha en Washington del movimiento por los derechos civiles encabezada por Martin Luther King, Jr. ya que murió en Ghana, unas horas antes de que ésta comenzara. (Mezzadra, 2014: 33).

3.1.2.6. El Panafricanismo

Du Bois fue uno de los fundadores del movimiento panafricanista, el cual se basaba en el convencimiento de que los principales problemas que afrontaban las personas afrodescendientes en el siglo XX eran globales, más que un problema exclusivo de un país concreto (Mezzadra, 2008). La trascendencia de este importante movimiento se debe a haber conseguido canalizar todo el trabajo de las personas afrodescendientes en todos los lugares del mundo bajo una misma lucha por su dignidad y derechos.

Estas ideas han llegado hasta nuestros días y, por ello, para interpretar las acciones de las personas afrodescendientes en España habría que situarlas en un contexto internacional que supera lo que ocurre en los concretos países o áreas geográficas.

Parece que la idea del panafricanismo la inició debido a la reconstrucción que realizó de las rutas de la trata transatlántica, un tema que investigó a fondo y que fue la idea central de su Tesis doctoral. Es a través de sus investigaciones que advirtió los lazos que unían a las gentes afroamericanas con sus orígenes, con el continente africano (Mezzadra, 2014: 3). Este hecho tiene

un paralelismo con lo que descubrió en otro contexto Zapata Olivella en Colombia, quien tras realizar viajes por todo el continente se percató también de esta realidad, de los lazos que unían a todos los afrodescendientes con el continente africano, su cultura, y entre ellos mismos, como más adelante se expone.

Du Bois realizó estos estudios entre 1915 y 1946 y en ellos el continente africano se volvió cada vez más importante para él, no solo política, cultural y *emocionalmente* importante sino también en cuanto a la formación de su identidad, aunque, como él mismo reconocía, ni su padre ni el padre de su padre visitaron nunca África y era más una referencia imaginada más que real (Du Bois y Diggs, 2017). Aquí puede apreciarse la importancia de la imaginación en la lucha afrodescendiente, pues fue ese imaginario de África el que evocó un origen único, un lugar al que, por fin, pertenecer y que ofrecía la tan ansiada identidad común a todas las personas afrodescendientes. La imaginación tiene un papel fundamental también en el enfoque REM de Educación para la Paz.

Du Bois percibió la confirmación de la importancia del panafricanismo al participar en un Congreso en Londres en 1900 donde se dio cuenta de la trascendencia de la unión de todas las personas negras de modo transnacional y transcontinental (Mezzadra, 2014: 4).

Es en esta conferencia donde utilizó por primera vez la expresión “la línea de color será el problema del Siglo XX” repetida a lo largo de toda su obra (Du Bois y Provenzo, 2016)

3.1.2.7. The talented tenth: El décimo talentoso

Bajo esta denominación Du Bois (1940) recoge su convencimiento sobre la necesidad de que exista una élite de intelectuales afroamericanos que actúe como referente de la comunidad negra y en la que la población negra pueda verse reflejada con orgullo teniendo *referentes*.

En parte, esta aspiración de Du Bois se llevó a cabo a lo largo de todo el continente americano sin que se lo propusieran sus protagonistas. Ello ocurrió porque, como destaca Oliveira (2017) durante el siglo XX se crearon lazos no sólo académicos sino también de amistad entre los intelectuales

afrodescendientes más notables del continente americano. Así se tejió una red que fue dando coherencia a los estudios afrodescendientes en todos y cada uno de los lugares geográficos del mundo en los que estos se llevaron a cabo.

Hay que destacar la “*polinización*” de conocimientos realizada por ciertos académicos, dado que llevaron sus conocimientos de un lado a otro del continente más allá de las diversas fronteras. Esta élite de autores son los que todavía a fecha de hoy se estudian y son referentes de los Estudios Afrodescendientes y su trabajo es vital para la consolidación de la identidad de muchas personas, principalmente niños, niñas y adolescentes en todo el mundo e incluyen al propio Du Bois. Este trabajo se está realizando en España también por un grupo de activistas que continúan con la obra que muchos de ellos comenzaron.

En conclusión, Du Bois fue una persona que no dejó de reflexionar sobre todos y cada uno de los problemas que afectaban a las personas afrodescendientes en Estados Unidos, de los cuales solo he reflejado en esta Tesis una pequeña muestra, pero, además, no se limitó a la reflexión, sino que su compromiso con sus creencias le llevó a ser un activista incansable por los derechos humanos y el panafricanismo. Todas sus reflexiones se consideran de total actualidad y es continuamente revisado por afrodescendientes a lo largo de todo el mundo. Hay que destacar la centralidad del tema del reconocimiento a lo largo de toda su obra por su importancia para la identidad, principalmente en niños, niñas y adolescentes.

3. 2. VIRGINIA LEONE BICUDO (BRASIL)

En el caso de Brasil, he elegido a Virginia Leone Bicudo por dos motivos: por un lado, porque fue la primera persona en trabajar las relaciones entre personas blancas, negras y *pardas* en Brasil y, por otro lado, porque estudió el impacto del racismo y la identidad en la infancia, de suma importancia para esta Tesis que se centra en las relaciones de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en el aula.

Esta sobresaliente académica, socióloga y psicoanalista, fue invisibilizada durante años en la academia brasileña debido a lo que Fanon llamó *colonialismo epistemológico* lo cual supone el rechazo de las aportaciones académicas efectuadas por intelectuales negros en una academia dominada por el pensamiento occidental (Silva, 2018: 57).

Si he llegado a conocer a Bicudo y a incluirla en esta Tesis es gracias a la Tesis Doctoral de la Doctora Silva (2018), a quien debo también haberme adentrado en el conocimiento de la temática afrodescendiente y quien da voz en su Tesis a esta autora siguiendo el llamamiento de Spivak⁵⁰ (2010) a rescatar las voces silenciadas, como las de las personas afrodescendientes y que coincide con la llamada desde la Filosofía para hacer las paces, base de enfoque REM de Educación para la Paz, a los saberes que se han dejado en los márgenes (Herrero Rico, 2013; Martínez Guzmán, 2001).

Silva (2018) afirma, asimismo, que Bicudo puede ser considerada un exponente del pensamiento decolonial negro brasileño de la década de los 40 del siglo XX (Silva, 2018: 76).

3.2.1. Nota biográfica

Virginia Leone Bicudo nació en São Paulo en 1910 y, como Du Bois, era mestiza o *parda*, tal y como se ha denominado en Brasil a la hibridez resultado de la unión de una persona blanca y una negra.

Era hija de Teóphilo Julio Bicudo, un brasileño negro descendiente de una madre esclavizada que trabajaba en la hacienda de café de Bento Augusto de Almeida Bicudo, en Campinas, y de Giovanna Leone, una italiana inmigrante humilde, oriunda de Sicilia, que trabajaba en la misma hacienda, en servicios domésticos. Ella había llegado a Brasil debido a las políticas de blanqueamiento que se dieron en la época y a las que se ha hecho referencia anteriormente (Schechter, 2020).

⁵⁰ Spivak es una académica india que estudió en Calcuta y se doctoró en Estados Unidos. Acuñó el término “violencia epistémica y, entre otras, solicita devolver la voz a los subalternos y en concreto las subalternas, que hablan desde una interseccionalidad de género, raza y clase social. (Omar, 2006: 216-222).

El padre de Virginia, Bicudo, aunque hijo de una mujer esclavizada, había nacido libre al estar en vigor en Brasil, cuando nació, la Ley conocida como del “Ventre libre” pero su madre desapareció poco después de su nacimiento en circunstancias desconocidas. Es por ello por lo que el padre de Virginia fue criado por el hacendado Bicudo, quien le dio su apellido, aunque desconocemos si es un acto personal o simplemente debido a la costumbre de la época de que las personas esclavizadas adoptaran el apellido de sus señores (Schechter, 2020: 20; Santos, 2018).

Teóphilo Bicudo luchó durante toda su vida por ascender socialmente. El hacendado Bicudo le apoyó en el acceso a los estudios, en los que Teóphilo destacó hasta ser uno de los mejores estudiantes. Dadas sus notas, podía haber tenido fácil acceso a la Facultad de Medicina donde deseaba estudiar, pero su profesor se lo impidió alegando que un negro no podía ser médico. Como no pudo estudiar en la universidad, el hacendado Bicudo le consiguió un cargo de funcionario de Correos y Telégrafos donde Teóphilo llegó a ser director. La injusticia sufrida por su padre al no poder acceder a la universidad debido al racismo de sus profesores y no poder cumplir así su deseo de ser médico, marcó mucho a Virginia Bicudo (Silva, 2018: 87; Schechter, 2020).

Junto a esta discriminación que le marcó profundamente, Virginia, que era mestiza como se ha explicado, recuerda así mismo que, en su infancia, los niños en la escuela le gritaban “negrinha, negrinha” lo que le producía una gran tristeza. Este hecho, unido a lo que había ocurrido con su padre, le sensibilizaron mucho con el tema del racismo contra las personas afrodescendientes (Silva, 2018: 88; Santos, 2018).

Es importante percibir que, de nuevo, es la *mirada* de un niño o niña quienes ocasionan sufrimiento tal y como ocurrió con Du Bois y con Fanon y quienes provocan que, en todos los casos, los agraviados dediquen su vida a la investigación de su propia identidad a partir de ese momento.

Virginia Bicudo también fue una persona aplicada en los estudios como su padre debido a su influencia, ya que Teóphilo siempre creyó en la educación como pilar importante en la vida, pero en su caso, ella sí consiguió estudiar en la Universidad, en concreto, lo hizo en la escuela de

Sociología de São Paulo en 1936, cuando la mayoría de la población afrodescendiente era analfabeta. Fue la única mujer en obtener una licenciatura en 1938 (Silva, 2018: 83).

El hecho de la elección de estudiar Sociología se debió a que Virginia Bicudo intentaba, por encima de todo, entender las causas y el funcionamiento del racismo que tanto le habían marcado en la infancia, y a través de estos estudios buscaba aliviar el sufrimiento que se le había ocasionado. Tal y como reconoce la propia Virginia, tenía muchos conflictos internos por causa del prejuicio de color y pensaba que la causa era social, por eso estudió Sociología, pero, posteriormente, conoció el psicoanálisis de Freud y, en ese momento, afirmó que eso era lo que estaba buscando (Silva, 2018).

Gracias al psicoanálisis consiguió comprender no sólo las causas sociales del racismo, sino también su impacto en la psique de las personas, siguiendo el mismo camino que había seguido Fanon, que era psiquiatra. La influencia de Fanon en Bicudo fue muy importante (Silva, 2018: 64). En el caso de la Sociología que supone sus primeros pasos en la universidad, Virginia Bicudo estudió en la Escola de Sociología e Política de São Paulo (ELSP), una institución creada en 1933 que estaba inspirada en la escuela norteamericana y en la que se recibía a profesores visitantes como Melville Herskovits (Silva, 2018: 89) , a quien he hecho referencia a lo largo del capítulo segundo por sus grandes influencias en el pensamiento afrodescendiente latinoamericano y sus frecuentes e influyentes visitas a Colombia y Brasil (Silva, 2018: 84).

Bicudo escogió como tema central de su Tesis doctoral las actitudes raciales de negros y mulatos en São Paulo (su título fue “*Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*”) y se inspiró en la tradición de la Escuela Sociológica de Chicago para llevarla a cabo, dando así valor, tal y como esta escuela promovía, a la observación directa, a los testimonios, siendo de hecho, un trabajo académico que da voz a las personas negras en lugar de tan sólo estudiarlas como objeto, dando también valor al contacto directo (Silva, 2018: 94).

3.2.2. Temas abordados por Virginia Leone Bicudo

Los principales temas abordados por Bicudo y que son de interés para esta Tesis son dos: por un lado, los abordados en su propia Tesis doctoral, que realizó sobre las relaciones raciales en Brasil y, por otro lado, su estudio sobre las consecuencias del racismo en la infancia recogido en un informe realizado para la UNESCO.

La obra de Bicudo es muy extensa pero tan sólo abordaremos estos dos temas concretos en los siguientes apartados.

3.2.2.1. Relaciones raciales en Brasil y consecuencias psicológicas del racismo: sentimiento de inferioridad y auto-odio

Las consecuencias psicológicas del racismo tales como el sentimiento de inferioridad y el auto-odio son de suma importancia y actualidad, pues los mismos autores afrodescendientes españoles continúan haciendo referencia a los mismos a fecha de hoy en España.

La Tesis doctoral de Virginia Bicudo supuso un trabajo pionero para su época en dos sentidos, por un lado, porque denunció el racismo existente en Brasil en contra del consenso mayoritario que afirmaba que no existía este racismo debido a la existencia de una “democracia racial” en el país y, por otro lado, fue pionera porque realizó un estudio psicológico sobre los efectos de ese racismo en las personas que lo sufren (Silva, 2018: 85).

En concreto, en su Tesis se centró en el racismo sufrido por negros y mulatos en su interacción con los blancos, con el mismo tema y antes de que Fanon publicara “Piel negra, máscaras blancas” en 1952, aunque seguramente inspirada por sus ideas. Sin embargo, su trabajo quedó invisibilizado por el mismo racismo que denunciaba en su Tesis y que predominaba en una academia occidentalizada en la época en que realizó su investigación (Silva, 2018: 84).

Esta Tesis fue muy controvertida ya que contradecía esta idea de la inexistencia de racismo en Brasil, y, por otro lado, contradecía a su propio orientador de Tesis, Donald Pierson, sociólogo estadounidense, cuya Tesis doctoral también versaba sobre las relaciones raciales en Brasil y cuyo

estudio se centró en Salvador (Bahia) donde vivió durante algunos años, ciudad en la que también yo viví durante algunos años, conociendo por ello el contexto del que trata su obra (Silva, 2018: 85).

Siguiendo las aportaciones de Silva (2018) sabemos que Pierson creía que la sociedad brasileña no tenía conflictos raciales dado que era una sociedad pacífica en la que convivían blancos y negros sin especiales conflictos. Sus Tesis se apoyaban en el pensamiento de todos los autores blancos de la academia de la época a los que se ha hecho referencia en el capítulo anterior, tales como Gilberto Freyre, Nina Rodrigues o Arthur Ramos, defensores de la idea de que no había conflictos raciales en Brasil. El orientador de la Tesis de Pierson, a su vez, fue Robert Park (Silva, 2018: 89), profesor en la universidad negra, Fisk University (2021), lugar que ya he destacado por su gran influencia en el pensamiento afrodescendiente y que ha dado grandes líderes de este pensamiento como Du Bois. La importancia de Pierson es que fue quien instauró en Brasil la “Sociología de las relaciones raciales” pues fue el primero en preocuparse de las relaciones de personas negras y blancas en ambientes urbanos (Silva, 2018: 90).

Bicudo, siguió la tradición de Park y Pierson en su investigación de Tesis centrándose en las relaciones raciales en ambientes urbanos, pero ella se centró en el racismo hacia negros y mulatos en sus relaciones con los blancos. En su investigación descubrió que estas relaciones producen en los negros un sentimiento de inferioridad al sentirse rechazados. Este sentimiento de inferioridad al querer ser aceptados y reconocidos por los blancos les hace buscar los matrimonios interraciales para “*emblanquecerse*” o los lleva a aislarse socialmente (Silva, 2018: 84).

En su investigación Bicudo realizó amplias entrevistas y sus conclusiones la llevaron a darse cuenta, por un lado, con respecto a la gente negra, que los de clase social más baja se relacionan con los blancos con un fuerte sentimiento de inferioridad y con las propias personas negras con rivalidad; las personas negras de clase social intermedia, en cambio, se ven identificados con los blancos y buscan su aprobación y aceptación, en definitiva, su *reconocimiento*, de tanta

importancia para esta Tesis. Con respecto a las personas *pardas*, los de clase social más baja no querían ser llamados *negros*, pero, pese a ello, eran considerados por intersección de raza y clase como *negros*, mientras que los *pardos* de clase media evitaban el contacto con gente negra o incluso *parda* y eran considerados personas *blancas*, en muchos de los casos (Silva, 2018: 95).

En los testimonios de los entrevistados por Bicudo se puede ver cómo era la sociedad brasileña después de la abolición de la esclavitud. La conclusión del estudio fue que, por mucho que estudiaran las personas afrodescendientes, no había garantía de que ello les condujera al progreso social; porque, aunque no existía una legislación de *apartheid*, desde una perspectiva social a las personas negras no se les permitía entrar en bares, restaurantes ni asistir a fiestas, es decir que el *apartheid* funcionaba *de facto* (Silva, 2018: 95).

Bicudo consiguió exponer en su Tesis este sufrimiento experimentado por las personas negras y mulatas en su interacción con las blancas y llegó a la conclusión de que este sufrimiento les producía auto-odio, o la búsqueda del *emblanquecimiento*, para lograr su aceptación social, entre otras consecuencias. Es decir, pudo mostrar la *subjetivación de la inferioridad* o lo que Fanon llama *epidermización de la inferioridad* (Silva, 2018: 102) lo que llevaba al negro a querer ser blanco o luchar para ser reconocido por él, lo cual muestra la importancia del reconocimiento por *el otro* para los sujetos que se sienten despreciados, tal y como estudia Hegel. Este reconocimiento es uno de los elementos centrales del Enfoque REM y recoge las ideas del reconocimiento en Honneth como más adelante expongo.

Barbosa y Ferreira (2020) realizan el análisis de las entrevistas que realizó Bicudo en su Tesis clasificándoles en las diversas temáticas abordadas según los propios testimonios, siendo éstas las siguientes:

- 1) La importancia de la educación para las personas negras.

Diversas respuestas recogidas en las entrevistas analizaban la importancia de la educación, aunque en general se llegó a la conclusión de que, pese a que la consideraban importante, sabían que no produciría el ascenso social deseado, a causa del color de la piel.

2) El autorechazo o la afirmación “el negro no quiere ser negro”.

Barbosa y Ferreira (2020: 70) observaron que en una de las respuestas de los entrevistados se vuelve al tema de la “*mirada*” que se ha expuesto en el caso de Du Bois y Fanon, y de nuevo se afirma que verse *a través de los ojos de los blancos* hace que las personas negras y mulatas se desprecien a sí mismo y a sus iguales.

3) Discriminaciones sufridas.

En la Tesis de Bicudo se recogen también las discriminaciones sufridas tanto por color como por clase por las personas afrodescendientes entrevistadas. Incluso hay un testimonio de un hombre que no se sabía negro hasta ser racializado negativamente (Barbosa y Ferreira, 2020: 71) quizá lo mismo que ocurrió con Du Bois, Fanon y la propia Bicudo pues siendo mestizos, no se habían autopercebido como negros.

4) Estrategias para evitar el rechazo por parte del blanco.

La mayoría de las estrategias consisten en el aislamiento, éste se da debido a que existe entre las personas afrodescendientes el convencimiento de que es mejor quedarse en el mismo grupo social para no ser rechazado por las personas blancas (Barbosa y Ferreira, 2020: 72).

5) Las relaciones y matrimonios se buscan por lo general con personas blancas para “emblanquecer”.

Muchas personas negras o mulatas buscan la compañía de otras personas negras o mulatas para no ser rechazados, pero una gran mayoría busca a la gente blanca, principalmente la gente mulata, rechazando a las propias personas negras (Barbosa y Ferreira, 2020: 73).

6) El ascenso social no produce aceptación, la mayoría de las veces.

Como se ha explicado anteriormente en las entrevistas se expresó que, aunque muchas de las personas negras o mulatas entrevistadas habían ascendido socialmente, igualmente no se sentían aceptadas y esto les producía que se aislaran para evitar el rechazo. Muchas de ellas afirmaban que recibían reconocimiento si ostentaban un cargo destacado, pero entonces percibían como, al presentarles socialmente a otras personas blancas, se exageraba el cargo que poseían para justificar la presencia de una persona negra entre personas blancas (Barbosa y Ferreira, 2020: 75).

Como se puede apreciar el sufrimiento, la *mirada* y el rechazo son comunes en todas las experiencias de los autores analizados.

La Tesis de Bicudo tiene la virtud de *dar voz* a las personas negras y mulatas para hablar de sus propios sentimientos, en primera persona.

Gracias a Bicudo, al igual que ocurría con Du Bois, puede entenderse lo que sientan las personas afrodescendientes gracias a su generosidad al narrar sus pensamientos más íntimos.

3.2.2.2. *Consecuencias del racismo en la infancia*

Como he adelantado, fueron quizá el racismo sufrido en la infancia por Bicudo y el sentimiento de injusticia al saber cuando era adolescente que su padre no pudo estudiar por este racismo, los que la llevaron a estudiar las consecuencias del racismo en la infancia. Esto me resulta de gran interés por ver las situaciones comunes que actualmente se reproducen en España y cómo, gracias a los estudios de Bicudo, podemos entender el racismo en la infancia en todo lugar en que hay relaciones entre blancos y negros, aunque ella estudiara en concreto lo que ocurría en Brasil (Santos, 2018). Por otro lado, Bicudo estudia las relaciones que se dan en las aulas por lo que resulta de sumo interés para esta Tesis.

Para abordar el racismo en la infancia, Bicudo realizó una investigación interdisciplinar en 1955 denominada “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas*” (“Actitudes de los alumnos de los grupos escolares en relación con el color de sus colegas”) en la que se propuso analizar la vida en la escuela y en la familia del alumnado, con foco en categorías

como raza, género y nacionalidad. En ella, de nuevo, utilizó la entrevista y el estudio de caso y, de nuevo, su objeto de estudio fueron los propios sujetos, en este caso, niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, utilizó la misma metodología que en su Tesis doctoral. Puede considerarse este trabajo como uno de los primeros en investigar las actitudes raciales infantiles dando voz a los propios niños y niñas (Santos, 2018: 1195).

Este trabajo formaba parte de una serie de investigaciones sobre las relaciones raciales en Brasil patrocinadas por la UNESCO y la revista de debate “Anhembi” dado que la UNESCO estaba preocupada por el tema de las relaciones raciales a nivel mundial y lanzó su lema “vivir juntos”, además de realizar investigaciones sobre el tema de la raza. Para centrar las investigaciones se eligió Brasil ya que se mostraba como ejemplo de país en el que había un convivio racial. Bastide, encargado del estudio, estaba convencido de que el país podía mostrarse ante el mundo como un modelo de democracia racial (Santos, 2018: 1199). Este estudio se llevó a cabo durante los años 1951 y 1953 y fue coordinado por el sociólogo y antropólogo francés Roger Bastide (Santos, 2018: 1198) con quien colaboraron un gran número de intelectuales brasileños e internacionales, entre quienes se encontraba Bicudo (Da Cruz, Abramovitz y Rodrigues, 2015).

Junto a Bicudo trabajó la investigadora Aniela Meyer Ginsberb, quien también analizó las relaciones de los escolares con sus colegas de color a partir de marcadores de edad, sexo, medio social y el color de los entrevistados.

Esta investigadora se inspiró en las técnicas de Trager, Radke y Davis, con base en el conocido “doll test” de Horowitz (el conocido como *test de las muñecas*) cuyo objeto de investigación era hasta qué punto los más jóvenes eran conscientes de las diferencias sociales y hasta qué punto éstas influían en la raza (Radke y Trager, 1950)⁵¹ Este test se llevaba a cabo mostrando una muñeca blanca y una negra para estudiar las elecciones de niños y niñas (da Cruz, Abramowicz y

⁵¹ El “doll test” o “test de las muñecas” es un test que se realizó en los años 40 en EEUU para estudiar los efectos del racismo en la infancia <https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqwdk>

Rodrigues, 2015). Aunque esta prueba ha sido muy criticada, lo cierto es que incluso en la tercera década del siglo XXI continúa utilizándose.

Las investigaciones de Ginsberg y Bicudo fueron pioneras en el estudio de las actitudes raciales en la infancia en Brasil y en situar como contexto la escuela. En ellas Bicudo descubrió que los escolares no mencionaban apenas el racismo para su elección o rechazo de compañeros, pero demostraron que había una preferencia por la elección de escolares blancos.

Santos (2018: 1211-1212) explica que, pese a que no se hablaba de racismo, a la hora de sentarse junto a uno u otro compañero se prefería a los que fueran “educados”, “obedientes”, “guapos” y para no sentarse junto a alguien se alegaba que éste era “mal alumno” o “copión”, entre otros. Bicudo llegó a la conclusión de que los adjetivos utilizados en el primer grupo se atribuían al alumnado blanco y los del segundo grupo al alumnado negro, sin que fueran conscientes de su propio prejuicio. Solamente en algunos casos se afirmó directamente por algunos alumnos que no se sentaban al lado de otros porque “es negro”, porque “es moreno” o “porque es un negrito maleducado”.

Sin embargo, en la presentación de su investigación, Bicudo intentó centrarse no sólo en las instituciones escolares, sino también en los padres a quienes también entrevistó. Estas entrevistas mostraron que los padres tenían más prejuicios raciales que sus hijos y definieron a los negros como "inferiores", "alcohólicos" o "macumberos". Bicudo concluyó que el prejuicio de color que antes justificaba la esclavitud justificaba la sociedad de clases después de la esclavitud. Por otro lado, al entrevistar a los padres de los niños y niñas negros se dio cuenta de que estos también rechazaban a los propios negros y a sí mismos, habiendo asumido las ideas de las personas blancas con respecto a las negras (Santos, 2018: 1213).

También se encuentra este análisis en Fanon, quien observó que este auto-odio ocurría normalmente en las relaciones entre personas blancas y negras. Bicudo se dio cuenta como él, de que las personas negras pasaban a identificarse con la blancura y rechazaban todo lo negro

haciendo que se pusieran “una máscara blanca” o una personalidad blanca (de ahí el título del famoso libro de Fanon “Piel negra, máscaras blancas”) (Omar, 2008: 90). Esto los llevaba a una alienación completa que debía superarse por los efectos nocivos que tiene en su psique. Fanon propuso así, ante esta alienación, que la gente negra se liberara de estas máscaras blancas y se miraran de nuevo como seres humanos libres destruyendo además toda idea de que lo negro representa lo “malo” (Omar, 2008: 91).

En resumen, gracias a Bicudo podemos aproximarnos a cómo afectan las relaciones entre personas blancas y negras a las personas en Brasil, y, especialmente a los niños y niñas en las aulas, constatando que, efectivamente, el racismo produce sentimiento de inferioridad y auto-odio en niños, niñas y adolescentes y que los niños y niñas son racistas, incluso a nivel inconsciente, desde temprana edad, influenciados por sus progenitores.

3.3. MANUEL ZAPATA OLIVELLA (COLOMBIA)

Manuel Zapata Olivella es uno de los grandes referentes de los estudios afrocolombianos y su influencia ha ido en ascenso en los últimos años. (Velandia y Restrepo, 2017). Se le conoce como “El decano de la literatura negra” (Valero, 2015) y ha sido médico, ha organizado congresos, ha sido antropólogo, escritor, actor, agregado cultural en Trinidad y Tobago, ministro de cultura en Colombia y, sobre todo, activista por los derechos de las personas afrodescendientes, entre muchas más actividades (Valero, 2015; Valencia Angulo, 2015).

Para Valderrama Rentería (2021) fue un actor clave y un intelectual comprometido en la dinamización de la esfera pública afrocolombiana en la que participó activamente de organizaciones, agrupaciones y congresos, entre otros, discutiendo la temática de la identidad racial y el racismo en Colombia. También se le ha conocido como “intelectual afrodiaspórico” (Martán Tamayo, 2020).

Es este Zapata Olivella, activista fundamentalmente, el que recojo en el presente capítulo, no sin dejar de reconocer su gran importancia literaria.

3.3.1. Nota biográfica

Manuel Zapata Olivella nació en Colombia, en Santa Cruz de Lorica (Córdoba) en 1920 y murió en Bogotá en 2004.

Pereachalá (2016), amigo íntimo de Zapata Olivella, ve en el hecho de que Zapata naciera en Lorica el primer indicio de una historia que le uniría, en el futuro, de un modo espiritual a África, pues esta ciudad lleva el nombre de un Orishá, la Orika, una de las diosas africanas en las que luego encontraría la espiritualidad de poblaciones afrodescendientes de distintos países a los que viajó como Haití, Brasil y Cuba, así como a algunos países del propio continente africano, origen de toda esta espiritualidad.

Su padre fue Antonio María Zapata, un hombre mestizo, hijo de europeos y africanos y con otros orígenes, además. Fue profesor de secundaria y también universitario y un gran amante de la lectura. Esto influyó enormemente en la pasión por la literatura de Manuel y sus hermanos. Su madre, Edelmira Olivella, era también una mujer mestiza, pero en este caso hija de una mujer indígena y un hombre catalán. Fue matrona y una apasionada de la tradición oral, lo que también influyó en Manuel, quien intentó encontrar en los saberes transmitidos oralmente de los pueblos, una fuente de conocimiento (Pereachalá, 2016: 202).

Martán Tamayo (2020) narra como Manuel era pequeño cuando la familia se mudó a Cartagena de Indias y cómo también este hecho configuró lo que sería su futuro ya que fue probablemente en esta ciudad, de mayoría afrodescendiente, donde comenzó a reconocerse él mismo como tal.

Estudió Medicina en la universidad en Bogotá, aunque dejó un tiempo estos estudios, antes de finalizarlos, para viajar por todo el continente americano en lo que él mismo llamó su “época vagabunda” (Martán Tamayo, 2022). En sus viajes realizó todo tipo de trabajos para su sustento y conoció todo tipo de personas, sobre todo afrodescendientes.

Pereachalá (2016) narra cómo, en estos viajes, se fue informando de la forma en que vivían todas las personas afrodescendientes en los diferentes países y, al mismo tiempo, observó cuáles eran

los puntos que tenían en común todos ellos, algo que les unía por encima de las tierras en que se encontraban y que remitía a sus orígenes, a África, tal y como se ha visto ocurrió con Du Bois. Estos viajes se deben así, a que Zapata Olivella deseaba conocer por sí mismo la realidad a la que se enfrentaba. Gracias a estos viajes entró en contacto con cuanto rodeaba a la gente afrodescendiente en diversos países del continente (Pereachalá, 2016: 203). Tras sus viajes, regresó y finalizó sus estudios de medicina, pero estos viajes influirían decididamente en su obra y activismo.

3.3.2. Temas abordados por Manuel Zapata Olivella

Los temas que aborda Zapata Olivella son reflejo de sus propias vivencias, de los temas de identidad sobre los que reflexionó en Cartagena de Indias desde adolescente, de sus múltiples viajes conociendo los lugares en que se encontraban las personas afrodescendientes, de sus trabajos de todo lo que le iba surgiendo para pagar sus viajes hasta que finalizó la carrera de Medicina (incluso ganó dinero como boxeador) y por último, son resultado, como he comentado anteriormente, de sus múltiples lecturas entre las que se encontraban los autores afrodescendientes más referentes como Du Bois, Fanon, Césaire, Fernando Ortiz o Roger Bastide.

3.3.2.1. Identidad

Mestizo de origen, en él late el tema de la identidad en toda su obra. Entronca en ello con Du Bois y Bricudó pero lo hace de un modo diferente ya que Zapata Olivella se sentía hijo del cruce de muchas sangres, pero reclamaba la importancia de todas ellas, no sólo de su parte afrodescendiente. Ello le ocasionó mucha incompreensión por quienes jamás entendieron que defendiera la teoría de los tres orígenes de los colombianos otorgándoles igual importancia (Pereachalá, 2016).

El interés por el tema de la identidad lo manifestó desde su juventud y en los escritos que publicó desde aquella época. Prescott (2016) quien accedió a una beca por intercesión del propio Zapata Olivella, cuenta cómo encontró en su biblioteca, a la que tuvo acceso por sus estudios, escritos de

Zapata Olivella cuando era adolescente, y en ellos ya se manifestaba cómo estaba preocupado por la identidad, de hecho, encontró también un breve artículo de éste publicado en 1967 en el que declaraba que “toda su vida había sido una constante búsqueda de la identidad” (Prescott, 2016: 81). Este tema fue así una constante en todos los autores a los que hago referencia y representa un sentir de toda la comunidad afrodescendiente, en general, y es en la infancia y adolescencia, cuando comienza esta búsqueda de identidad, y también de reconocimiento.

Una forma que encontró de dar cabida a su trabajo por la identidad afrodescendiente fue la creación del “*Teatro Anónimo Identificador*” un teatro similar al Teatro del Oprimido, con el que recorrió Colombia, así como con la creación del Centro de Estudios Afrocolombianos en 1947 (Valderrama Rentería, 2021: 120-123).

3.3.2.2. *Negritud*

Zapata Olivella utilizó en sus primeros escritos el concepto de “negredumbre” que siguió de Velásquez, quien fue quien ideó el término. Este concepto se refería a los afrodescendientes empobrecidos y no visibilizados en Colombia en los años 50 y aunque el concepto fue abandonado posteriormente, para Camacho Buitrago (2015) gracias a él se comenzó a visibilizar la situación de las personas afrodescendientes en Colombia cuando esto no ocurría.

El camino de Zapata Olivella con la “Negritud” fue fruto de los pasos que fue dando durante los años 40 en que se reunía con otros estudiantes y personas afrodescendientes para discutir sobre temas de identidad y racismo en Colombia en las pensiones, las calles y las aulas bajo expresiones como: “tú eres negro, yo soy mulato, todos somos discriminados” (Valderrama Rentería, 2021: 117-118).

Tras estos encuentros, un hito importante lo marcó el día 20 de julio de 1943, día en que Zapata Olivella, junto a otro estudiantado universitario afrodescendiente celebraron por primera vez el “Día del Negro”. Lo celebraron mediante una marcha contra el racismo que buscó hacer pública su solidaridad con un linchamiento de trabajadores negros que había tenido lugar en la ciudad de

Chicago (Estados Unidos). Los manifestantes solicitaron en la Universidad Nacional de Colombia que se reprodujeran canciones de Marian Anderson y Paul Robeson, la universidad consintió y allí se quedaron escuchando sus himnos. Fruto de esta protesta el mismo día crearon el “Club del Negro” (Valderrama Rentería, 2021: 119; Martán Tamayo, 2020).

Fue en este mismo año 1943 en el que Zapata Olivella comenzó sus viajes por el continente americano desde Colombia, atravesando Centroamérica para llegar, como destino final a Estados Unidos (Quiñonez, 2018; Martán Tamayo, 2020). Zapata Olivella quería llegar a este país para conocer a Langston Huges, que era uno de los grandes referentes del “Harlem Renaissance” al que se ha hecho referencia en el capítulo anterior. Zapata Olivella había oído hablar de él a través del poeta afrocolombiano Jorge Artel (Valderrama Rentería, 2021).

Al llegar a Estados Unidos, Zapata Olivella se presentó en la casa de Huges, sin dinero ni conocerle, pero éste le acogió y le prestó su propia cama. Con él pasó días de intercambio de conocimientos, gracias a los cuales, conoció la literatura antillana de Cesaire y Fanon, y también la literatura africana y afroamericana (Mina, 2019: 116; Valderrama, 2021: 120).

Pero fue también en Estados Unidos donde, junto a estas vivencias excepcionales de aprendizaje, camaradería y vivencia del *Harlem Renaissance*, Zapata Olivella tuvo vivencias más desagradables al observar la vida de las personas afrodescendientes estadounidenses. Así, se deparó con la *línea de color* que denunciaba Du bois y que estaba vigente en aquella época, por lo que se enfureció al leer un cartel con la leyenda “sólo para negros” en el transporte público, lo que le pareció increíble, además, ya sentado, una mujer blanca vino a exigirle que se levantara a lo que, como hiciera también Rosa Parks en su día, se negó, no sin que el hecho le dejara una importante huella en su vida (Camacho Buitrago, 2015: 68).

Esta y otras experiencias en este viaje le marcaron profundamente, pero de todas ellas la que marcó un antes y un después en su propia historia fue lo que le ocurrió en el teatro Carnegie Hall de Nueva York.

Sigo para su narración a Quiñonez (2018) quien cuenta como Zapata Olivella había ido a este teatro porque en él actuaba Marian Anderson, a quien él consideraba la voz de la rebeldía de las personas afrodescendientes oprimidas en Estados Unidos y a quien había escuchado en el “Día del Negro” en Bogotá. Sin embargo, no tenía dinero para la entrada, así que se dirigió a la puerta del teatro a observar a la gente que entraba al concierto. Fue entonces cuando se dio cuenta de que la gente que iba a escuchar a la mujer que era su ídolo afrodescendiente, era la élite blanca de Nueva York, así como algunas personas afrodescendientes que estaban contentos de poder entrar con las personas blancas. Ello le produjo un impacto tan fuerte que tuvo, por un momento, una visión: la de que todas las personas negras que había encontrado en su camino hasta llegar a Estados Unidos, los niños del Chocó, los trabajadores de Panamá e incluso las propias personas negras que malvivían en Harlem, le hablaban suplicándole que no les olvidara y le pedían que jurara que continuaría luchando por ellas. Él mismo cuenta que, mientras escuchaba los aplausos en el interior del teatro, respondió para sus adentros: ¡Si, lo juro! y fue esta promesa la que le llevó a no cejar un minuto de su vida en su activismo por los derechos de las personas afrocolombianas (Quiñonez, 2018: 76).

Fruto de este viaje a Estados Unidos Zapata Olivella abandonó el término de “negredumbre” para aceptar el de “negritud” que era el utilizado por los activistas del *Harlem Renaissance* y por los del movimiento de la *Negritude* que había conocido allí gracias a Hugues. La palabra *negritud* era, como se ha explicado, creación del poeta martiniqués Aimé Césaire, quien, junto con otros estudiantes (entre ellos el guyanés León Damas y el senegalés Léopold Sédar Senghor originarios de países americanos y africanos quienes, inspirados por el *Harlem Renaissance* que conocía Zapata Olivella en persona así como a Langston Hugues, uno de sus representantes, destacaron especialmente su conciencia y orgullo de ser negro, como actitud de resistencia (Omar, 2018: 72; Prescott, 2016: 99-100).

Pereachalá (2016: 205) afirma que una vez conoció la obra de Fanon, médico como él de profesión,

éste le fascinó. Fanon afirmaba que el hecho de que Francia viera a la gente afrodescendiente colonizada como franceses llevaba a estos a ser una copia de sus opresores y a renegar de sí mismos convirtiéndoles en gente enferma que sufría un tipo de patología emocional que él denominó “alienación” o “enajenación”.

Fue debido a estas conclusiones que se creó una nueva ciencia denominada la *etnopsiquiatría*. A Zapata Olivella le gustaron tanto estas conclusiones, que él mismo comenzó a adaptar los métodos de Fanon a sus pacientes latinoamericanos.

Pereachalá (2016: 206) destaca que, junto a Fanon, a Zapata Olivella le influyeron mucho las teorías de *transculturación* del cubano Fernando Ortiz y las del antropólogo francés Roger Bastide, estudioso de Brasil y de quien hemos recogido en el epígrafe anterior que dirigió el estudio de la UNESCO sobre los afrodescendientes en este país, pero también Zapata Olivella fue muy crítico con él, como lo había sido Bicudo dado que observó que en sus estudios se intentaban hacer extensivas ideas de Brasil a toda la diáspora afrodescendiente que no eran correctas.

Ahora bien, el compromiso de Zapata Olivella iniciado en los 40 no se quedó en un simple conocimiento literario y profesional, sino que prosiguió a lo largo de los años y, en 1974, el mismo Leopold Segar Senghor⁵², siendo presidente de Senegal, le invitó a participar en el coloquio “Negritud y América Latina” celebrado en Dakar.

Este intercambio de conocimientos propició que Zapata Olivella fuera uno de los activistas latinoamericanos que ayudarían a consolidar el movimiento de la *Négritude* en América Latina junto a discursos como los del “Black Power”, movimiento por los derechos civiles o las ideas de Malcolm X (Valderrama, 2021: 125) no limitándose a expandir el concepto en Colombia, sino que también estuvo en Brasil, presentando una ponencia denominada “La negritud y la poesía negrista antillana” (Martán Tamayo, 2020).

⁵² Leopold Segar Senghor fue uno de los artífices del movimiento de la *négritude*, movimiento que surgió en París a principios de 1930 entre unos estudiantes africanos y antillanos entre los que se encontraban Aimé Césaire de la Martinica, a quien se debe el término y Léon-Gontran Damas de la Guayana francesa (Omar, 2006: 110)

Podemos con ello constatar que los diversos discursos sobre la afrodescendencia, así como académicos y activistas se conectaban y creaban redes por las que circulaban las ideas afrodescendientes, creando el corpus temático que intento mostrar por la gran influencia que probablemente vaya a tener en los próximos en Europa, y, en concreto, en España.

3.3.2.3. *Diáspora*

Valero (2015) sitúa el origen del concepto “*diáspora africana*” en el I Congreso de historiadores de África acontecido en Dar es-Salam (Tanzania) en 1965 con la ponencia de Shepperson: “africanos en el extranjero o la diáspora africana” en el que se hablaba de la *diáspora* como un “imaginario que unía a los descendientes en el mundo” (Valero, 2015: 84).

Este término sirvió a la UNESCO para aglutinar diversos encuentros en algunos países del Caribe en los años 70 así como, posteriormente, en los años 90, crear el proyecto “La ruta del esclavo” para favorecer la cooperación entre académicos afrodescendientes o estudiosos del tema, realizar Jornadas o publicar estudios.

De acuerdo con Valero (2015) a quien seguimos en este punto, uno de los primeros en desarrollar el concepto de “diáspora” en Latinoamérica fue Zapata Olivella, y lo hizo principalmente a través de su obra “Changó, el gran putas” donde realiza una “reinterpretación de lo africano desde el continente americano” (Valero, 2015: 86) y es por ello por lo que se le conoce como el “*académico afrodiaspórico*” (Martán Tamayo, 2020).

En su obra “Changó, el gran putas” Zapata Olivella recoge los aprendizajes que tuvo en sus múltiples viajes, en concreto, en sus viajes a Brasil. Estos le permitieron conocer los rituales del Candomblé de Salvador de Bahía y Recife. Por otra parte, sus viajes a Cuba y Haití le permitieron conocer la Santería y el Vodú (Quiñonez, 2018). Fue tras estos viajes que se dio cuenta de las similitudes entre todas estas manifestaciones religiosas y espirituales.

Ello le hizo pensar sobre el hecho de cómo la religiosidad y espiritualidad africanas, en concreto la *yoruba* y la *bantú*, habían llegado al continente americano junto a los africanos esclavizados y

cómo ello mantenía una conexión entre todos los afrodescendientes en América y, al mismo tiempo, con el continente africano.

Llegó así a la conclusión de que la religión sirvió de un elemento de unión con África y entre los africanos esclavizados como modo de enfrentarse a su esclavitud manteniendo su identidad a través de la espiritualidad, y es por ello por lo que la misma se puede rastrear en los diferentes países del continente americano.

Para Quiñónez (2018) el hecho de ver las conexiones existentes entre los afrodescendientes en tantos países diferentes, manifestadas a través de su religión y espiritualidad, es lo que le llevó a una concepción *diaspórica* de la afrodescendencia (Quiñónez, 2018: 77). Esta concepción la asumió en el sentido que recoge el Diccionario Panhispánico del español jurídico (RAE, s.f.), es decir, como palabra de raíz griega que supone “dispersión” y que hace referencia a las “personas y poblaciones étnicas que han abandonado su lugar de origen, con el que mantienen lazos, individualmente o como miembros de redes organizadas y asociaciones”. La idea *diaspórica* pues, proporciona una identidad que equivale a “personas africanas que han abandonado su lugar de origen, África, pero con quien mantienen lazos de unión”.

Gracias a esta idea *diaspórica* comenzó a relacionarse con otros intelectuales afrodescendientes de otras regiones y así en 1973 participó en encuentros con estudiantes estadounidenses que llegaban a Colombia gracias a las becas que ofrecía la Fundación Fullbright, denominando a estos encuentros “Entendimiento mutuo”. De estos encuentros surgió la Primera Semana de la Cultura Negra en 1975 en Bogotá (Valderrama, 2021: 128).

A partir de aquí, se produjeron otros importantes espacios en que se reunía a la diáspora y en los que participó Zapata Olivella como los “Congresos de la Cultura Negra de las Américas” celebrados en Cali (1977), en que fue presidente y Panamá (1980) y Brasil (1982) en que fue coordinador. En estos congresos se definiría lo que es “*etnia negra*” (2021: 130) de tanta

importancia para los debates constitucionales que tuvieron lugar en Colombia a los que he aludido en el capítulo segundo de esta Tesis.

3.3.2.4. *Malungaje*

Al igual que una de las preocupaciones de Du Bois fue investigar profundamente la trata negrera y las rutas de la trata, Zapata Olivella, mostró la preocupación por la trata, pero también, como Du Bois, por las resistencias que se dieron en la misma, unas resistencias del pueblo negro a ser dominado, a lo que hoy conocemos como “*afroresiliencias*”.

Quiñónez (2018) recoge como Zapata Olivella utiliza el vocablo “malungo” para referirse a las resistencias que se llevaron a cabo en el viaje transatlántico de África a América. Recogió en su obra el vocablo “malungo” que proviene del bantú, porque es el nombre de la experiencia que tienen las personas africanas malungas como compañeras de infortunio en la esclavitud, una experiencia de hermandad que hace que se geste una complicidad entre las diversas tribus, aunque tuvieran diferentes lenguas y un pasado en el que podían haberse enfrentado (Quiñónez, 2018: 13). El *malungaje* es el primer momento en que, como dice Mbembé (2006) grupos que no tienen los mismos orígenes, ni una misma lengua ni, mucho menos, la misma religión, son obligados a convivir en el seno de entidades territoriales forjadas con el hierro de las conquistas (Mbembé, 2006: 115). Es el momento en que se borran sus entidades, aquellas que les unían a sus etnias y en el que se inicia la búsqueda de una nueva identidad común.

Zapata Olivella utiliza el concepto de *malungaje*, para destacar precisamente que es en aquel momento en la travesía, donde surgió la unión de estos africanos de diferentes orígenes, donde la mayor parte de ellos hicieron comunidad, mientras eran testigos de cómo sus compañeros de viaje, “malungos”, morían o enloquecían, pero, al mismo tiempo, veían en su unión un lugar de esperanza para comenzar a buscar su libertad, unidos por encima de sus diferencias. El barco era así, para él, “el lugar donde se cae en la desesperación o se gesta la revolución” (Quiñónez. 2018: 82).

El *malungaje* muestra lo que actualmente se conoce como *afroresiliencia* y, al mostrar una parte de la historia no contada, la de la unión y resistencia de los africanos a la violencia y poder visibilizarla, contribuye a con su obra a que se pueda desaprender lo que se ha aprendido mal, deconstruyendo estas violencias tal y como propone el enfoque REM de EP.

3.3.2.5. *El reconocimiento en Zapata Olivella*

Aunque Zapata Olivella no ha tratado el tema del reconocimiento directamente, Valencia Agudo (2021) sostiene que puede inferirse de la obra “Chambacú, corral de negros” que aquel escribió en 1963. Valencia Agudo (2021: 145) señala que esta obra está muy influenciada por el movimiento de la *negritude* y en ella se muestra la lucha por el reconocimiento y la de los derechos humanos básicos de las personas afrodescendientes en Colombia.

En su obra se denuncia, principalmente, la exclusión social a la que hacía frente la gente afrodescendiente en Colombia, es decir, se denunciaba la *violencia estructural* según la terminología de Galtung (1993).

Por otro lado, para Valencia Agudo (2021) en esta novela *ser negro* significa “ser reducido a la condición de lo no humano, a un subhumano, una cosa, una bestia, un cáncer” (Valencia Agudo, 2021: 149)

El relato que configura Zapata Olivella en su Chambacú ayuda a comprender que la exclusión por la vía de la ausencia de derechos, el hambre, el desempleo y demás problemas materiales y psicológicos es el resultado de la negación o sustracción de la humanidad del otro (Valencia Agudo, 2021: 150)

En definitiva, se da la *reificación* de la que nos hablará Honneth (1996) que niega al otro algo tan elemental como el reconocimiento de su humanidad.

Valencia Agudo (2021) nos habla también de los efectos de esta falta de reconocimiento recogidos en la novela, entre los que se encuentra, por un lado, para unos, una baja auto estima y la resignación y para otros, la lucha por el reconocimiento de su identidad y de sus derechos humanos más elementales.

3.3.2.6. *Otras aportaciones de Zapata Olivella*

Entre otras grandes aportaciones de Zapata Olivella, Pereachalá (2015) afirma que, fue gracias a Zapata Olivella y al propio Pereachalá, junto con otros académicos, que se logró deconstruir la categoría “esclavo” (pues nadie acepta esta identidad, ya que hay una rebelión contra ella) para construir la categoría *esclavizado*. Este término es fundamental actualmente para referirse a esta condición y se ha intentado utilizar a lo largo de toda esta tesis.

Las aportaciones de Zapata Olivella son pues, fundamentales para construir todo lo que será el conocimiento afrodescendiente compartido posteriormente por toda la diáspora afrodescendiente incluida la española.

3.4. LUCÍA ASUÉ MBOMÍO RUBIO (ESPAÑA)

De España escojo a una persona joven, también mestiza, que, como los autores anteriores combina su actividad profesional con su activismo.

Tener personas afrodescendientes escribiendo en primera persona no ha sido muy común en España, es por ello que podemos inferir que es desde la segunda década del siglo XXI que comienzan a darse las condiciones para poder entender lo que ocurre en nuestro país con respecto a la afrodescendencia y que existe efectivamente un contexto similar al visto en el continente americano que hace pertinente abordar el tema de la afrodescendencia en las aulas desde los Estudios y Pedagogías afrodescendientes, que, en nuestro caso, se abordarán desde el enfoque REM de Educación para la Paz.

3.4.1. *Nota biográfica*

Lucía Asué Mbomío Rubio nació en Madrid en 1981, de madre de Segovia y padre de Niefang (Guinea Ecuatorial). Es licenciada en Ciencias de la información en la Universidad Complutense de Madrid, y diplomada en guión y dirección de documentales por el Instituto de Cine de Madrid. También tiene un Máster en desarrollo y ayuda Internacional del Instituto Complutense de

Estudios Internacionales, tal y como recoge en su propio blog (Mbomio, 2022). Actualmente trabaja como reportera de diversos programas de televisión, da clases en escuelas de máster, ofrece talleres de afrodescendencia y escribe para la revista *Afroféminas* (Casa África).

Fue ganadora del premio de la ABDHE (Asociación Pro Derechos Humanos de España) que recibió en 2020 por su labor de análisis de la representación de las personas negras en los medios de comunicación, el cine y la publicidad.

Por otro lado, ha publicado dos libros: “Hija del Camino” y “Las que se atrevieron” pero es en la primera de ellas, Hija del Camino, en la que me basaré a lo largo de la exposición sobre los temas que aborda Mbomio Rubio sobre afrodescendencia de un modo prácticamente autobiográfico para acercarnos a la temática afrodescendiente tal y como hoy en día se recoge en España.

3.4.2. Temas abordados por Lucía Asué Mbomio Rubio

Mosquera (2020) define la novela “Hija del Camino” de Lucía Mbomio como “*un viaje identitario a través de las experiencias universales de la afrodescendencia*” recogiendo así la principal temática abordada en la novela que sería la permanente búsqueda de identidad de una persona afrodescendiente, coincidiendo en ello con todos los autores expuestos, aunque, como analiza Mosquera (2020), esta novela también aborda temas como el racismo, el colorismo, la interseccionalidad, la apropiación cultural, la xenofobia y el afrofeminismo, siendo estos temas de máxima actualidad en la esfera afrodescendiente y de gran interés para nuestra Tesis pues manejan términos que están ya utilizándose en España y que han de recogerse en nuestra propuesta para las aulas.

Aunque parto de Mbomio Rubio haré que los temas sobre los que reflexiona dialoguen con otros dos autores afrohispanos y dos de sus obras: Moka Gerehou y su obra: “¿Qué hace un negro como tú en un sitio como éste?” (2021) y Desireé Bela-Lobedde y su obra “Ser mujer negra en España” (2018) por tener abordajes muy coincidentes con Mbomio Rubio al tratar temáticas afrodescendientes referidas a España.

3.4.2.1. *Identidad*

Puede decirse que el tema de la identidad es central en la novela de Mbomío Rubio, como se ha adelantado anteriormente y conecta con el sentimiento de búsqueda de pertenencia que ha sido central desde los primeros autores de la afrodescendencia tal y como se ha reflexionado. Ya W.E.B Du Bois hablaba de que el enfrentamiento entre razas diferentes en el seno de un país deja a las personas que están en minoría en una situación de duda con respecto a su propia relación con el país en el que viven, como le ocurría a él en su relación con los Estados Unidos. Pero no es solo a él, es el tema que late también en Zapata Olivella y está en el fondo de las investigaciones de Bicudo.

Estas dudas también existen y se recogen a través de la voz de Sandra, la protagonista de “Hija del Camino”, con respecto a España. El sentirse desde niña continuamente interrogada por su lugar de procedencia y las dudas que suscitaba al contestar que era española hicieron que comenzara a identificarse como africana “aunque nunca hubiera visitado aquel continente” (Mbomío Rubio, 2020: 29) para no tener que justificar que era una negra española.

Gerehou (2021) lo denomina el síndrome del “eterno extranjero”. Gerehou llega a la conclusión de que, tras la pregunta “¿de dónde eres?” hay un “¿por qué eres negro?” de ahí que cuando queda la negritud explicada, el interés por el árbol genealógico desaparece (Gerehou, 2021: 22). Por otro lado, Gerehou afirma que hay una distancia por la cual uno se siente “leído” por la sociedad constantemente y ésta deja claro que, aunque quieras sentirte español, siendo negro nadie te va a identificar como tal (Gerehou, 2021: 108).

Bela-Lobedde (2018) también coincide en las experiencias de ambos autores y afirma que, cuando siendo negra, dice que es española, siente que para los demás hay algo que no encaja y menos cuando dice que sus padres, que son de Guinea Ecuatorial, también son españoles. Esto alude también a la invisibilización de la colonización guineana por España en los libros de historia escolares y el desconocimiento de la población española en general, al respecto.

Mbomío Rubio (2020) realiza estas reflexiones a través de Sandra, su protagonista en “Hija del camino” que, por todas estas situaciones, siendo mitad española, mitad guineana, afirma que, aunque viva en la cultura española desde siempre, no deja de sentirse guineana porque “no le dejaban sentirse española” (Mbomío Rubio, 2020: 59-60).

3.4.2.2. *Racismo*

Como en los anteriores autores, el tema del racismo en la infancia se presenta en la obra “Hija del camino”, a través de la experiencia de la protagonista en su pueblo de veraneo en el que ella y su hermana eran llamadas las hermanas “café con leche” (Mbomío Rubio, 2020: 128). Reflexiona cómo en aquellos momentos de la infancia esto no le molestaba, y no fue hasta años más tarde que se dio cuenta de que el mote era racista

Por otro lado, también es, en reflexiones posteriores, de adulta, cuando se dio cuenta del sufrimiento que le acarrearía el racismo con el que le trataban sus iguales en la infancia:

A los once años nunca le había gustado a un chico. Ni tan siquiera querían besarla en la mejilla cuando jugaban al conejo de la suerte (...) siempre preferían a otras. Ella era delgada, graciosa, simpática, amiga, inteligente, confidente (...) Lo aceptaba sin drama (Mbomío Rubio, 2020: 32).

También le habían llamado de pequeña “escarola”, “micrófono” o “estropajo” porque su pelo crecía hacia arriba y hacia los lados (Mbomío Rubio, 2020: 33).

El racismo en sus últimas consecuencias de odio y muerte se aborda en “Hija del Camino” contando el primer episodio racista ocurrido en Madrid en 1992, donde murió la dominicana Lucrecia Pérez (Mbomío Rubio, 2020: 38), hecho que marcó un antes y un después en la relación con las personas afrodescendientes en España, por lo menos a nivel de legislación y movimientos sociales, produciendo por primera vez una reacción social al tema.

En el caso de Gerehou (2021) el racismo se hizo explícito cuando tenía 11 o 13 años y jugaba al fútbol en la categoría infantil. Se producía en cada partido cuando recibía insultos desde las gradas (Gerehou, 2021: 122). Gerehou afirma que se dio cuenta desde temprana edad que “las palabras hacen mucho daño” y que, además, tienen mucho impacto en las personas que las recibe (Gerehou,

2021: 152), máxime cuando se es niño.

En el caso de Bela-Lobeddé (2018) fue la adolescencia la que le marcó más en este sentido y fue en el instituto donde fue objeto de múltiples prejuicios. Así, ella explica como por ser una adolescente negra los demás suponían que debía ser musulmana, jugar al baloncesto o ser amante del rap y, no, no era musulmana, y aunque le gustaran el rap y el baloncesto también le gustaba bailar flamenco o tocar las castañuelas (Bela-Lobedde, 2018: 85).

Por otro lado, y de modo más doloroso, Bela-Lobeddé narra cómo fue objeto de racismo por parte de alguna de sus profesoras en el Instituto. En concreto, narra cómo hizo un trabajo sobre los *masáis* y la profesora le preguntó si se imaginaba “dando saltos como ellos”, a lo que ella le replicó preguntándole si ella (la profesora) se veía a sí misma “dando saltos como ellos” a lo que la profesora contestó indignada: “no soy masái” y Lobeddé, más indignada todavía, replicó: “yo, tampoco” (Bela-Lobeddé, 2018: 88-90).

3.4.2.3. *Colorismo o pigmentocracia*

El neologismo “colorismo” alude a una de las manifestaciones del racismo. Hace referencia a la estratificación social debida al color de la piel, en la que los blancos se sitúan en la parte superior de la pirámide (como se ha expuesto ocurría en las “castas”).

La palabra deriva de del anglicismo “*colorism*” (acrónimo formado a partir de las voces “*color*” y “*racism*” y se debe a la escritora Alice Walker quien lo utilizó por primera vez en 1983 (FundéuRAE, s.f.) aunque ya en los años 30 del siglo XX se había utilizado el término *pigmentocracia* para hacer referencia a este concepto.

Para Bela-Lobedde (2018) el colorismo, *colorism* o *shadism* (en inglés) es una forma de discriminación por la que las personas son tratadas de forma diferente por el color de su piel. Por lo que, cuanto más oscuras son, son más discriminadas (Bela-Lobedde, 2018: 73-74). Así, cuanto más clara es la piel, más arriba en la pirámide social se encuentran las personas y, por tanto, los beneficios sociales que se perciben.

En la narración de “Hija del Camino” puede leerse lo que Bicudo abordaba en su Tesis doctoral que ocurría entre mulatos y negros, cuando aquellos, al ser más claros y parecerse más a los blancos, rechazaban a los propios negros, o el auto-odio. Esto se recoge en un pasaje en el que cuenta, que, siendo Sandra, la protagonista de "Hija del Camino" más negra que su medio hermana, hablando con ella del tema, su medio hermana le recuerda el hecho de que ella sufre menor discriminación al tener la piel más blanca que ella, lo que le produce un gran dolor (Mbomío Rubio, 2020: 32-34).

Se plantea también en esta obra cómo la protagonista no sólo sufre con la constatación de lo que piensa su hermana sobre el color de la piel, que cuanto más negro más discriminación existe, sino que también va siendo consciente del rechazo de las personas negras a su propia gente cuando narra cómo su amiga negra Martha le habla de su novio blanco y de que le prefiere a los chicos negros, con los que no quiere salir en serio pues estos son “vagos” e “infieles” (Mbomío Rubio, 2020: 75) asumiendo así el propio perjuicio que las personas blancas tienen con respecto a las negras.

De nuevo el análisis coincide con lo observado por Bicudo en su Tesis Doctoral escrita en 1955 y ya examinada con anterioridad, con respecto a las relaciones de negros y mulatos en São Paulo, y la asignación de los mismos prejuicios existentes por los propios afrodescendientes en contra de sí mismos por efectos del auto-odio.

3.4.2.4. Auto-odio

El tema ya recogido por Bicudo y Fanon es abordado por Mbomío Rubio (2020) al narrar las experiencias de su protagonista, Sandra, quien hace referencia a lo que muchos afrodescendientes sienten sobre sí mismos: por un lado, rechazan que los otros les discriminen y, por otro lado, internamente, también ellos mismos rechazan su cuerpo. Es también el tema que recoge Zapata Olivella en su obra y que es recurrente en Du Bois.

Es este racismo vivido fuera y también el que viven desde su interior hacia sí mismos, el auto

rechazo, el que lleva a la protagonista de “hija del camino” al desespero (Mbomío Rubio, 2020). También Gerehou (2021) hace referencia al auto-odio explicando que durante años se odió por ser “negro, de origen gambiano y musulmán” y no sólo por ello, sino porque rechazaba además las costumbres de su familia distintas a las que vivía en su ciudad, como la de comer todos dentro del mismo bol y sin cubiertos (Gerehou, 2021: 24).

Como se ha explicado, fue Fanon, quien observó que este auto-odio ocurría normalmente en las relaciones entre personas blancas y negras. Se dio cuenta, como Bicudo, de que las personas negras pasaban a identificarse con la blancura y rechazaban todo lo negro haciendo que se pusieran “una máscara blanca” o una personalidad blanca (de ahí el título de su famoso libro “Piel negra, máscaras blancas”) (Omar, 2007: 90) y a esta inferioridad la denominó “epidermización de la inferioridad”, como se ha señalado anteriormente.

Este auto-odio es fruto de la falta de reconocimiento, de la mirada de desprecio del otro, a la que hemos hecho referencia y de la que hablan tanto Hegel como Mead recogidos por Honneth (1996).

3.4.2.5. *Interseccionalidad*

El concepto *interseccionalidad* se debe a la jurista afroamericana Kimberlé Crenshaw quien lo acuñó en 1989 para dar nombre a las múltiples discriminaciones que pueden sufrir las mujeres por el cruce de una discriminación hacia ellas no sólo por cuestión de género sino también por su raza. Crenshaw afirmaba que creó el término “interseccionalidad” como una “metáfora”, porque necesitaba poner palabras para definir las exclusiones que generaban las perspectivas monofocales de las desigualdades en el derecho antidiscriminación (Zugaza Goyenechea, 2023: 27).

Pero, aunque Crenshaw fue quien le dio nombre, mucho antes, en 1851 ya comenzaba a plantearse el tema de las múltiples discriminaciones que puede sufrir una mujer cuando Sojourner Truth pronunció el famoso discurso al que se ha hecho referencia anteriormente: *Ain't I a Woman?* (¿No soy yo una mujer?) en la Convención de los derechos de la mujer de Ohio (Estados Unidos) (Mezzadra, 2014: 10). En este discurso Truth expresó que sentía que el movimiento afroamericano

no recogía las necesidades de las mujeres pero que el movimiento feminista atendía a problemas de mujeres blancas y no negras.

Posteriormente, en los años 40, fue Angela Davis, quien hizo alusión al concepto cuando afirmó que hay personas que viven simultáneamente incluso más desigualdades como son las de raza, género y situación migratoria (Gerehou, 2021: 134; Expósito Molina, 2012).

El discurso ganó cada día más fuerza hasta llegar a los movimientos por los derechos civiles y políticos afroamericanos donde por parte de las mujeres negras se criticaba el feminismo abordado por las mujeres blancas desde el *black feminism*, ya que consideraban que sus reivindicaciones no coincidían con las suyas.

Crenshaw consiguió llevar el término “inteseccionalidad” a Durban, a la Conferencia Mundial contra el Racismo en Sudáfrica en 2001 y así se recogió en su Plan de Acción la necesidad de aplicar una perspectiva de género que reconozca las múltiples formas de discriminación que puedan afectar a las mujeres (Naciones Unidas, 2001)

Crenshaw (...) consideró que había categorías como la raza y el género que interseccionaban e influían en la vida de las personas. Para ella el racismo no tenía los mismos efectos sobre los hombres que sobre las mujeres negras y tampoco éstas no vivían las consecuencias del sexismo de igual forma que las mujeres blancas (Expósito Molina, 2013: 210).

Actualmente en España se recoge la *interseccionalidad* como parte de la estrategia de género tanto por organismos oficiales como por entidades no gubernamentales, siendo un tema de gran actualidad.

3.4.2.6. *La importancia de los referentes*

Todos los temas a los que se ha hecho referencia abordados por Mbomío Rubio, por Gerehou o por Bela-Lobeddé, son importantes porque nos permiten acercarnos a las problemáticas que ocurren en nuestro país, con las personas afrodescendientes y, de nuevo, podemos ver que existen problemas comunes que han venido dándose históricamente o se dan todavía en estos momentos, en las diversas áreas geográficas del continente americano e incluso, en estos momentos, en todo

el continente europeo, por lo que es lógico recurrir a los aprendizajes ya vividos durante los últimos siglos en otras regiones para encontrar aprendizajes que sirvan para entender al alumnado afrodescendiente de las aulas españolas y para entender, en general, la afrodescendencia y cuanto le rodea.

Quizá cuando Du Bois hablaba de los “*talented tenth*” hacía referencia precisamente a crear esta élite de personas afrodescendientes que, gracias a su liderazgo, pudieran suponer un referente para el resto de las personas afrodescendientes del área geográfica en la que se encontraran. Son muchas las personas que, junto a Mbomío Rubio, Bela-Lobeddé o Gerehou lideran el pensamiento afrohispano, constituyendo un referente motivador para el resto de las personas del país.

RECAPITULACIÓN

Tras una revisión de la genealogía de la palabra *afrodescendiente* y una aproximación a los Estudios Afrodescendientes en capítulos anteriores, en este capítulo se han revisado autores afrodescendientes que han abordado algunas de las principales temáticas que rodean la afrodescendencia y que son necesarias para comprender la misma. Este abordaje se ha llevado a cabo desde la visión de las propias personas afrodescendientes lo que permite que ellos sean sujetos y objeto de estudio al mismo tiempo. Esto supone una gran riqueza al permitirnos poder entender el pensamiento afrodescendiente desde su propio punto de vista y una gran generosidad por parte de estos autores al dejar que sus lectores puedan aproximarse a sus pensamientos más profundos.

Las reflexiones de autores como Du Bois, Bicudo, Zapata Olivella y Mbomío Rubio son, por tanto, de gran importancia porque son voces afrodescendientes que han reflexionado sobre sus propias problemáticas y al mismo tiempo sobre los temas que son importantes para la comunidad afrodescendiente: Estos temas tratados han sido, entre otros, las relaciones raciales, el reconocimiento, las consecuencias psicológicas de la falta de reconocimiento, la identidad, el auto-odio o el empoderamiento.

Entre estos temas se puede ver la importancia que la identidad y el reconocimiento adquieren para los autores estudiados.

En el caso del tema del reconocimiento, autores como Du Bois, Fanon, Mbembé o Zapata Olivella han reflexionado sobre este tema desde diversos enfoques, aunque todos ellos destacan que la falta de reconocimiento puede llevar a la violencia y a la construcción de una identidad negativa.

El tema de la identidad se ha abordado desde la perspectiva de Du Bois, Bicudo, Zapata Olivella y Mbomío Rubio, cada uno originario de cada una de las zonas geográficas estudiadas en esta Tesis. Estos autores destacan cómo la identidad se construye a través de la percepción y la *mirada* de los demás y como la falta de reconocimiento o la mirada de desprecio puede afectar negativamente la construcción de identidad, esto además puede llevar al auto-odio o al rechazo a la cultura de origen y provocar la búsqueda de pertenencia.

Todos ellos coinciden además en que la infancia y la adolescencia son momentos clave para la construcción de la identidad por lo que la *mirada* del otro, cuando ésta es de desprecio, puede afectar a su autoestima y el bienestar psicológico, teniendo consecuencias a largo plazo en sus vidas.

El reconocimiento por los otros, así como el empoderamiento, e incluso el *autoempoderamiento*, se constituyen como herramientas poderosas para el reconocimiento de la propia identidad. Algunas de las estrategias para el logro de este empoderamiento provienen de la *restitución de la mirada*, tal y como propone Du Bois y esto se lograría valorando la afrodescendencia.

La problemática en la infancia y adolescencia, en las aulas, las temáticas sobre la búsqueda de identidad, el rechazo, el auto-odio, la búsqueda de reconocimiento y la necesidad de empoderamiento, entre otras, se ha mostrado que son problemas comunes en todas las zonas geográficas analizadas y provienen de las propias vivencias afrodescendientes, es por ello que podemos afirmar que en el contexto español se da el contexto para poder introducir en ellas los Estudios y pedagogías afrodescendientes para potenciar el reconocimiento y el empoderamiento

cuya introducción se propondrá a través del enfoque REM de Educación para la Paz, dado que en esta propuesta el reconocimiento y el empoderamiento constituyen dos de sus pilares fundamentales.

CAPÍTULO CUARTO. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO MARCO DEL ENFOQUE RECONSTRUCTIVO EMPODERADOR (REM)

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este capítulo lo dedicaré a la Educación para la Paz dado que el tema primordial de esta Tesis supone la propuesta que plantea el enfoque Reconstructivo Empoderador (REM) de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013), que expondré en el próximo capítulo, como propuesta para el abordaje de la afrodescendencia en las aulas españolas junto a los Estudios y pedagogías afrodescendientes ya examinadas.

El objetivo de este capítulo es, por tanto, preparar el camino para posteriormente exponer el enfoque REM de Educación para la Paz, que se propone como vía de introducción de los Estudios y Pedagogías Afrodescendientes en las aulas. Este enfoque REM de Educación para la Paz es, a mi juicio, el más adecuado para abordar la afrodescendencia en las aulas dado que utiliza elementos que son indispensables para tratar el tema de la identidad afrodescendiente como el reconocimiento y la necesidad de empoderamiento, núcleo de esta Tesis doctoral y, por otro lado, porque aplica la metodología de la deconstrucción - reconstrucción de las violencias que sufren las personas afrodescendientes para visibilizarlas. Estos elementos son de gran importancia para niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en las aulas para apoyarles en la construcción de su identidad desde el autorrespeto, la autoestima y la autoconfianza (Honneth, 1996). Por otro lado, la metodología consistente en la deconstrucción de las violencias que existen, directas, estructurales y culturales y su visibilización para posteriormente reconstruirlas desde las violencias y las paces en Galtung (1993) me parecen una propuesta muy adecuada para abordar la afrodescendencia.

Con el fin de realizar un breve recorrido histórico y, al mismo tiempo, una exposición sistemática

sobre qué es la Educación para la Paz parto de Regan (1993) pues propone una sencilla clasificación para conceptualizar la Educación para la Paz en tres grandes áreas bien diferenciadas que me facilitan una exposición clara y sencilla, en tres apartados muy definidos, para crear un marco que prepare la exposición posterior del enfoque REM de Educación para la Paz que propongo para abordar el tema de la afrodescendencia en las aulas españolas.

Estas tres grandes áreas son:

- los Estudios e Investigación sobre la paz (en inglés “Peace Studies” o “Peace Research”)
- la Educación para la Paz propiamente dicha
- las campañas en favor de la paz

En un primer apartado comenzaré por enmarcar los Estudios sobre la paz, para proseguir con la Educación para la Paz propiamente dicha, así como los temas que constituyen el centro de ésta para, por último, realizar una sucinta referencia a las campañas a favor de la Paz.

Comienzo, de este modo, por aproximarme, en primer lugar, a los Estudios o la Investigación sobre la paz, de interés para establecer un diálogo con los Estudios Afrodescendientes.

4.1. LOS ESTUDIOS O LA INVESTIGACIÓN SOBRE (PARA)⁵³ LA PAZ (PEACE STUDIES O PEACE RESEARCH)

Para comenzar este apartado y referirme a los Estudios o la Investigación para la Paz, creo oportuno referirme primero a cómo se ha conceptualizado la idea de *paz* históricamente dado que esta idea de paz ha influido en la evolución de los estudios sobre ésta que se han llevado a cabo.

La paz se ha pensado desde el principio de los tiempos y en múltiples culturas, aunque su estudio e investigación son relativamente recientes, en concreto comienzan en el siglo XX.

La idea de paz, sin embargo, es transversal a todas las culturas y a ella se hace referencia desde los tiempos más remotos. En nuestra cultura occidental, se puede indagar en su origen en Grecia.

⁵³ Los estudios se denominan tradicionalmente Estudios “sobre” la paz o Estudios de la paz, pero la preposición “para” incluye la idea de compromiso con el valor paz tal y como defiende la Filosofía para hacer las paces a la que seguimos fundamentalmente en este punto (Martínez Guzmán, 2001, 2005, 2009).

Para los griegos, la paz (*eirene*) suponía un estado de tranquilidad, en el que no había violencia y había intercambios entre los ciudadanos (Jiménez y Jiménez, 2014: 152), la paz hacía referencia, en esta época, a la ausencia de guerra o a la situación que existía entre dos conflictos.

Posteriormente, para los romanos, la paz continuó haciendo referencia a la ausencia de guerras o rebeliones, pero ésta ya no surgía de modo espontáneo, la *pax romana* se imponía a través de un poderoso aparato militar (*si vis pacem, para bellum*, es decir, si quieres la paz, prepara la guerra) (Jiménez y Jiménez, 2014: 152, párrafo 5°).

En la Edad Media y según los estudios de López Gómez (2020: 218-219) a quien sigo en este punto, tras el fracaso de la *Pax romana* del 31 a. C. al 192, hubo un intento de imponer una paz global y duradera en Europa durante el Imperio carolingio. En esta época la idea de paz se ligó a la *paz cristiana* donde la Iglesia intentó que se frenaran los abusos de los poderosos. Se decretó así la *Pax Dei* por vez primera en el año 989, con el fin de proteger a personas pobres, mercaderes, campesinos, religiosos, animales, objetos de labor y espacios sagrados. Junto a la paz cristiana puede rastrearse también en este periodo, una paz impuesta por los nobles y emperadores que se conocía como *constitutio pacis*, *pax instituta* o *pax jurata*, ésta consistía en un pacto juramentado de renuncia al uso de la violencia por parte de los nobles y dirigentes a la hora de dirimir sus conflictos.

En el siglo XVIII, la paz continuaba definiéndose como todo aquello que no era guerra o conflicto, como *paz negativa* según la definición que posteriormente elaboraría Galtung (1993,1995). Esta concepción perduraría en el tiempo tal y como constató Rapoport (1999) tras realizar una investigación exhaustiva rastreando el significado de paz desde el siglo XVIII hasta el siglo XX en diferentes enciclopedias y diccionarios.

Pero durante estos años, la paz no era en sí objeto de estudio. Será en el siglo XX cuando pueden situarse los orígenes de los Estudios o la Investigación para la Paz propiamente dichos (Peace Studies o Peace Research, en inglés) y su origen suele situarse principalmente en tres momentos

distintos (Martínez Guzmán, Paris Albert y Comins Mingol, 2009) que hago coincidir con la clasificación de Galtung y la evolución de sus propias investigaciones sobre la paz al clasificarla en: *paz negativa, paz positiva y cultura de paz*.

El primer momento se sitúa en el estudio de las causas que originaron un sufrimiento absurdo a miles de personas en las dos guerras mundiales, principalmente en la II Guerra Mundial, entre las que se encuentra el sufrimiento ocasionado por causa de su identidad racial a miles de personas.

Un segundo momento lo constituyen las investigaciones sobre los conflictos realizadas en Estados Unidos, en la Universidad de Michigan en los años 50, así como los estudios que estaba desarrollando Johan Galtung en Europa sobre la violencia y la paz en los años 60 (Martínez Guzmán, 2001; Martínez Guzmán et al., 2009; Herrero Rico, 2013).

El tercer momento lo constituye la importancia del trabajo por una Cultura de Paz.

Los estudios sobre la paz son, pues, el fruto de un proceso que comienza con diversos estudios e investigaciones basados en el conflicto y que cambian su foco hacia la paz de un modo paulatino y en diversas etapas.

4.1.1. Etapas de los Estudios o la investigación sobre (para) la paz (Peace Studies o Peace research)

Para este apartado me sirvo de las aproximaciones al tema de algunos autores como Galtung (1993, 1995) y de los estudios que se vienen elaborando en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I de Castellón (Martínez Guzmán, 2009: 61-69; Herrero Rico, 2012: 112) así como de otros autores investigadores de la paz como Jares (2005). Expongo de este modo, estas etapas desde la clasificación recogida por Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) así como por Herrero Rico (2013) aunque recojo tres fases en lugar de cuatro como hacen estos autores y autoras, sintetizando las mismas y haciéndolas coincidir con la clasificación galtungiana según el tipo de paz que predomina en cada periodo: así la primera etapa lo será de predominio de la paz negativa, la segunda de la paz positiva y la tercera de la expansión del concepto de cultura

de paz, como se ha mencionado anteriormente.

4.1.1.1. Primera etapa (1930-1959)

Existe consenso en situar el origen de la investigación para la paz en 1930 fruto del trabajo de investigadores como Quince Wright y Lewis Richardson (Martínez Guzmán, 2001; Comins Mingol y Paris Albert, 2009). En aquel momento había una gran preocupación por investigar las causas de las guerras, principalmente internacionales. Este interés prosiguió en los años siguientes tras los hechos ocurridos tras la Segunda Guerra Mundial, en que fue, precisamente, el racismo, una de las causas del innecesario sufrimiento humano generado.

Los estudios para la paz o investigación para la paz (*peace research*) se constituyen como disciplina hace relativamente poco, a mediados del siglo xx, y tienen su origen en una reacción ante la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Estas guerras produjeron un fuerte impacto emocional e intelectual en grupos académicos de muy distinta índole, que tomaron conciencia de la necesidad de reaccionar con los recursos intelectuales a su alcance frente a tal barbarie. Este fenómeno, unido al progreso de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX, favoreció la aparición de científicos e investigadores que creían necesario abordar tales problemáticas con el máximo rigor en el marco de una disciplina específica y especializada al respecto (Martínez Guzmán y Muñoz, 2004: 595-596) en (Martínez Guzmán, París Albert, Comins Mingol, 2009: 93).

En esta etapa inicial, la investigación para la paz se basaba en el análisis de causas y las consecuencias de las guerras con el objetivo de alcanzar la paz mediante la prevención (Herrero Rico, 2012: 112).

En aquellos momentos todavía no había surgido la idea de paz como un concepto independiente de estudio dado que, académicamente, ésta venía siendo estudiada unida al concepto de violencia (*violentología*) o al de guerra (*polemología*) (Comins Mingol, 2003). Por ello, cuando se intentaba definir la paz, se partía de la antigua y arraigada idea de “no paz”, es decir, de la “ausencia de guerra o violencia” o “periodo entre guerras” tal y como se ha visto se recogía históricamente. A estos estudios, Galtung hizo referencia como estudios sobre la *violencia directa* (1993, 1995).

Debido a esta preocupación porque no se repitieran los conflictos bélicos se inició la creación de instituciones cuyo objetivo era prevenir y eliminar las amenazas a la paz. Estas instituciones fueron, entre otras, la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1945 (tras el precedente de la

fallida Sociedad de Naciones) y, un año después, en 1946, y en su seno, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) que es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información, tal y como se recoge en sus propósitos institucionales (UNESCO, 1945).

Como resumen, en esta etapa, todos los estudios se focalizaban, en un principio, en las causas que daban lugar a los conflictos y en el estudio del propio conflicto, por lo que la paz era un concepto que se ligaba a éste, y se definía como aquello que ocurría cuando el conflicto no existía. Por tanto, en aquel momento, la paz no se investigaba como un concepto independiente, produciéndose la invisibilización *epistemológica* del propio concepto de paz (Comins Mingol, 2018: 45).

4.1.1.2. Segunda etapa (1959-1990)

Esta etapa se inicia en 1957 con la aparición en Estados Unidos del “Journal of Conflict Resolution” y con la creación en 1959, en Michigan, del “Center for Research on Conflict Resolution” por Angell y K. Boulding (Jares, 2005: 103). Este mismo año, en Europa surgió el Instituto de Investigación para la Paz de Oslo obra de Johan Galtung que vendría a constituirse, con el tiempo, en el gran referente de la Investigación para la Paz (Martínez Guzmán, Partís Albert y Comins Mingol, 2009: 94; Jares, 2005: 103). La Educación para la Paz, en esta etapa, supone un paso desde los estudios sobre la guerra (*polemología*) a los estudios sobre la paz (*irenología*) (Herrero Rico, 2012: 113).

No es, por tanto, hasta los años 50 que se dio un giro copernicano en el que los diversos estudios e investigaciones dejan paulatinamente de enfocarse en el conflicto para comenzar a situar su foco en la paz como un concepto independiente. No fue un proceso sencillo, dado que los estudios sobre la violencia y el conflicto siempre se han presentado como más atractivos que los estudios enfocados en la paz como demuestra la demora en este lento proceso. Comíns Mingol (2018) ya advierte que, esta actitud humana de valorar más la paz, pero estudiar más el conflicto y la guerra

supone una *disonancia cognitiva*

La investigación para la paz no ha escapado a esta *disonancia cognoscitiva*, y la gran mayoría de la docencia, investigación y publicaciones realizadas en lo que podemos denominar la vieja agenda de la investigación para la paz se ha centrado en el estudio de la guerra y otras formas de violencia, a menudo ignorando la paz como objeto de estudio (Comins Mingol, 2018: 46)

Una gran evolución se va produciendo, por tanto, con el cambio progresivo del concepto de *paz negativa* acuñado por Galtung y rastreado históricamente por Rapoport (1999) predominante en la etapa anterior, al concepto de *paz positiva*, aportación realizada también por Galtung (1993, 1995), autor al que nos referimos con detalle más adelante, por su importancia en la creación y desarrollo de los Estudios para la Paz y, en concreto, porque sus ideas constituyen un importante elemento de la metodología que utiliza el enfoque REM de Educación para la Paz que se expone más adelante.

Galtung aportó la idea de paz como *paz positiva* introduciendo este concepto en el editorial del primer número del *Journal of Peace Research* en 1964 al realizar por primera vez una distinción entre *paz positiva* y *negativa*, definiendo la *paz negativa* como la ausencia de violencia y de guerra (o de *violencia directa*, en su terminología) y la *paz positiva* como aquella ligada a la idea de *violencia estructural* (Martínez Guzmán, 2001: 63). Este nuevo concepto, *violencia estructural*, lo definió como “aquella violencia que hace referencia a la privación lenta de la vida, a la pobreza o a la exclusión” (Martínez Guzmán, 2001:32) apuntando como una de las causas de la exclusión, el racismo, lo que muestra que la importancia que tiene éste como violencia que afecta a una parte muy importante de la humanidad y como es esencial destacar su importancia si quiere alcanzarse la paz.

Para Galtung había que dejar atrás aquellos estudios centrados en la guerra y la violencia para crear una teoría que permitiera la posibilidad de analizar cuáles son las condiciones que permiten alcanzar la justicia y la paz (Jares, 2005). Con este propósito, subvirtió la máxima latina *si vis pacem, para bellum* reformulándola como: *si vis pacem, para pacem* (Calderón, 2009).

Esta subversión de términos realizada por Galtung junto a la de la subversión del concepto de *paz negativa* en *paz positiva*, donde *paz negativa* suponía la ausencia de violencia personal y *paz positiva* la ausencia de violencia estructural, dio lugar a un importante giro epistemológico que instauran una nueva agenda (Martínez Guzmán, 2001; Comins Mingol, 2003).

se trata del paso de la «Vieja Agenda» a la «Nueva Agenda». En la Vieja Agenda de la Investigación para la Paz los conceptos centrales eran la violencia, la guerra, la *paz negativa*, el armamentismo, etc., de hecho, los primeros estudios se denominaron *polemología*, es decir, estudio de la guerra. Sin embargo, en la Nueva Agenda de la Investigación para la Paz aunque se siguen estudiando aspectos de *paz negativa* han ganado importancia las ideas de *paz positiva* (Comins Mingol, 2003: 23).

Para Galtung la *paz positiva* suponía una *paz* como garante de justicia, de cumplimiento de los derechos humanos y de satisfacción de las necesidades básicas. Los esposos Boulding ahondaron en esta idea y afirmaron que, si la *paz positiva* supone la existencia de un estado de respeto a los derechos humanos y la satisfacción de las necesidades básicas, entonces la construcción de *paz* se logrará tan sólo cuando pongamos fin a las causas estructurales que impiden alcanzar este estado como son: la pobreza, la represión política y la desigual distribución de los recursos (Martínez Guzmán, 2008: 8). Esta desigual distribución de los recursos puede deberse al control de un grupo sobre otro, en el que la distribución se haga sobre la base de condiciones étnicas o raciales, como ocurre con las personas afrodescendientes, que se sitúan, en la mayor parte de países, en las periferias de las ciudades, fenómeno al que denomina Álvarez (2023: 45) *segregación étnica estructural*.

El estudio de esta violencia estructural es muy importante para la presente Tesis pues ésta ha afectado mayoritariamente a las personas afrodescendientes en aquellos países en que se encuentran, principalmente, en América Latina, pero, más recientemente, en Europa.

El porcentaje de personas afrodescendientes que habitan en viviendas hacinadas y que sufren privaciones severas y moderadas de acceso a los servicios básicos es más elevado que el de personas no afrodescendientes, tanto en áreas urbanas como rurales, en la mayoría de los países sobre los que se dispone de información. Si bien las condiciones de vida en las ciudades suelen ser mejores que en el campo, las desigualdades son más agudas en el medio urbano (CEPAL, 2021:22).

El concepto propuesto por Galtung de *paz positiva* supuso, de este modo, una importante aportación al concepto de paz al relacionarse con la creación de las condiciones de justicia y desarrollo necesarias para optimizar la realización de las necesidades básicas del ser humano y al facilitar un marco para la investigación de estas materias.

Las necesidades básicas que debían satisfacerse, según Johan Galtung (2003), para alcanzar una paz positiva, son las de seguridad, bienestar, identidad y libertad (Martínez Guzmán, 2001: 32; 2009: 94). Me parece muy importante subrayar la importancia que se otorga por Galtung a la *identidad* como una de las necesidades básicas del ser humano para alcanzar la paz y acabar con la violencia estructural, por la importancia que tiene para la afrodescendencia.

A finales de este periodo al que estamos haciendo referencia, en los años 80, Herrero Rico (2013) destaca que comenzó el desarrollo desde el activismo en torno a la paz con una actividad mayor que la focalizada en los Estudios e Investigación para la paz.

4.1.1.3. Tercera etapa

Esta etapa la denomina Herrero Rico (2012: 114) de *construcción de un Nuevo Futuro a través de nuevas culturas y maneras para hacer las paces* (1990-actualidad)

En esta etapa y, en los años 90, el objetivo de lograr de paz recayó en las instituciones internacionales creadas al efecto y, debido a ello, el Secretario General de Naciones Unidas de aquel momento, Boutros Boutros-Ghali, focalizó su trabajo en su programa “Una Agenda para la Paz” en la que sistematizó las definiciones referentes a las estrategias para la construcción de la paz recogiendo las siguientes: diplomacia preventiva y establecimiento de la paz (*peacemaking*), mantenimiento de la paz (*peacekeeping*) y, especialmente, consolidación de la paz (*peacebuilding*) (Martínez Guzmán, 2008: 8; UNESCO, 1996: 254).

En esta etapa, Galtung continuó con sus investigaciones y aportó una idea más a la conceptualización de la idea de paz y así, junto a la *paz negativa* y la *paz positiva*, aportó el concepto de una *cultura de paz* como alternativa a la idea de *violencia cultural*, término también

acuñado por él y que analizó en profundidad.

Con este nuevo concepto, *violencia cultural*, Galtung daba nombre a aquella violencia que se basa en las ideas, creencias o valores que tiene una determinada sociedad y que normalmente pasan desapercibidos, ya que forman parte de nuestros patrones culturales (Martínez Guzmán, París Albert, Comins Mingol, 2009: 95). Estas ideas, creencias o valores justifican ambas violencias: la violencia directa y la estructural.

Cultural violence serves to legitimize direct and structural violence, motivating actors to commit direct violence or to omit counteracting structural violence; can be intended or unintended (Galtung, 1996: 31).

Una *cultura de paz* supone, de este modo, lo opuesto a la violencia cultural y hace referencia a las ideas, creencias o valores de una determinada sociedad que facilitan una convivencia pacífica (Comins Mingol, 2003). Para Martínez Guzmán (2001: 110) estos valores son los de justicia, respeto, dignidad, así como los valores fundados en los derechos humanos y en la democracia. Estos valores son necesarios, principalmente el de igualdad, que es uno de los pilares básicos de los derechos humanos, para generar una cultura en la que se acepte y reconozca a todo ser humano, como ocurre con las personas afrodescendientes, así como el de respeto al *otro*.

La UNESCO difundió ampliamente este término con la entrada del nuevo milenio, en el año 2000, al proclamarlo “Año Internacional de la Cultura para la Paz”.

Para Herrero Rico (2012: 114) el instrumento más adecuado para lograr transformar la cultura de violencia que nos rodea y que ha rodeado durante años a las personas afrodescendientes, en esta cultura de paz es, sin duda, la Educación para la Paz. Una educación que nos permita vislumbrar nuevas formas de relacionarnos, más justas y respetuosas unos con los otros y que se incorpore en nuestra cotidianidad. Una forma de relacionarnos que tiene que incluir el reconocimiento hacia las personas afrodescendientes, así como el respeto en las relaciones que mantenemos los seres humanos los unos y las unas con los otros y las otras.

Los Estudios para la Paz y la Investigación para la Paz siguen siendo de actualidad en nuestros

días dado que los niveles de violencia en la sociedad no han descendido y que, en las aulas, se reproducen los mismos tipos de violencia que ocurren fuera de ellas (Herrero Rico, 2013) violencia a la que se pretende hacer frente con la Educación para la Paz.

4.1.2. Estatuto epistemológico de los Estudios para la Paz

A lo largo de la vida académica de estos estudios y, principalmente, en la segunda fase se puso en tela de juicio si estos estudios podían ser considerados como estudios científicos o no.

Estos Estudios para la Paz o Investigación para la Paz se consideran una disciplina con un alto contenido de juicios de valor, no neutral, abierta, dinámica e interdisciplinar según la definición de Jares recogida desde diversos autores como Fisas o el propio Galtung (Jares, 2005: 104).

Resulta muy interesante que uno de los puntos de partida de la Filosofía para hacer las paces que propuso Martínez Guzmán (2001, 2005, 2009), y que constituye la base del enfoque REM de Educación para la Paz, como más adelante en esta Tesis refiero, fuera pone bajo la lupa si estos Estudios o la Investigación para la Paz podían catalogarse como estudios *científicos* o no (Comins Mingol, 2003: 29).

Para responder a esta pregunta, Martínez Guzmán tuvo en cuenta que, desde Occidente, y, más concretamente desde la Edad Moderna, para que se clasifique un conocimiento como *ciencia* éste debe ser principalmente: *universal, objetivo y neutral*, y, además, estar basado en la razón, por lo que, *a sensu contrario*, todos los conocimientos que no son universales, objetivos o neutrales o no se basen en la razón, no serán considerados “ciencia”.

A partir de lo que en la historia occidental llamamos Edad Moderna, cuyas características ideológicas, filosóficas, religiosas o seculares, científicas, etc. constituyen lo que denominamos la Modernidad, se produce una nueva concepción de lo que significa saber o conocer, ligada a lo que desde entonces se considerará ciencia: las Ciencias de la Naturaleza, la Física Moderna. Algunos rasgos de la ciencia se referían a hechos y no a valores, y a que era objetiva y cuantitativa. Desde entonces preguntar sobre qué significaba saber en cualquier disciplina, era preguntar en qué se parecía al paradigma de científicidad, indicado por la metodología que se atribuía a la Física (Martínez Guzmán, 2000: 50)

A la luz de estos requisitos, por tanto, los Estudios para la paz no serían ciencia, ya que no son

universales, ni objetivos ni neutrales y están comprometidos con un valor humano: la paz.

A partir de ello, Martínez Guzmán se cuestionó si el problema en lugar de encontrarse en los estudios para la paz como tales, radicaba no en los estudios en sí sino en la propia idea de *ciencia* y, de este modo, constató que existen otras voces críticas, como la suya, con la idea aceptada de ciencia, como las que provienen de otras culturas, incluyendo desde los estudios afrodescendientes, así como desde el feminismo y desde los estudios *decoloniales*.

Estas otras voces denuncian que la ciencia se ha arrogado a sí misma la idea de *universal* y, sin embargo, deja en el margen muchos saberes, excluyendo, de este modo, otros conocimientos a los que no se considera científicos y, además, acaba sometiéndolos, en muchos casos, al considerarlos inferiores, incluso *salvajes* (Martínez Guzmán, 2003: 23-25). Esto tiene una trascendencia máxima por cuanto tiene de violencia la exclusión y el sometimiento de otros conocimientos que provienen de otras culturas.

Desde la visión africana de Ani (1994) el orgullo de la filosofía occidental destrozó a los africanos al hacerles creer que sus estructuras ideológicas eran inferiores a las de los occidentales ya que no se consideraban *ciencia*: su religión, su cultura, su arte... todo era “inferior” y por ello todas las estructuras ideológicas podían ser destruidas, aniquiladas con impunidad. Instituciones tales como rituales, ritos de pasaje, habían dado a los africanos una sensación de identidad y seguridad a lo largo de los años y todo ello se arrasó por los europeos.

La escuela fue el lugar desde donde fue inoculándose la idea de superioridad/inferioridad de conocimientos, allí se desalentó el uso de las lenguas africanas en favor de las europeas (Ani, 1994: 428). Esto fue para los africanos otra desgracia añadida la esclavitud, pues frente a esta aniquilación no había defensa ya que “no había nada por lo que vivir o morir” (Ani, 1994: 427) pues simplemente se era inferior, sin que pudiera demostrarse lo contrario, ya que sus saberes no eran *científicos* y, por tanto, eran inferiores.

Para la académica africana Ani (1994: 428) por tanto, esta aniquilación llevó a los africanos a la

pérdida de su identidad de un modo traumático dado que para los europeos todo lo que representaba lo africano debía ser aniquilado para poder ser reeducado por normas *decentes* como eran las europeas, inoculando la idea a los propios africanos de que han de alejarse de su cultura pues es *inferior* y produciéndoles una gran sensación de inseguridad a partir de este momento.

Ya en el siglo XIX Du Bois resaltaba el daño que se realizó al afirmar *científicamente* que los negros eran inferiores a los blancos, y destacó que estos estudios estaban realizados no sólo con muestras incorrectas, sino que estaban hechos de modo erróneo, con científicos blancos que *a priori* discriminan y con una idea de *ciencia* que no era la correcta (Morris, 2017: 6).

Desde los estudios decoloniales, Silva (2018) recoge el pensamiento de Grogosfel cuando éste afirma que son sólo cinco países de la Europa occidental los que se han arrogado la pretensión de *universalidad*, pretendiendo que sus teorías son suficientes “para explicar las realidades histórico-sociales del resto del mundo” siendo que no son sino visones *provincianas* disfrazadas de universalidad (Silva, 2018: 50).

Es por ello por lo que Todorov (1991), al criticar el *universalismo* del científico, afirma que el universalista es un etnocentrista que no sabe que lo es (Todorov, 1991: 28).

En el caso de Martínez Guzmán (2001, 2009), ante esta situación, afirma la necesidad de recuperar aquellos saberes que hasta ahora habían estado sometidos, como los de los africanos y afrodescendientes. Esta recuperación es de suma importancia para el empoderamiento de las personas afrodescendientes, principalmente niños, niñas y adolescentes y coincide con los postulados que parten de las teorías decoloniales que pretenden la descolonización del conocimiento académico universitario (Silva, 2018: 71).

Los Estudios para la Paz que parten de la Filosofía para hacer las paces (2004, 2000) también proponen así que, si lo que queremos es lograr la paz, debemos recuperar estos saberes autóctonos que han sido marginados y que provienen de otras culturas y aceptar las críticas a la idea de ciencia que de estos provienen (Martínez Guzmán, 2000), se apuesta de este modo, por la recuperación de

aquellos saberes que hasta ahora habían estado sometidos al saber científico que se consideraba universal, único y neutral y que ha dejado en los márgenes muchas epistemologías criticando su *cientificidad*.

En este sentido, estamos subvirtiendo aquella noción inicial de considerar a la Epistemología de los Estudios para la Paz, como la pregunta sobre en qué se acerca y en qué se aleja del modelo de *cientificidad*, occidental, moderno y de las ciencias naturales; porque este mismo modelo está situado en un determinado periodo, en el marco de unas determinadas creencias, potencia unas competencias específicas y rechaza y margina otras de género, raza, clase y somete otros tipos de saberes (Martínez Guzmán, 2000: 88).

Al analizar a la propia ciencia y ponerla en cuestión, esta filosofía ve necesario realizar un cambio de perspectiva con respecto a las ciencias tradicionales en lo que supone un “giro epistemológico”, un giro que admita una nueva idea de ciencia que no excluya, sino incluya, todos los saberes que hemos ido dejando en el margen. Este giro epistemológico propone una nueva mirada a las ciencias, más amplia y de la que introduzco un breve esquema (Martínez Guzmán, París Albert y Comins Mingol, 2009; Martínez Guzmán, 2005; Herrero Rico, 2013; París Albert, 2009)

Cuadro 6 *Giro epistemológico en los Estudios e Investigación para la Paz*

Ciencia tradicional	Una propuesta de nueva mirada a la ciencia desde los Estudios de paz
Objetividad	Intersubjetividad
Perspectiva del observador	Perspectiva del participante
Relación Sujeto - Objeto	Relación entre sujetos
Referida a hechos (rechaza valores)	Rechaza los “hechos puros” (es valorativa)
Neutra	Comprometida con los valores
Razón vs. emoción	Razón junto a emoción, cariño y ternura
Paradigma de la Justicia	Paradigma de la Justicia junto a Cuidado
La paz como idealismo	La paz como realismo
Razón “universal” equiparada a la razón desde el punto de vista occidental para seres humanos, masculinos y blancos	Razón “universal no étnica” como aquella que da cabida a todos los saberes de todos los lugares del mundo y que incluye a las mujeres.

Nota. Cuadro basado en Martínez Guzmán, París Albert y Comins Mingol, 2009; Martínez Guzmán, 2005; Herrero Rico, 2013y París Albert, 2009.

Este giro epistemológico subvierte, por tanto, algunos elementos que forman parte de la racionalidad occidental pretendiendo conseguir una verdadera y real *universalidad* que esté, además, comprometida con valores y con las personas en situación de exclusión (Martínez

Guzmán, 2001; 18).

Es desde esta nueva idea de ciencia que se abordan los Estudios y la Investigación para la Paz.

El enfoque REM de Educación para la Paz se hace eco de este giro y, se compromete, de este modo, con valores como la paz, la justicia y con los saberes de los colectivos que se han dejado en el margen (Herrero Rico, 2013: 99) como lo serían los de las personas afrodescendientes.

4.2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ PROPIAMENTE DICHA

Tras examinar los Estudios e Investigaciones para la paz, paso a examinar, continuando con la clasificación de Regan (1993), la Educación para la Paz propiamente dicha, sus orígenes, legado histórico, así como iniciativas valiosas como las propuestas por Martín Luther King, Jr.

Para Jares (2005) el nacimiento de la Educación para la Paz se ve propiciado por los Estudios e Investigación para la Paz apareciendo unos años más tarde. Abarca (2014) señala que exactamente data de 1974 cuando surgió como una propuesta educativa para propiciar espacios de encuentro en los que la práctica educativa fuera una práctica de *paces* que incluyera a toda la comunidad educativa (Abarca, 2014: 97). Tras ello el desarrollo de la Educación para la Paz se impulsó por la International Peace Research Association (IPRA) y la comisión que se creó en su seno en 1975 denominada Peace Education Commission (PEC), reconocida por la UNESCO (Jares, 2005: 108). Pero la aproximación a la paz no se ha realizado históricamente tan sólo desde la Educación para la Paz sino también de otras “Educaciones para”, por lo que, en primer lugar, es conveniente realizar una diferenciación, así como hallar los puntos de conexión entre la Educación para la Paz y otro tipo de educaciones similares que se han propuesto para las aulas, para, en segundo lugar, intentar una aproximación al contenido de la Educación para la Paz realizada por diversos autores.

4.2.1. Diferentes aproximaciones a la Educación para la Paz en el panorama nacional

A lo largo de los años, han ido surgiendo diferentes tipos de “educaciones para” todas con el objetivo del logro de la Solidaridad, la Justicia y la Paz como valores principales a alcanzar y que desarrollan programas en las aulas.

Estas propuestas educativas abordan de modo muy central el tema de la *otredad*, de la diversidad. Sin embargo, no existe consenso en determinar la relación entre estas diferentes propuestas. De este modo, puede encontrarse, en ocasiones, la Educación para la Paz integrada en la Educación para el Desarrollo (también denominada Educación para la Ciudadanía Global, EpCG, por sus siglas), en otras ocasiones encontramos la Educación para el Desarrollo (EpD) y la Educación Intercultural como parte de la Educación para la Paz y en otras ocasiones a la Educación en Derechos Humanos íntimamente ligada a todas las “Educaciones para” mencionadas y como un marco para todas ellas.

Existen, pues, matices en la aproximación que se realizan desde las diversas educaciones, por lo que es interesante realizar una exposición, aunque sea sucinta, de cada una de ellas.

4.2.1.1. La relación entre la Educación en Derechos Humanos (DDHH) y la Educación para la Paz

Para Fountain (1999: 7) la Educación en los derechos humanos y la Educación para la Paz son actividades íntimamente ligadas ya que la paz es una condición para que se cumplan los derechos y el cumplimiento de los derechos humanos es esencial para lograr la paz. Para Jares (2005) ambos conceptos: paz y derechos humanos están íntimamente unidos. Una dinámica de paz implica siempre el cumplimiento de los derechos humanos y la paz es necesaria para que se den los mismos de acuerdo con Bobbio, por otro lado, no puede haber paz si existen prácticas de dominación (Jares, 2005: 130, 132).

Las primeras relaciones entre la Educación para la Paz y la Educación para los DDHH pueden remontarse a los orígenes mismos de la creación de las Naciones Unidas pues entre los principios

que recoge el artículo 1 de su Carta se encuentran el objetivo de mantenimiento de la paz y la realización de los derechos humanos para conseguirla, haciendo mención expresa a que, para el logro de la paz, deben respetarse entre otros, el derecho a la igualdad, y, por tanto, no debe haber distinción por razón de *raza*, entre otros. Los objetivos de Naciones Unidas recogidos en la Carta son:

1. Mantener la paz y la seguridad internacionales (...)
2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos (...)
3. Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y
4. Servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes (Naciones Unidas, 1945).

La importancia de la educación tanto para la paz como para los Derechos Humanos si se quiere conseguir una convivencia pacífica ha sido uno de los mecanismos propuestos por Naciones Unidas, que afirma la necesidad de una Educación para los Derechos Humanos para el logro de la paz en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) y lo reitera en diferentes instrumentos internacionales (UNESCO, 2003).

La acción de la UNESCO en el ámbito de la educación para los derechos humanos ligada a la idea de paz se basó, en un principio, principalmente en los siguientes instrumentos de la Organización (UNESCO, 2003)

- La Recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- La Declaración de 1995 y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.

Este Plan de Acción surgió de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1994 y en él se incidió en el trabajo por mostrar la importancia de la relación entre la Educación para la Paz y la Educación para los derechos humanos.

Desde la academia, Reardon (2010) también aborda la relación entre la Educación en DDHH y la Educación para la Paz y afirma que son los DDHH los que proporcionan un entramado sólido a la paz, concretándola y constituyendo sus indicadores específicos

La suma y el ethos de los valores y los principios de los derechos humanos, considerados como un todo, *es* – o debía ser – la paz. Los derechos humanos *son* los indicadores específicos y las medidas particulares del progreso hacia la realización de la paz. Los derechos humanos ponen carne a los huesos de la abstracción de la paz y proveen los detalles de cómo infundir vida a esa carne (Reardon, 2010:17)

Pero, frente a la concepción tradicional sobre la Educación en DDHH, Reardon señala una distinción entre *Educación* en DDHH (EDH) y *Aprendizaje* en DDHH (ADH), prefiriendo la mencionada autora esta última denominación. Para apoyar esta preferencia argumenta que la Educación en DDHH tradicional está separada en materias, no es holística como lo son el ADH y la Educación para la Paz (Reardon, 2010: 18), ve de este modo la Educación en Derechos Humanos como parte de un modelo educativo por el que tan solo se transmiten informaciones al educando y, esto, le parece un obstáculo al propósito social de la Educación para la Paz.

Para Reardon (Reardon, 2010: 20) el ADH debe constituir una pedagogía de paz que esté en línea con la pedagogía de Freire, quien ve la educación como medio para la realización de los derechos humanos y la adquisición de una *concientización*, o sea, para un despertar de la conciencia de que la situación de vulnerabilidad que una persona padece se debe a causas estructurales que no deben ser aceptadas y contra las que debe actuar (Reardon, 2010: 28). Esta adquisición de conciencia la recoge la metodología del enfoque REM de Educación para la Paz y es básica para un enfoque REM de Educación para la Paz en diálogo con la afrodescendencia como se verá en el próximo capítulo.

La Educación en Derechos Humanos se utilizó ampliamente en los años 80 y 90 del siglo XX y,

en el caso de niños, niñas y adolescentes esta educación garantizaba el empoderamiento como sujetos de derechos de todos ellos gracias al reconocimiento como tales que realiza la Convención de derechos del niño (CDN)

La CDN tuvo por otro lado una importancia radical en cuanto al tratamiento de niños, niñas y adolescentes ya que estos pasaron a ser “sujetos de derechos”. Esto supuso un cambio radical en muchos países de América del Sur donde los niños, niñas y adolescentes pasan a tener una “protección integral” frente a su situación anterior en la que eran meros “objetos de intervención”, considerados “menores” bajo la doctrina de la “situación irregular” presente en muchas legislaciones latinoamericanas. La pobreza paso así a ser una violación de sus derechos humanos y ellos pasaron a ser ciudadanos con derechos, titulares de los mismos (Ramos Martín, 2015).

La Educación en derechos humanos, principalmente en derechos de la infancia, se utilizó ampliamente en el empoderamiento de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes principalmente durante la década de los 90 en América Latina como una forma de que se consideraran sujetos de derechos y, por lo tanto, abandonaran la ciudadanía de segunda a la que se veían sometidos en una sociedad que les discriminaba (Ramos Martín, 2015).

4.2.1.2. La relación entre la Educación para el Desarrollo (EpD)/Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) y la Educación para la Paz

Para una aproximación al concepto de EpD, Elzaguire (2023), recoge dos grandes interpretaciones posibles. Por un lado, una concepción más restringida que hace referencia a los problemas Norte-Sur y, por otro lado, una concepción más amplia, según la cual la EpD engloba en su seno otros tipos de educación como son la educación en valores, para la solidaridad, intercultural, para la tolerancia, *para la paz*, medioambiental, para la salud, para el consumo, para los derechos humanos, etc. mostrando esta complejidad que he señalado entre las relaciones existentes entre los diversos tipos de “educaciones para” en las que cualquiera de las “Educaciones para” normalmente incluye en su seno a las demás. Por ello, como puede observarse, si se sigue esta interpretación, la Educación para la Paz formaría parte de la EpD, convirtiéndose tan sólo en uno de sus contenidos.

La UNESCO (s.f) denomina a esta Educación, Educación para la ciudadanía Mundial (ECM) y señala que su objetivo es facilitar los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable a los educandos mediante la creatividad, la innovación y el compromiso a favor de la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Actualmente su foco está en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)⁵⁴ que, precisamente, recogen en su ODS 4. Meta 7 la importancia de la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz, entre otras

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (PNUD, s.f.)

En la actualidad, por tanto, la EpD integra a través de los ODS, la idea de educación en cultura de paz (ODS 4.7) y también a través del ODS 16: Paz, Justicia e instituciones sólidas.

Sin embargo, E. Tendayi Achiume, Relatora Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia, de Naciones Unidas, expone que la agenda 2030 habla de “no dejar a nadie atrás” y, sin embargo, ha olvidado la igualdad racial y el tema de la discriminación, tanto en los propios ODS como en todos sus indicadores. Ella cree que es debido a las estructuras raciales de las propias organizaciones internacionales que habría que *decolonizar* (Naciones Unidas, 2022).

Por otro lado, con los ODS de nuevo se ha perdido la oportunidad de utilizar un lenguaje de Derechos Humanos tal y como se propone desde las mismas Naciones Unidas (Ramos Martín, 2015) lo cual habría hecho más sencillo abarcar los temas de la raza en su seno.

⁵⁴ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) suponen un llamamiento universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad (PNUD, s.f).

4.2.1.3. Educación Intercultural y Educación para la Paz

Para Atlántida (2003) la Educación Intercultural es aquella centrada en los valores necesarios para el intercambio intercultural en el marco de una sociedad que asuma la diversidad y en la que se fomenta la igualdad de derechos.

Para Vargas Garduño, López Herrera y Lara González (2021) la educación intercultural coincide en muchos puntos con la Educación para la Paz ya que ambas buscan una interacción pacífica entre personas y grupos pese a las diferencias existentes entre sí, aceptando y respetando al otro y la otra.

Como queda constatado es muy complejo poder deslindar unas “educaciones para” de otras, e incluso para muchos autores todas ellas podrían verse incluidas en una gran categoría denominada “Educación en valores” aunque la educación intercultural parte de la existencia de culturas diferentes, cuando en el caso de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes, no siempre habrá culturas diferenciadas y puede que sólo existan rasgos fenotípicos diferentes.

Como resumen, parto de mi propia reflexión, según la cual, quizá lo que podría ayudar a diferenciar unas “educaciones para” de otras podría ser la posición en que se sitúa al “otro/a” en sus contenidos, como muestra el siguiente cuadro, aunque insisto en su imperfección y sus múltiples interacciones y en que en muchas ocasiones unas se integran en las otras, así como la evolución constante de los propios contenidos de estas educaciones.

Cuadro 7 Diferentes tipos de “educaciones para” y la situación del otro o la otra

TIPO DE EDUCACIÓN	SITUACIÓN DE “EL OTRO/LA OTRA”
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO/EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	Está en otro país y tiene necesidades que derivan de cómo se ha entendido el <i>desarrollo</i> por los países del Norte. Actualmente: Puede estar en cualquier lugar, pero sigue afectado por las relaciones entre Norte/Sur, actuales y la interdependencia de los países. Enfoque: Relaciones Norte/Sur. Actualmente, Relaciones Globales. Principios: Solidaridad, Justicia Social Global

EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Está en nuestro país y proviene de otra cultura Enfoque: Relaciones entre culturas diferentes Principio: Tolerancia
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	Está en cualquier lugar Relaciones entre personas (incide en el racismo/sexismo) Principios: Dignidad humana, Libertad e Igualdad
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	Está en cualquier lugar. Enfoque: Relaciones entre las personas/conflicto Principio: Reconocimiento

Nota. Cuadro de elaboración propia

Tras mostrar las cuestiones referentes a la Educación para la Paz y el resto de “educaciones para” así como sus interacciones, paso a mostrar con más detalle la Educación para la Paz, ya que me interesan principalmente el empoderamiento y el reconocimiento y estos se recogen específicamente en el enfoque REM de Educación para la Paz, aunque reconozco que la afrodescendencia podría encajar en cualquiera de las otras “educaciones para” según los matices que queramos destacar al estar todas interrelacionadas, como se ha visto, y se podría trabajar desde todas ellas.

4.2.1. El legado histórico de Martín Luther King, Jr. en la Educación para la Paz.

La Educación para la Paz, pese a parecer una propuesta educativa relativamente reciente, tiene numerosos antecedentes ya que son muchos los autores que a lo largo de la historia han propuesto una educación que incluía una convivencia en paz. Entre estos antecedentes históricos Herrero Rico (2013) señala desde el legado de la pedagogía clásica a autores como Tolstoi, Comenio, Tagore, Rousseau, Dewey o Montessori.

A estos autores, esta Tesis añade la figura de quien considero personalmente uno de los más influyentes y famosos autores afrodescendientes existentes entre aquellos comprometidos con las enseñanzas por la paz. Este es Martin Luther King, Jr., autor a quien ya hemos mencionado al abordar los Estudios Afrodescendientes ya que fue uno de los referentes del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos.

A continuación, hago una breve referencia a este autor, al que tanto admiro, por su papel en la construcción de paz no solo en Estados Unidos, sino en todo el mundo, ya que supone un referente internacional como Educador para la Paz, su sueño (*I have a dream*, al que hago referencia más adelante), su lucha pacífica y su convicción se convirtieron en una realidad, en un ejemplo de transformación sociopolítica para el reconocimiento de la afrodescendencia, de su igualdad y, en general de sus derechos humanos.

4.2.1.1. Nota bibliográfica

Martín Luther King Jr. nació el 15 de enero de 1929 en Atlanta (Georgia, Estados Unidos) y murió 39 años más tarde, el 4 de abril de 1968 en este país, asesinado.

Su nombre al nacer fue Michael King, pero su padre, reverendo de una Iglesia Bautista como él sería posteriormente, en un viaje a Alemania, se impresionó tanto con la figura de Martín Lutero, el histórico líder de la Reforma Protestante, que cambió su propio nombre y el de su hijo en honor a él (National Geographic, 2023).

La sociedad americana en la que transcurrió la infancia de King era una sociedad con una importante cultura de violencia (Nkiwane, 1996: 196). Esta violencia se daba principalmente contra negros y pobres, ya que, aunque la esclavitud se había abolido en 1865, la cultura de la esclavitud y la supremacía blanca en la que se consideraba a las personas negras como inferiores deshumanizándolas, todavía continuaba (Nkiwane: 1996: 197). Ello ocurría pese a la promulgación de la Emancipación por parte de Lincoln y tras el breve periodo denominado “Reconstrucción” en que se dictaron las Leyes conocidas como *Jim Crow* ya vistas, que hicieron legal la segregación racial (Paris, 2021).

Esta *cultura de violencia* se traducían en *violencia estructural* con una educación inferior para los negros, casas pobres, vecindarios pobres (las “ethnic neighborhoods”) y falta de oportunidades. También se traducían en *violencia directa* que se daba incluso entre los propios negros en estos barrios. Para King esta violencia no era sino la muestra de una sociedad enferma (Nkiwane, 1996:

198). Esta violencia se analiza más adelante, en el próximo capítulo, desde Galtung (1993).

Debido a la segregación, King estudió en el Instituto Morehouse para hombres negros. El presidente de esta institución era Mays, amigo de la familia, distinguido educador, líder civil y un hombre que tendría una gran influencia en la trayectoria futura de King como su mentor (Paris, 2021: 220).

King quería demostrar que la igualdad era un derecho con sus propios logros, por lo que fue un buen estudiante, esto le sirvió para poder acceder a la Boston University School of Theology donde además de doctorarse en Teología se acercó a la Filosofía (National Geographic, 2023).

Se casó y tuvo cuatro hijas. En su primer libro “Stride towards Freedom: The Montgomery Story” escribió la pena que le dio decirle a una de sus hijas, de 5 años, que no podía ir a un parque de atracciones recién inaugurado puesto que, debido a la segregación racial vigente en la época, una niña negra no podía entrar en el parque. Tuvo que afrontar la *mirada* llena de lágrimas de su hija, hecho que no consiguió olvidar por el dolor que le produjo su sufrimiento (Paris, 2021: 219). Llamo la atención de nuevo al poder de la mirada de una niña cuando se trata de relaciones raciales, de nuevo se ve el dolor que produce darse cuenta de que el color diferente supone ser tratado diferente, con desprecio o exclusión.

4.2.1.2. Activismo en derechos humanos y no violencia

King se hizo reverendo y decidió utilizar su ministerio para mejorar las relaciones raciales en su sociedad. King se unió así a la asamblea local de la National Association for the Advanced of Colored People (NAACP) donde fue elegido miembro de su comité ejecutivo. Hay que recordar que Du Bois también formó parte de esta asociación.

Fue siendo miembro de esta asociación que se planteó, junto a otros miembros, apoyar el caso de una joven de 15 años, Claudette Colvin, que se había negado a ceder su asiento a un blanco en el autobús, tal y como se debía hacer según las normas segregacionistas. Al final el caso se desestimó, pero cuando de nuevo otra mujer, la activista Rosa Parks, volvió a negar se a ceder su asiento, se

decidió iniciar un boicot a la compañía de autobuses de Montgomery por esta segregación (National Geographic, 2023).

Fue en este momento en el que King propuso comenzar a utilizar la no violencia que promulgaba Mohatma Gandhi como método de acción social

(En) los estudios e iniciativas de la no violencia, como principal referente se cuenta con el legado de Gandhi quien propone la no violencia como un instrumento para crear culturas de paz y romper con las desigualdades e injusticias de la sociedad de castas en la que se crió. Los conceptos más importantes de su teoría son: la no violencia (satyagraha), la búsqueda de la justicia y la verdad (ahimsa) a través del respeto y el amor por los demás seres (Herrero Rico, 2012: 150).

King (París, 2021) conocía las ideas de Mohatama Gandhi a través de su mentor, el Dr. Mays, y también de Johnson, el presidente de la Howard University, así como de Thurman, escritor de un libro que le influyó enormemente. Los tres habían visitado a Gandhi y les había impresionado. Gandhi les había hablado de su admiración por el Sermón de la Montaña y sobre la vida de Jesús de Nazareth y les solicitó que llevaran la no violencia a Estados Unidos pues intuía que serían los afroamericanos quienes pondrían en práctica sus enseñanzas sobre no violencia. King, influido por todo ello, pensó que el poder del amor cristiano junto a la metodología de la no violencia podía llevar al cambio social a favor de las personas oprimidas, en este caso, las personas afroamericanas, por lo que decidió ponerlas en práctica (Paris, 2021: 223-224).

King aceptó ser el portavoz del boicot a los autobuses de Montgomery donde comenzó a aplicar esta metodología. Junto a todo ello e influido asimismo por las enseñanzas sobre el panafricanismo de Du Bois, decidió enmarcar su activismo en una lucha más amplia, para que ésta fuera más allá de un simple boicot a una compañía de autobuses y la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, para llegar a convertirse en la lucha por los derechos civiles de las personas negras, no solo en Estados Unidos, sino en todo el mundo (París, 2021: 224).

Con el triunfo de la protesta contra la compañía de autobuses, que duró más de un año de enfrentamientos en los que se utilizó la violencia contra los afrodescendientes, King empezó a ser conocido en todo el continente y más allá de él. Fue invitado a Ghana en 1957 a la investidura de

su presidente, realizando el recorrido hacía África, el recorrido inverso a los antepasados, y hacia el mismo país al que también fueron invitados Du Bois y Fanon en diferentes fechas, como se ha visto en el capítulo tercero (París, 2021).

Siguiendo a París (2021: 227) sabemos que, tras su lucha en el Sur, King decidió ir al Norte de Estados Unidos donde se estaban dando grandes disturbios ocasionados por el desempleo y la violencia entre los afrodescendientes. Allí encontró luchando a otros movimientos negros más radicales, como el promovido por Malcolm X, a quien habían disparado recientemente y el “Black Power” de Stokely Carmichael que había ocasionado el cambio de denominación de “Negro” a “Black”. También estaban emergiendo en este momento los “Panteras Negras” y los jóvenes estaban reclamando en las universidades los “Black Studies”, tal y como se ha recogido en los dos primeros capítulos de esta Tesis.

King, continuó abogando por la no violencia a diferencia de estos movimientos negros, aunque reconoció el efecto positivo en los jóvenes negros del orgullo promovido por el “Black Power”.

En 1964, King recibió el Premio Nobel de la Paz por su activismo en pro de los derechos civiles y la justicia social. La mayoría de los derechos por los que King organizó protestas se convirtieron en leyes con la aprobación de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y la Ley de Derecho al Voto de 1965 (National Geographic, 2023).

Sin embargo, su vida en favor de la paz acabó de modo violento al ser asesinado el domingo de Pasión de 1968. Pese a ello, su legado continúa vivo hasta nuestros días debido a sus enseñanzas a favor de la paz y los derechos humanos.

4.2.2. Contenidos de la Educación para la Paz

Con posterioridad a los autores ya mencionados y a King y centrándonos en las últimas décadas del siglo XX y en el siglo XXI, numerosos autores e instituciones continúan desarrollando propuestas que visan el logro de la paz y muchos de ellos han intentado definir qué es la Educación para la Paz.

Entre las múltiples propuestas, destaco las siguientes:

Para Johan Galtung, a quien hemos hecho referencia anteriormente, Educar para la paz supone “enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo” (Labrador, 2000).

De esta definición destaco dos puntos: la enseñanza a enfrentar el conflicto de forma creativa y, por otro lado, que no sólo recoge la tarea de enseñar para lograr la paz, sino que también recoge la idea de proporcionar medios para superar el conflicto.

Harris i Morrison, por su parte, definen la Educación para la Paz como una filosofía y un proceso que implica habilidades diferentes, así como actitudes y conocimientos que contribuyan a la creación de un mundo más seguro (Paris Albert y Martínez Guzmán, 2012).

En esta definición de nuevo se parte de la idea de “proceso” y de nuevo, también, se destaca la enseñanza de *habilidades diferentes*, actitudes y conocimientos para crear un mundo más seguro.

Jares (2005: 133), por su parte, la entiende como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes, que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

De nuevo destaca la idea de “proceso”, se basa en la idea procedente de Galtung de *paz positiva* y también recoge la *creatividad*. Se habla de dar una respuesta adecuada al conflicto, sin violencia y la meta de construcción de una cultura de paz.

Para Herrero Rico (2013), por su parte, la Educación para la Paz puede definirse como “un proceso pedagógico que posibilita espacios de aprendizaje para desaprender la violencia aprendida y vivenciar la paz en las relaciones humanas. Se trata de analizar estos procesos en que se da violencia para luego dar una respuesta educativa desde los valores de justicia, respeto, no violencia

y cultura de paz” (Herrero Rico, 2013: 2).

También en Herrero Rico se destaca la idea de “proceso” que se adjetiva en este caso como “pedagógico” y por primera vez se habla de la generación de “espacios de aprendizaje” donde se *desaprenda* la violencia y se vivencie la paz dando una “respuesta educativa” desde los valores (justicia, respeto, noviolencia y cultura de paz).

Bahajín (2018) recoge estos valores necesarios en la Educación para la Paz añadiendo a los mismos la referencia a la diversidad cultural, y de este modo, define la EP como “aquella que incluye una educación para la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la libertad, el respeto a las diferencias, la diversidad cultural y, sobre todo, el desarme, la prevención de los conflictos armados y la transformación pacífica de los conflictos” (Bahajín, 2018: 94).

Si analizamos todas estas definiciones encontramos muchos elementos comunes a todos ellos como elementos de la Educación para la Paz, que son los siguientes: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes y valores.

Barbeito (2019: 187) tras comprobar 25 prácticas europeas de Educación para la Paz ha constado que, efectivamente, en la Educación para la Paz, a nivel micro, los elementos que más se repiten en todas ellas son la educación en conocimientos, en habilidades y en actitudes.

Dado que todos estos elementos son comunes a todas las definiciones referidas, considero interesante la exploración de estos elementos comunes para abordar la Educación para la Paz.

4.2.2.1. Conocimientos de paz y conflicto

Los conocimientos sobre paz y conflicto y una posición frente a los mismos se hacen necesarios para poder desarrollar cualquier tipo de Educación para la Paz. Para Jares (2005: 119) suponen el soporte conceptual de la Educación para la Paz.

En lo que se refiere a la enseñanza de estos conceptos, Barbeito (2019) señala que, sorprendentemente, no son los que más se dan entre las 25 prácticas de Educación para la Paz analizadas por ella en Europa. Tan sólo un 7,1% hacen referencia a la enseñanza de conocimientos

como conflicto, guerra, violencia o mediación o sobre cultura de paz.

4.2.2.1.1. El concepto de Paz

Existen diferentes modos de aproximarse a los conceptos de paz y conflicto. Esta Tesis recoge la idea de paz que proviene de la Filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001, 2005, 2009) y que sirve de base y presupuesto al enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013) que desarrollo en el capítulo próximo.

Desde esta Filosofía se observa que, para realizar una aproximación al concepto de *paz* como objeto de estudio se debería partir, por un lado, de intentar conocer qué dicen sobre la paz otras disciplinas, como pueden ser la sociología, la historia o la filosofía y por otro lado, se debería abrir el concepto de paz a las aportaciones de otras culturas que pueden tener otra idea de paz diferente es decir, desde esta filosofía se parte de abordar la paz desde una perspectiva *interdisciplinar e intercultural* adoptando el concepto de *paces* en lugar del concepto de paz (Martínez Guzmán, París Albert y Comins Mingol, 2009: 95),

Una de las propuestas interdisciplinares e interculturales existentes es la que propone la Paz holística (Abarca, 2014) según la cual se han de generar nuevos paradigmas y nuevas formas de ver las relaciones integrando las aportaciones de diferentes áreas.

José Tuvilla y Fernández Herrería citados por Abarca (2014: 106) recogen tres dimensiones de esa paz holística que serían la paz interior (es aquella que proporciona un reconocimiento de uno mismo y de los demás), la paz social-política (aquella que trata de las relaciones de las personas en sociedad buscando relaciones más justas) y la paz ecológica (se trataría de una paz en equilibrio con la tierra y todos los seres vivos, *la paz con Gaia*) (Abarca, 2014: 107).

4.2.2.1.2. El concepto de conflicto

En cuanto al *conflicto*, éste, junto al de paz, es un elemento central de la Educación para la Paz.

Al igual que ocurre con la idea de paz, también en el concepto de conflicto acudo a una de las líneas que parten de la Filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001, 2005, 2009). La

idea de conflicto la desarrolla París Albert (2009) quien también parte de subvertir los términos tradicionales.

En efecto, el conflicto se ha venido entendiendo históricamente como algo negativo y relacionado, en la mayoría de los casos, con la violencia. Así se observa en las definiciones recogidas por la Real Academia de la Lengua (RAE, s.f.):

1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig.
2. m. Enfrentamiento armado.
3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
4. m. Problema, cuestión, materia de discusión. Conflicto de competencia, de jurisdicción.
5. m. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
6. m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.

Sin embargo, París Albert (2009: 22), afirma que, a pesar de esta concepción negativa que ha sido la tradicional con respecto a los conflictos que trataba de que se regularan por medios violentos *resolviéndolos* o *gestionándolos*, existe una forma diferente de afrontar el conflicto de modo positivo, y es regulándolo de forma pacífica, *transformándolo* en palabras de Lederach (Herrero Rico, 2013: 218, París Albert, 2009: 21).

aparece en estudios más recientes, a partir de la década de los 90, la denominación transformación de conflictos (conflict transformation). Esta versión proporciona una comprensión más holística, no sugiere que la manera de abordarlos no es a través de la eliminación o control del conflicto, como en las acepciones previas, sino que muestra descriptivamente su natural e inherente dialéctica. Así, entiende el conflicto como inherente a la creación humana, intrínseco a las relaciones interpersonales (Herrero Rico, 2012: 219).

Cascón (2001) considera que existe conflicto cuando hay una disputa en la que hay intereses contrapuestos y a ello le denomina “problema”. Por otro lado, recoge la existencia de otras dos posibilidades que son, por un lado, los *pseudoconflictos*, por los que las partes pueden percibir que hay conflicto, pero se trata más bien de malentendidos, desconfianza o mala comunicación y los *conflictos latentes*, que en ocasiones existen por falta de conciencia sobre su existencia lo que hará que tengan el potencial de poder estallar (Cascón, 2001: 9).

Estos últimos conflictos, los *latentes*, me interesan para el caso de la afrodescendencia en las aulas

pues muchas veces habrá conflicto latente cuando existan actitudes de prejuicios raciales.

En cuanto a cómo realizar estas prácticas concretas de transformación de conflictos en el aula, retomo la investigación realizada por Barbeito (2019) quien ha analizado más de 25 prácticas de Educación para la Paz desarrolladas en diversos países europeos para detectar cuáles son las metodologías más utilizadas para abordar el conflicto.

Los resultados fueron que las metodologías más utilizadas en Europa son, entre otras, la Comunicación No Violenta de Rosenberg, a la que hago referencia más adelante, la mediación entre iguales, las prácticas restaurativas de Belinda Hopkins y las comunidades de aprendizaje (Barbeito, 2019: 190).

En cuanto al momento en el que se aplican, en esta misma investigación, Barbeito (2019) destaca que, con referencia al ciclo del conflicto, mientras algunas prácticas se centran en trabajar con el conflicto cuando éste todavía está latente, otras priorizan la mediación cuando ya se ha dado la crisis y otras prácticas se centran en las prácticas restaurativas cuando el conflicto ya ha superado el momento más álgido de la confrontación (Barbeito, 2019: 190-191).

Reproduzco un cuadro proporcionado por Barbeito (2019: 191) de gran interés para ilustrar este tema.

Cuadro 8 *Diferencias entre conflicto latente y conflicto abierto 1*

CONFLICTO LATENTE	CONFLICTO ABIERTO
Peacebuilding	Peacemaking
Transformación de conflictos	Gestión de conflictos
<i>Provención</i>	Mediación, prácticas restaurativas
Comunicación no violenta	

Nota. Barbeito (2019: 191)

Cada una de estas prácticas pueden aplicarse a las aulas con afrodescendencia en las que se busque una convivencia pacífica en la diversidad y una transformación del conflicto, dependiendo del momento en el que éste se encuentre. Estos momentos para Barbeito (2019) son el conflicto latente y el conflicto abierto como se muestra en el cuadro resumen. Mientras el conflicto está latente el mecanismo de transformación de conflictos será la *provención* (ya vista en el capítulo anterior).

Cuando el conflicto es abierto se darán la mediación y las prácticas restaurativas, entre otras, tal y como muestra el cuadro superior.

Junto a ello es importante subrayar, como aporta París Albert (2009) la importancia de los sentimientos desde la filosofía para hacer las paces. Tal y como se había aportado desde el giro epistemológico que esta Filosofía propone, es importante romper con la dicotomía objetividad y subjetividad dado que ésta siempre se encontraba sometida a la objetividad para mostrar la neutralidad de las ciencias (París Albert, 2009: 94). Sin embargo, los sentimientos y valoraciones son de gran importancia en las acciones humanas, de hecho, estos son imprescindibles para la constitución de la identidad humana.

Siguiendo a París Albert (2009: 95) esta filósofa nos recuerda que, en efecto, es desde los sentimientos desde donde entendemos *al otro* o *la otra* y podemos establecer relaciones intersubjetivas pues sabemos o podemos saber o intuir cómo se sienten, aunque será más fácil entender a las personas de nuestra cultura y contexto.

Pero, es por esta importancia de los sentimientos que, para proceder a una educación con niños, niñas y adolescentes afrodescendientes es importante en primer lugar, que seamos capaces de entenderles y de entender los sentimientos que podemos provocar en ellos pues desde el miedo y la indiferencia podemos provocar temor, opresión e incluso vergüenza y auto-odio y, desde estos sentimientos, no se puede promover el empoderamiento de las capacidades para lograr el manejo de las situaciones, sin embargo en un clima de calma, amor, aceptación e, incluso, desde la diversión podemos traer confianza, alegría, firmeza y empoderamiento (París Albert, 2009: 101).

4.2.2.2. *Habilidades y destrezas*

Entre las habilidades y destrezas que pueden desarrollarse desde la Educación para la Paz, Fountain (1999) recoge, entre otras: la escucha activa, el pensamiento crítico o el manejo de las emociones, el autorespeto, la tolerancia, el respeto al otro, la conciencia de los prejuicios, la empatía y la reconciliación. Todas estas habilidades nos interesa incluirlas para el abordaje de la

afrodescendencia en las aulas.

El enfoque REM de Educación para la Paz también reconoce todas estas actitudes basándose para ello en Rodero, y sugiere que la Educación para la Paz debe desarrollarse no sólo en el alumnado sino también en el profesorado, no sólo un conocimiento técnico sino además unas adecuadas habilidades y actitudes entre las que destaca: el desarrollo de la autoestima, la confianza en las propias capacidades y personalidades de sus estudiantes, sinceridad y autenticidad ante el grupo, tolerancia y flexibilidad normativa (Herrero Rico, 2013: 264).

Barbeito (2019) destaca en relación con las habilidades, que el contenido de la Educación para la Paz es uno de los más desarrollados por las diferentes propuestas examinadas en Europa. En concreto representa un 45,1% de los objetivos de las citadas propuestas (Barbeito, 2019: 186-187). Algunas de ellas hacen hincapié en la enseñanza de la gestión de conflictos y *peacekeeping*, otras a que el profesorado reconozca las situaciones de violencia, algunas se enfocan en la resolución o *peacemaking*, muchas se basan en la empatía, en las habilidades comunicativas, en el desarrollo del respeto y en la comunicación no violenta. e incluso algunas se centran en la apreciación por el propio profesorado de su propio prejuicio racial. Esta última nos interesa especialmente de acuerdo con el objetivo de esta disertación.

Así, centrándonos en esta última, la aceptación de la diversidad es de vital importancia para el trabajo con la afrodescendencia pues el profesorado debe en primer lugar reflexionar si tiene prejuicios raciales para poder enfrentarse a una clase con alumnado afrodescendiente, de lo contrario, su lenguaje no verbal podría perjudicar a este alumnado incluso sin pretenderlo (hay que recordar la importancia de una simple *mirada* a la que se ha hecho referencia a lo largo de esta Tesis). En este sentido, la Teoría Crítica de la Raza en la educación hace referencia a la concienciación en el profesorado de lo que se conoce como su *privilegio blanco* (Marx y Pennington, 2003). Esta denominación la acuñó Peggy McIntosh en 1988 y hace referencia a la ventaja tácita que la cultura dominante tiene sobre las personas de color, ante éste se suele

reaccionar con vergüenza, culpa o malestar y de modo defensivo por quienes nunca han escuchado el término. A este comportamiento de culpa y vergüenza se le conoce como *fragilidad blanca*. Este concepto se debe a Robin Diangelo (Afroféminas, 2023). De este modo, la importancia de cuestionar al profesorado sobre el *privilegio blanco* radica en hacer notar al docente cómo sus actitudes pueden, consciente o inconscientemente, perpetuar el racismo en el aula (Marx y Pennington, 2003: 91).

Junto a estas habilidades, destrezas y actitudes es la “*provención*” la que, en el campo de la Educación para la Paz incidirá precisamente en proveer de habilidades y destrezas para, en su caso, enfrentar el conflicto por lo que considero interesante aportarla en este punto.

El término “*provención*” se relaciona con el de “*prevención*”, sin embargo, en la Educación para la Paz nos interesa más la *prevención* puesto que supone no evitar que el conflicto suceda sino dotar de habilidades, herramientas y recursos para que, cuando éste se dé, se pueda regular por medios pacíficos (Cascón, 2001).

Así, el término *provención*, hace referencia a “la idea de proveer a toda la comunidad educativa de un conjunto de habilidades, herramientas y estructuras que hagan frente a los conflictos antes de que sean una crisis” (Cascón, 2001).

Cuando nos referimos al aula se trata de intervenir en los primeros estadios del conflicto, como en la *prevención*, pero, además, se intenta proveer de habilidades y estrategias para enfrentar, si se da el caso, los conflictos. Junto a ello, se trata de velar por una organización del aula y del centro con un clima de confianza tal que se eviten malentendidos innecesarios precursores de conflictos.

Me interesa personalmente la *provención* pues hace hincapié en que todas las personas se han de sentir acogidas e integradas en el aula dando respuesta a dos necesidades básicas: la sensación de pertenencia al grupo y el respeto a la identidad, con lo importante que ello es para el alumnado afrodescendiente

Per aconseguir un bon clima de convivència cal vetllar perquè totes les persones se sentin acollides i integrades. Això vol dir donar resposta a dues necessitats bàsiques per a

qualsevol persona: la sensació de pertinença al grup, des del respecte a la pròpia identitat. Dit d'una altra manera, sentir que el grup ens acull i accepta tal i com som (Caireta, 2013: 40).

Para facilitar el trabajar en el aula esta convivencia, creo interesante destacar la metodología propuesta por Cascón (2001) denominada la “escalera (o escala) de provención” que, pese a estar ideada hace más de 20 años, se muestra de gran actualidad y, prueba de ello es la publicación de un manual que lleva precisamente este nombre publicado en 2021 por Barbeito, Boada y Caireta, aunque dedicado a las aulas universitarias.

Expongo las habilidades que se trabajan en la escala de provención basándome en el propio Cascón (2001) y en la interpretación realizada realizada por Barbeito, Boada y Caireta (2021), quienes, de la clasificación originaria de Cascón en cuatro fases, han desglosado la primera en 4 fases a su vez, creando una escalera de provención con 7 escalones o fases, --así como lo que podría ocurrir si no se llevan a cabo las mismas. Estas fases son: Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza (donde se trabajan la confianza, la autoestima y el aprecio por los demás con el objetivo de hacer que todo el alumnado se sienta perteneciente al grupo), favorecer la comunicación (trabajando la importancia de la comunicación, del lenguaje verbal y no verbal, la escucha activa y los posibles malentendidos ocasionados por el lenguaje), tomar las decisiones por consenso (poniendo en práctica la responsabilidad y la participación democrática), trabajar la cooperación (cuyo objetivo es ver al otro como un igual) (Cascón, 2001: 17).

Las fases de la escala de provención se muestran en el cuadro siguiente:

Cuadro 9 *Diferencias entre conflicto latente y conflicto abierto 2*

		SI APLICAMOS LA PROVENCIÓN	SI NO APLICAMOS LA PROVENCIÓN
CREAR GRUPO EN EL AULA	PRESENTACIÓN	Atención, acogida, calma	Despersonalización, nombres insultantes, falsa identidad
	CONOCIMIENTO	Observar las fortalezas y debilidades, superar estigmas	Ignorancia, prejuicios y estigmas
	CONFIANZA	Autoestima, reconocimiento, pertenencia, consideración, empatía	Frialdad, críticas, exclusión
	APRECIO	Seguridad, compromiso	Miedos, recelo
COMUNICACIÓN	Claridad, honestidad, conexión, empatía, comprensión	Confusión, malentendidos, rumores	
TOMA DE DECISIONES	Pertenencia, participación, creatividad	Autoritarismo, pasividad	
COOPERACIÓN	Contribución, apoyo mutuo, reciprocidad	Competencia, confrontación, egoísmo	

Nota. Cuadro basado en Cascón (2001) y en Barbeito, Boada y Caireta (2021)

Cascón (2001) hace mucho hincapié en la importancia de la *prevención* en el aula principalmente por la consecución de la convivencia, la paz en el aula, dando mucha importancia al aprendizaje sobre el modo en que nos relacionamos y sobre la importancia de separar los problemas que tenemos con una persona de la propia persona, de este modo no llegaremos a insultos, descalificativos, etc.

Vuelvo a hacer hincapié en la “*mirada*” tal y como recogían Du Bois y Fanon, y en el hecho de que una mirada despectiva es una forma de comunicación no verbal que puede herir la autoestima y producir exclusión, con lo que el trabajo previo de trabajar la cohesión grupal para evitar esos conflictos me parece necesaria en el aula, y muy necesaria cuando trabajamos con alumnado afrodescendiente.

4.2.2.3 Valores

En cuanto a los valores, la Educación para la Paz parte del convencimiento de que educar para la

paz es una forma específica de educar en valores. Entre estos valores, y como se ha visto con anterioridad, cabría destacar la justicia, la cooperación, la solidaridad, la empatía y el respeto, entre otros. En ese sentido, la Educación para la Paz previene de actitudes contrarias a una cultura para la paz, tales como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc. (Herrero Rico, 2013: 264).

En sentido positivo estos serían los señalados por Bahajín (2018) ya expuestos con anterioridad y que son, entre otros, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la libertad, el respeto a las diferencias, la diversidad cultural. Estos valores serán imprescindibles en el abordaje de la afrodescendencia en las aulas.

Es importante concluir que, tras analizar los Estudios y la Educación para la Paz y, anteriormente, los Estudios y Pedagogías afrodescendientes, encontramos los siguientes puntos en común entre ambas:

1. Promoción de la diversidad y la inclusión

- La educación para la paz busca fomentar la comprensión mutua, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Los estudios afrodescendientes, al abordar la historia, la cultura y las luchas de las comunidades afrodescendientes, contribuyen a la diversidad y la inclusión en el currículo educativo.

- Al integrar perspectivas afrodescendientes en la enseñanza, se pueden crear espacios de diálogo y reflexión que promuevan la paz y la justicia social.

2. Reconocimiento de la discriminación y la violencia:

- Los estudios afrodescendientes a menudo revelan las desigualdades históricas y contemporáneas que enfrentan las personas de ascendencia africana. Esto incluye la discriminación racial, la violencia sistémica y la exclusión.

- La educación para la paz puede abordar estas cuestiones al fomentar la conciencia crítica y la acción transformadora. Al comprender las raíces de la discriminación, podemos trabajar hacia una

sociedad más justa y pacífica.

3. Enseñanza de la historia y la resiliencia

- La educación para la paz puede utilizar historia de la esclavitud y la lucha por los derechos civiles que exploran los Estudios Afrodescendientes como ejemplos de resiliencia y esperanza.

Como puede observarse, ambos campos de estudio y pedagogías para el aula se entrelazan y complementan pudiendo así poder ofrecer grandes beneficios a la infancia y adolescencia afrodescendientes.

Por último, realizaré una somera referencia a las campañas en favor de la paz, de acuerdo con la clasificación que vengo siguiendo de Regan (1993) y que he tomado como referencia para desarrollar este capítulo.

4.3. LAS CAMPAÑAS EN FAVOR DE LA PAZ

A nivel institucional, estas se han llevado a cabo principalmente por la UNESCO desde su constitución y es a su trabajo al que dedico este apartado.

Esta institución ha venido desarrollando una importante misión de difusión de la importancia de la Educación para la Paz y de la difusión de una Cultura de Paz desde el año de su creación en 1946 (UNESCO, 1996: 252). Sus inicios, no obstante, se remontan a 1942, durante la II Guerra Mundial, cuando tuvo lugar una reunión de los ministros aliados por la Educación, que tuvo como objetivo coordinar su cooperación en el mundo de la postguerra (Suter, 1996: 211).

Ya en los años 50 comenzó a difundirse el concepto de paz como *paz positiva*, en el sentido defendido por Galtung, superando la idea de *paz negativa* o paz como ausencia de guerra o violencia, tan dominante en este periodo, como se ha visto (Suter, 1996: 212).

Por otro lado, es también tras la II Guerra Mundial que la UNESCO se propuso demostrar científicamente las ideas erróneas mundialmente aceptadas, por un lado, sobre la raza y la superioridad biológica de las personas blancas y, en segundo lugar, sobre la naturaleza biológicamente violenta de los seres humanos.

En el caso de la raza, como ya se ha visto, se realizó una masiva llamada a científicos y académicos que demostraron que genéticamente todos los hombres son iguales.

En el caso de la naturaleza biológicamente violenta de los seres humanos, fue mediante la Declaración de Sevilla de 1986, adoptada por la UNESCO en 1989, que se llegó a la conclusión de que la guerra o la violencia no están inscritas biológicamente en la naturaleza humana y en ella influyen factores sociales, culturales y educativos (Herrero Rico, 2012: 195).

También como se ha recogido anteriormente Valero (2015) la UNESCO también celebró diversos encuentros en algunos países del Caribe en los años 70 así como, posteriormente, en los años 90, creando el proyecto “La ruta del esclavo” para favorecer la cooperación entre académicos afrodescendientes o estudiosos del tema, realizar Jornadas o publicar estudios.

Un paso más se dio en 1989, tras el fin de la Guerra Fría, cuando en el “Congreso Internacional sobre paz en la mente de los hombres” que tuvo lugar en Costa de Marfil, se hizo un llamamiento a la UNESCO para que ésta construyera una nueva visión de paz desarrollando una cultura de paz (UNESCO, 1996: 254).

Posteriormente, en 1992, el Secretario General Boutros Boutros-Ghali de la UNESCO presentó su programa “Una Agenda para la Paz” que proponía actividades de reconciliación y cooperación en los países y donde sistematizó las definiciones referentes a la construcción de la paz, como se ha visto anteriormente, recogiendo las siguientes: diplomacia preventiva y establecimiento de la paz (*peacemaking*), mantenimiento de la paz (*peacekeeping*) y, especialmente, consolidación de la paz (*peacebuilding*) (Martínez Guzmán, 2008: 8).

El 1 de febrero de 1994 el Secretario General de la UNESCO se propuso dar más pasos hacia una Cultura de Paz, consciente de que muchas organizaciones a las que unía la búsqueda de paz y justicia a lo largo del mundo tenían como eje común el trabajo por una Cultura de Paz y que esto estaba generando un movimiento global sin precedentes, por lo que se lanzó el *Programa para una Cultura de Paz* que buscaba ofrecer un enfoque integrado en todas las actividades de la

UNESCO así como en todas las agencias de Naciones Unidas y en las entidades inter y no gubernamentales (UNESCO, 2016, 254-255).

Junto a la promoción de una Cultura de Paz la UNESCO ha trabajado por una Educación para la Paz, cuyo primer texto fundamental fue el adoptado por la Conferencia General de la Organización en 1974 y que llevaba como nombre "Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales".

En 1995, y una vez declarado el Programa de Cultura de Paz citado anteriormente, la UNESCO emitió el documento "La Educación para la Paz, los derechos humanos y la democracia" redactado un año antes en la 44ª sesión de su Conferencia General (Herrero Rico, 2013, Labrador, 2000; UNESCO, 1996). En éste se proponía basar la educación en principios y métodos que contribuyan a que las instituciones educativas se conviertan en los lugares ideales para la tolerancia, donde se tenga como objetivo el desarrollo de la personalidad del alumnado, el fomento del respeto hacia sus compañeros y otros seres humanos y que sean lugares donde se formen ciudadanos decididos a promover la paz, los derechos humanos y la democracia (UNESCO, 1996: 256, párrafo 4º).

Junto a una Educación para la Paz, otro pilar de las actividades educativas de la UNESCO es el Plan de las Escuelas Asociadas de la UNESCO (PEA), las cuales trabajan en torno al objetivo común de erigir los baluartes de la paz en la mente de los niños y los jóvenes. Mediante acciones concretas, las escuelas asociadas a esta red promueven los ideales de la UNESCO que valorizan los derechos fundamentales y la dignidad humana, la igualdad de género, el progreso social, la libertad, la justicia y la democracia, el respeto por la diversidad y la solidaridad internacional. La Red opera a nivel internacional y nacional con tres ámbitos de prioridades bien definidos, la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación para la Ciudadanía Global y el aprendizaje intercultural y patrimonial (UNESCO, s.f.; Herrero Rico, 2012: 97).

El año 2000 fue proclamado por la UNESCO como "Año Internacional de la cultura de paz"

generando el “Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia” (Comins, 2003: 40) y el decenio 2001-2010 se declaró Década Internacional para una Cultura de paz y Noviolencia para los Niños del Mundo (Herrero Rico, 2013).

La UNESCO cuenta así mismo con el centro internacional para la formación en derechos humanos, ciudadanía mundial y cultura de paz desde donde se lleva a cabo la difusión de una Cultura de Paz. Es importante destacar la labor que desde sus inicios ha realizado la UNESCO con referencia a la eliminación de los prejuicios raciales a través de múltiples documentos como la Declaración sobre la Raza de 1950, la Declaraciones sobre la Raza y las diferencias raciales de 1951, la Declaraciones sobre la Raza y los Prejuicios Raciales de 1967, 1978 o la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001.

Hay que recordar también las investigaciones en las que participó Virginia Leone Bicudo, a quien hemos hecho referencia en el capítulo anterior, sobre las relaciones raciales en Brasil patrocinadas por la UNESCO y la revista de debate “Anhembi” que se llevaron a cabo durante los años 1951 y 1953 coordinadas por el sociólogo y antropólogo francés Roger Bastide (Santos, 2018: 1198). En aquel momento la UNESCO estaba preocupada con el tema de las relaciones raciales a nivel mundial y por ello lanzó su lema “vivir juntos”.

Posteriormente, se han realizado más acciones con referencia a la eliminación de los prejuicios raciales, destacando la lucha contra el racismo.

En estos últimos años se lanzó el Día Mundial de la Cultura Africana y de los Afrodescendientes en 2019. También es de gran importancia la difusión del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024), vigente en estos momentos y de gran importancia para esta Tesis.

RECAPITULACIÓN

El desarrollo de este capítulo lo he dedicado a enmarcar la Educación para la Paz dado que esta Tesis plantea el enfoque Reconstructivo Empoderador (REM) de Educación para la Paz para abordar la afrodescendencia en las aulas junto a los Estudios Afrodescendientes.

Para abordar la Educación para la Paz he partido de la clasificación de Regan (1993) quien divide la misma en Estudios sobre la paz, la Educación para la Paz propiamente dicha y las Campañas en favor de la Paz.

En cuanto a los Estudios sobre la paz he realizado un recorrido por la historia de los Estudios e Investigación para la Paz y sus fases históricas que he clasificado según las paces en Galtung.

En cuanto a la Educación para la Paz propiamente dicha me he centrado en primer lugar en otras iniciativas educativas relacionadas con la Educación para la Paz, para en segundo lugar, centrarme en quien considero un referente de ésta y de la Afrodescendencia que es Martín Luther King Jr., tras ello me he aproximado al concepto de Educación para la Paz a través de diversos autores para destacar las características comunes a todas sus definiciones y pasar posteriormente a analizarlas y sobre todo, destacar aquellas que serán positivas para el trabajo con niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en las aulas.

Por último, he abordado sucintamente las Campañas de sensibilización sobre la Paz a través de la actuación de la propia UNESCO señalando la actividad que ha realizado tanto sobre la paz en sí como sobre la Educación para la Paz. Destaca de la actividad de la UNESCO el compromiso que ha tenido desde siempre con las personas afrodescendientes y con el combate al racismo como elementos fundamentales de una cultura de paz.

CAPÍTULO QUINTO. EL ENFOQUE RECONSTRUCTIVO EMPODERADOR (REM) DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ PARA EL ABORDAJE DE LA AFRODESCENDENCIA EN LAS AULAS

INTRODUCCIÓN

En este último capítulo voy a desarrollar el enfoque Reconstructivo-Empoderador (REM) de Educación para la Paz, término acuñado por Herrero Rico (2012, 2013) al que he venido haciendo referencia a lo largo de los capítulos anteriores y que se basa en la propuesta de Filosofía para hacer las Paces de Martínez Guzmán (2001, 2005, 2009) para realizar un abordaje de la afrodescendencia en las aulas tomando el mismo como referencia.

Este enfoque es de interés para trabajar la afrodescendencia en las aulas dado que entre los temas que incluye se encuentra el enseñar y aprender a vivir con la diversidad como la que existe actualmente en las aulas españolas (Herrero Rico, 2013: 82), punto de unión con los Estudios afrodescendientes. Para conseguir este objetivo este enfoque utiliza elementos como el reconocimiento, la ética del cuidado y la necesidad de empoderamiento. Estos elementos son de gran importancia para niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en las aulas dado que, como advierte Herrero Rico (2013) esta diversidad existente en el alumnado ocasiona, en algunos momentos, conflictos que es preciso transformar pacíficamente. Esto ocurre porque en las aulas pueden reproducirse las mismas violencias que se dan en la sociedad: violencias directas, estructurales y culturales (Galtung, 1993). Estas violencias afectan, en ocasiones, y, como ya se ha señalado, a algo tan íntimo como la identidad de las personas afrodescendientes, pudiendo desembocar en conflictos que pueden permanecer *latentes* (Galtung, 2003: 109) o ir creciendo en intensidad.

Es de gran importancia, por tanto, visibilizar estas violencias y tras ello, deconstruirlas. Esto es lo que propone la metodología de la deconstrucción-reconstrucción desde el enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013: 342-347) foco de interés para el abordaje de la afrodescendencia en las aulas (Ramos Martín, 2020).

Esta metodología se basa en dos procesos, en primer lugar, en la mencionada deconstrucción de todo tipo de violencias: directa, estructural y cultural (Galtung, 1993) gracias a la cual visibilizamos las injusticias que se estén produciendo en el contexto educativo, así como el sufrimiento que ocasionan (Herrero Rico, 2013; Martínez Guzmán, Paris Albert y Comins Mingol, 2009). En segundo lugar, se basa en la reconstrucción pacífica con respeto, ternura y justicia (Herrero Rico, 2013: 228-229; Martínez Guzmán, Paris Albert y Comins Mingol, 2009: 97). Esta metodología (Herrero Rico, 2013: 229) plantea, por tanto, que no nos debemos quedar en lo negativo, tan sólo criticando, sino que se deben plantear propuestas, buscar alternativas para hacer las paces que pueden provenir de la imaginación y la creatividad (Galtung, 2003: 140, 156, 214) para, de este modo, generar una cultura de paz en el aula en el que todo el alumnado se sienta integrado y parte del grupo (Herrero Rico 2013: 229). Propongo que esta reconstrucción se complemente con los Estudios y Pedagogías Afrodescendientes, dada la aportación que pueden realizar para unas relaciones más pacíficas y el reconocimiento y empoderamiento de la infancia y adolescencia afrodescendiente.

Pero, aunque esta Educación para la Paz se puede aplicar en el aula principalmente, Herrero Rico (2013: 142) considera que es importante que se tenga en cuenta que esta Educación para la Paz se debería llevar a cabo también en otros contextos diferentes al aula, a través, no sólo de la educación formal, sino también no formal e informal y debe implicar, no sólo al alumnado, sino también al profesorado, a las familias, a sus comunidades y, en definitiva, a toda la sociedad.

Comenzaré este capítulo aproximándome al Enfoque REM de Educación para la Paz y los elementos que lo constituyen, siguiendo el esquema que plantea Herrero Rico (2013) para

proseguir exponiendo la metodología de la deconstrucción – reconstrucción que promueve este enfoque, concretándolo en la afrodescendencia. En último lugar, haré referencia al contexto en el que podemos aplicar el enfoque REM de Educación para la Paz junto a los Estudios y Pedagogías Afrodescendientes.

5.1. ELEMENTOS DEL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Inicio este apartado por una aproximación al concepto de enfoque REM de Educación para la Paz, base de la propuesta que planteo para trabajar con la afrodescendencia en las aulas.

Este enfoque parte de que, aunque en el aula se reproducen las violencias que se dan en la sociedad, y que son aquellas por las que se puede despreciar, excluir y marginar a los demás, junto a ellas también se dan acciones que tienen un carácter positivo como las que consisten en empatizar, integrar y reconocer (Herrero Rico, 2013; Martínez Guzmán, 2001, 2005).

Estas acciones positivas derivan de las capacidades que todos tenemos para ser pacíficos (Martínez Guzmán, 2001, 2005). Por lo tanto, a través de la Educación para la Paz estas capacidades pueden recuperarse, *reconstruirse* y promoverse en el alumnado logrando fomentar una cultura de paz en los centros escolares. En este sentido, si queremos educar para la paz, debemos centrarnos en la reconstrucción de las capacidades que tenemos los seres humanos para aceptar y reconocer a los demás (Herrero Rico, 2013). En el aula esto debe lograrse desde las propias experiencias de los educandos y educadores y de los ejemplos de su día a día.

Para llevar a cabo de un modo concreto la propuesta de enfoque REM de la Educación para la Paz en las aulas, ésta propone un contenido, una forma y un contexto donde llevarla a cabo lo cual responde a las preguntas: qué, cómo y dónde educamos para la paz (Herrero Rico, 2012: 278).

En el siguiente cuadro se recogen diversos elementos que considero imprescindibles para trabajar con niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y que se basa en el cuadro propuesto en el capítulo anterior con base en el que propone Herrero Rico (2013).

Cuadro 10 *Contenido del enfoque REM de Educación para la Paz*

¿Qué enseñamos?	Contenido	Conceptos Habilidades y destrezas Valores Principales objetivos	Paz Toma como base la Filosofía para hacer las paces - Paces imperfectas - Un imaginario de la Paz Conflicto y su transformación Comunicación para la paz El <u>cuidado</u> Reconocimiento empoderamiento
¿Cómo enseñamos?	Forma/metodología	Deconstrucción - reconstrucción	Violencia directa Violencia Estructural Violencia cultural
¿Dónde enseñamos?	Contexto	Contextos formales, informales y no formales Un contexto Intercultural e interreligioso Ambiente dialógico, participativo	

Nota. Cuadro de elaboración propia basado en Herrero Rico, 2013: 182

Como la propuesta que realiza el enfoque REM de Educación para la Paz lo hace, como se ha anticipado, desde la Filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001, 2005, 2009) comienzo en primer lugar haciendo referencia a la misma, siendo consciente de que tan sólo será una somera aproximación al profundo contenido de esta filosofía. Por tanto, recojo tan sólo dos de los puntos que después servirán a los propósitos de esta Tesis, en relación con la afrodescendencia.

5.1.1. La Filosofía para hacer las paces base del enfoque REM de Educación para la Paz

La Filosofía para hacer las paces surge como una propuesta del filósofo Martínez Guzmán (2001,

2005) al buscar un marco conceptual que, desde la Filosofía, pudiera contribuir a la reducción, por medios pacíficos, de los diferentes tipos de sufrimiento que unos seres humanos podemos producir a otros (Martínez Guzmán, 2006: 28).

Esta opción por centrarse en el sufrimiento ajeno es por lo que constituye una base perfecta para abordar el sufrimiento de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes, cuando éste se produce principalmente en las aulas. Este sufrimiento puede originarse por carecer de referentes, por microrracismos experimentados, por el desprecio a su físico, sus derechos o modos de vida o por la falta de reconocimiento, en definitiva, debido a las diversas violencias invisibilizadas que pueden darse en el aula.

París Albert (2005: 372) recoge que el concepto de “sufrimiento” deriva de los términos latinos *sub ferre* y significa hacer o llevar las propias capacidades por debajo (*sub*) de las que debemos llevar como seres humanos que somos parte de la tierra y por ello, se deben buscar medios para que las personas vivan en las condiciones óptimas en que sería deseable que viviera todo el mundo. Comins Mingol (2003: 276), por su parte, piensa que, como seres humanos, debemos estar atentos al sufrimiento del resto de seres humanos dado que *el otro o la otra* son parte de mí y yo no puedo llevar a cabo mi vida de modo tranquilo si están sufriendo.

5.1.1.1. Escuchar el dolor del otro o la otra interpelados por su sufrimiento

Martínez Guzmán (2015) arranca su filosofía precisamente mediante la búsqueda de transformación de este sufrimiento que los seres humanos se provocan los unos a los otros por medios pacíficos desde su compromiso como filósofo. Martínez Guzmán (2015) también relaciona este sufrimiento con los tres tipos que producen los diversos tipos de violencia que recoge Galtung (2003) directa, estructural y cultural.

5.1.1.2. Rescate de los saberes marginados de otras culturas

Como ya se ha expuesto en el capítulo anterior, junto a la atención al sufrimiento ajeno, uno de los puntos de partida de la filosofía para hacer las paces que propone Martínez Guzmán (2001, 2009)

es la crítica del propio concepto de filosofía occidental y su orgullo epistemológico, por lo que, su propuesta, es al mismo tiempo crítica y de apertura a todos aquellos saberes que han sido marginados históricamente.

Rescato, como Maroto Blanco (2022) en este punto el concepto de “Sociología de las ausencias” del investigador Sousa Santos (Maroto Blanco, 2022: 35).

El enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013: 99) recoge esta propuesta de apertura a todos los saberes y, se compromete, de este modo, con los saberes de los colectivos que se han dejado en el margen como lo serían los saberes de las personas africanas y afrodescendientes para rescatarlos.

Esta propuesta de recoger los saberes que se han dejado al margen coincide con las voces que provienen del Sur desde el pensamiento *decolonial*. Así, de acuerdo con Grogosfel, uno de los autores que forma parte de esta corriente de pensamiento, y siguiendo a Silva (2018: 50), en las universidades del sur la base teórica de las ciencias humanas se basa en las teorías sociales que provienen de tan sólo cinco países de Europa Occidental – Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, que se han arrogado un saber *universal* cuando son tan solo saberes *provincianos* de lugares muy concretos. Esto ha provocado la invisibilización y relegación de todo el resto de los saberes, lo que constituye lo que se ha dado en llamar *racismo epistémico* por Spivak, un *epistemicidio*, en palabras de Boaventura Souza Santos o un *colonialismo epistemológico* en palabras de Fanon (Silva, 2018: 57).

Debido a ello, según Silva (2018) se establece una jerarquía de superioridad/inferioridad en torno al conocimiento por la cual unos conocimientos se arrojan el ser superiores y otros son *inferiorizados* o segregados en una especie de *apartheid epistémico* que otorga *privilegio epistémico* tan sólo a los conocimientos de la Europa Occidental y que silencia las voces y conocimientos de *los otros*, como es el caso de los conocimientos que provienen de las personas negras e indígenas en las universidades, apunta Silva (2018: 50-51) ejemplificándolo en las

universidades brasileñas. Es en este país, Brasil, donde voces como la de Virginia Leone Bicudo, a quien se ha hecho referencia en el capítulo tercero, fueron excluidas del conocimiento debido a este *racismo epistémico* imperante en las universidades del sur (Silva, 2018).

Esta filosofía se abre, por tanto, a todos los saberes, y a raíz de ello se abre a las diferentes ideas de paz que provienen de las diferentes culturas como paso a exponer. Estas culturas son necesarias en el aula como referentes para niños, niñas y adolescentes afrodescendientes.

5.1.2. El concepto de Paz en el enfoque REM de Educación para la Paz

5.1.2.1. Pacés en lugar de paz

El enfoque REM de Educación para la Paz recoge en su contenido el concepto de paz que deriva de la Filosofía para hacer las paces y, dado que esta Filosofía está comprometida, como se ha expuesto, con recoger en su seno otros saberes y hacerlo desde una perspectiva intercultural, es consciente de que existen otros modos de hacer las paces en otras culturas que también debemos conocer y analizar y cuyas aportaciones deberían tenerse en cuenta (Martínez Guzmán, 2001, 2005). Por ello, desde esta propuesta se construyó la idea de una Filosofía que se aproxima al concepto de paz renunciando a su etnocentrismo y admitiendo que todas las culturas tienen una idea de paz que puede ser diferente, pero sin que se pueda afirmar que una cultura tenga una idea de paz mejor que la otra, por eso se habla de “*paces*” (Martínez Guzmán, 2003)

en la medida en que nuestro compromiso está en la investigación de las diferentes formas de hacer las paces, estamos comprometidos también en la búsqueda de políticas alternativas para afrontar el miedo a la diferencia, la fragilidad humana y las consecuencias imprevisiblemente violentas de nuestras acciones. Son maneras de entender la política ligadas al descubrimiento de la diferencia y la diversidad como una riqueza y no como motivo de dominación (Martínez Guzmán, 2003: 20).

Este compromiso de la Filosofía para hacer las paces con la aceptación de la diferencia constituye una base fundamental para aceptar la diversidad, necesaria para abordar la afrodescendencia.

5.1.2.2. *La idea de paces imperfectas*

El enfoque REM de Educación para la Paz además de recoger la idea de que existen tantas formas de hacer las *paces* como culturas existen (Martínez Guzmán, 2001, 2005) admite que estas paces son, además, *imperfectas*, siguiendo la denominación de Muñoz (2001) es decir, son unas paces *en proceso*. (Herrero Rico, 2012: 157, 276).

Ello se debe a que, aunque no hemos tenido a lo largo de la historia momentos que se puedan calificar de una *paz perfecta*, sí que hemos de admitir que ha habido momentos que pueden aceptarse como de *paz imperfecta* tanto en la historia como en nuestras propias vidas y también ellos poseen un valor (Herrero Rico, 157; 207-211; París Albert y Comins Mingol, 2020: 2).

El concepto de *paz* que se contiene en el enfoque REM tiene, así mismo, su fundamento en los Estudios para la Paz y la Investigación para la Paz ya vistos en el capítulo anterior y, por tanto, recoge en su seno las ideas de *paz negativa*, *paz positiva* y *cultura de paz* propuestos por Galtung (1993, 1995) que serán esenciales en la metodología de deconstrucción – reconstrucción (Herrero Rico, 2013).

Por último, el enfoque REM de Educación para la Paz reflexiona que si los seres humanos tenemos una idea de paz es porque podemos imaginarla y, además, podemos imaginar nuevas formas de hacer las paces, es por ello por lo que recoge el término de *paces creativas* (Herrero Rico, 2012: 276).

5.1.2.3. *Las paces como paces creativas.*

Estas *paces creativas* las recoge el enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2013) proponiendo de nuevo subvertir los términos tradicionales al entender que no existe una forma única de hacer las *paces*, sino que debemos explorar ideas, soluciones innovadoras que deriven de la imaginación y la creatividad y que nos lleven a encontrar diferentes formas de hacer las paces.

En este sentido, la Educación para la Paz que proponemos subvierte la realidad, entendida muchas veces por la cultura occidental, la cual nos parece indicar que existe sólo una única lógica, la de responder mediante la violencia y/o destrucción ante cualquier diferencia, desavenencia, choque o conflicto. Pues bien, si la lógica es esto, entonces,

usemos la fantástica (Rodari, 1976), la imaginación, el arte y la creatividad para hacer las paces de maneras más positivas (Lederach, 2007). (Herrero Rico, 2013: 337).

De este modo, si lo deseable es encontrar nuevas soluciones para los conflictos, se propone *innovar* en las formas para el logro de nuevas paces. De acuerdo con París Albert (2021) esta idea late desde los primeros momentos de surgimiento de la *Peace Research* relacionada principalmente con los conflictos, y ha suscitado el interés de diversos académicos como Galtung quien ya recogía la idea de *transformación creativa de conflictos*, así como de Martínez Guzmán o Lederach (París Albert, 2021: 284).

La imaginación aporta al campo de la paz la posibilidad de que se pueden hacer las cosas de maneras diferentes a cómo las hacemos y los niños, niñas y adolescentes poseen una gran imaginación además la cualidad de la sorpresa (Sátiro, 2018), cualidad ésta que está en el origen del filosofar (Martínez Guzmán, 2005). Con esta imaginación se pueden llegar a crear imágenes de cómo sería desarrollar nuevos horizontes, nuevas paces (Herrero Rico, 2012: 286)

Tanto para París Albert (2021: 294) como para Herrero Rico (Herrero Rico, 2013: 224) estas *paces creativas* deben fomentarse desde la educación, y eso debe hacerse animando la curiosidad, la espontaneidad y el análisis crítico en niños, niñas y adolescentes (López Martínez, 2018: 77). Junto a ello, como recoge Sátiro (2018: 53) niños, niñas y adolescentes pueden llegar a ser *ciudadanos creativos* si crecen en ambientes creativos, si son tratados como personas creativas y si se les pide que sean creativos sus resultados (Sátiro, 2018: 53).

Para abordar en qué consiste esta *imaginación* he recurrido a los estudios de Filosofía de la Imaginación de Noel Lapoujade (1988) quien, en un sentido amplio, entiende por imaginación “la función de producir imágenes” (Noel Lapoujade, 1988: 15). Para esta autora, la imaginación ha estado presente desde siempre en la historia de la Filosofía, a través de la mayoría de los filósofos, comenzando por Platón para quien, la imagen, lo visto, era esencial en su teoría de las Ideas (Noel Lapoujade, 1988: 27).

Para Aristóteles, por su parte, la imaginación era aquello gracias a lo cual podemos producir

“figuras mentales” (Noel Lapoujade, 1988: 32).

En Epicuro, la imagen pasó a ser un *simulacro* que hace que, aunque la imagen no esté presente, podamos formar la imagen de éste en su ausencia y así el sueño es, para él, una mezcla de diversos simulacros (Noel Lapoujade, 1988: 34). Esta concepción tuvo mucha influencia en la filosofía de la época hasta San Agustín, quien aludía a una *imaginación mnémica*, una imaginación propulsora de lo nuevo a partir del recuerdo. San Agustín describe la actividad de la imaginación como aquella que “va tejiendo las imágenes del porvenir... cotejando las nuevas imágenes con la trama del pasado, pero presentándolas como si fueran presentes” (Noel Lapoujade, 1988: 35).

Por su parte, Santo Tomás, retoma a Aristóteles y así, para él, la imaginación vuelve a hacer referencia a la imagen recibida por los sentidos. Con posterioridad a Santo Tomás, Bruno crea una Teoría de la Imaginación en la que ésta aparece como “propulsora de la razón, capaz de crear nuevas cosas inéditas y ofrecer campos a los que la razón no osa llegar” (Noel Lapoujade, 1988: 39).

Hasta este momento, para todos estos autores, la imaginación dependía de un modo u otro de la razón, por lo que Noel Lapoujade (1988: 24) cree que el verdadero nacimiento de la imaginación comienza con el nacimiento de la Filosofía Crítica donde ésta se libera de la razón y ya no conoce límites.

Es por ello por lo que, con Kant y el inicio de la filosofía crítica, se inicia una nueva etapa.

En el año 1605 Bacon había examinado tres ciencias unidas a la imaginación: la astrología, la magia natural y la alquimia y lanzaba una crítica contra la educación de su tiempo: “libresca y memorística”. Para Bacon la educación no debía ser un mero proceso informativo, sino que debía ser un proceso *formativo* (Noel Lapoujade, 1988: 44), Bacon trata así mismo el tema de la *utopía*, para él, la utopía es un “poema pedagógico”, una sacudida a la somnolienta conciencia de la humanidad, una alerta ante el futuro, una anticipación de la ciencia por-venir (literalmente previsión). Esta visión de Bacon enlaza con el enfoque REM de Educación para la Paz quien realiza

las mismas críticas a la educación, pero tomándolas de Freire (Herrero Rico, 2013: 146). También desde el enfoque REM de Educación para la Paz se otorga importancia a la necesidad de imaginación y a la utopía basándose en Boulding, quien, pensando en la paz, la ve como una meta hacia la cual ponerse en marcha para hacer las paces (Herrero Rico, 2013: 225-226).

Es importante destacar que Bacon pone mucho énfasis, asimismo, en la libertad como guía de la imaginación, pues es ésta quien elige o no, someterse a la razón: su dinámica consiste precisamente en la *libre actividad* (Noel Lapoujade, 1988: 49), también Martínez Guzmán (2018: 35) piensa que la imaginación debe ser ante todo un *fluir libre*, que no se debe mover tan sólo en los campos de lo conocido y lo probable, sino que debe tener la capacidad y la valentía de crear lo que, tal y como dice Hanna Arendt, nos parece improbable (Martínez Guzmán, 2018).

Un cambio fundamental se operó con Kant, para quien era muy importante la relación de la imaginación con el tiempo, y así dice que la imaginación puede tener dos funciones: reproductora (evoca imágenes) y creadora (crea imágenes nuevas). Martínez Guzmán (2018) recoge esta capacidad de proyectar o representar un objeto en el futuro y así habla de la imaginación como *racional o deliberativa* pues nos hace ser capaces de proporcionar a nuestro intelecto imágenes de cómo sería el futuro: atrayente o repulsivo, y ello nos permite tener opciones y elegir de modo consciente (Martínez Guzmán, 2018: 25-26).

Para poder crear imágenes que nos presenten el futuro, para pensar en una utopía de cómo éste sería hay que tener ideas previas, imágenes preexistentes para poder proyectarlas en el futuro, pero combinadas de formas diferentes, es esta combinación de imágenes sobre lo que conocemos de algún modo la que proyectamos en el futuro como utopía: lo que deseáramos que fuera basándonos en experiencias previas de lo que sabemos que deseamos. Esto ocurre con la paz, nos dice el enfoque REM de Educación para la Paz: como tenemos imágenes de ella, la conocemos y tenemos experiencia de ella en nuestra cotidianidad, es por ello por lo que podemos imaginarla (Herrero Rico, 2013: 188).

Esta imaginación o utopía que crea un futuro en el que la paz pueda hacerse realidad se recoge, desde mi punto de vista, en uno de los mejores y más famosos discursos que se han dado en los últimos siglos y se debe a Martin Luther King, Jr. quien el 28 de agosto de 1963 profirió su brillante "Yo tengo un sueño" (King, 2008) en los escalones del monumento a Lincoln en Washington D.C. del cual reproduzco un párrafo por su gran capacidad de transmitir una utopía hacia la cual caminar que, desde mi punto de vista, continuará vigente hasta hacerse realidad:

Yo tengo un sueño de que un día esta nación se elevará y vivirá el verdadero significado de su credo: 'Creemos que estas verdades son evidentes: que todos los hombres son creados iguales'.

Yo tengo el sueño de que un día en las coloradas colinas de Georgia los hijos de los ex esclavos y los hijos de los ex propietarios de esclavos serán capaces de sentarse juntos en la mesa de la hermandad.

Yo tengo el sueño de que un día incluso el estado de Mississippi, un estado desierto, sofocado por el calor de la injusticia y la opresión, será transformado en un oasis de libertad y justicia.

Yo tengo el sueño de que mis cuatro hijos pequeños vivirán un día en una nación donde no serán juzgados por el color de su piel sino por el contenido de su carácter. ¡Yo tengo un sueño hoy! (King, 2008: 1).

Esta capacidad de imaginar futuros es la que facilita que la paz se “ponga en acción” con una “hoja de ruta” a la cual dirigirse tal y como ha mostrado King al poner sus sueños e ideales en acción mediante su activismo.

Uno de los recursos más idóneos para fomentar la imaginación en los niños, niñas y adolescentes son los cuentos. Martínez Guzmán opina que es una de las mejores maneras de alimentar la imaginación y de que así puedan realizarse innovaciones por “serendipia” (París Albert, 2018). Estos cuentos pueden asimismo *afrobetizar*, realizarse desde *posiciones afrocentradas* y mostrar horizontes en que todos los educandos y educandas del aula puedan disfrutar, conocer y mostrar curiosidad por la temática africana y afrodescendiente.

En estos momentos en España se cuenta con los recursos para la diversidad de diversos proyecto socio-educativo innovadores así como editoriales creadas con el fin de educar en la diversidad y empoderar a la comunidad afro y afrodescendiente. Por mi parte, considero importante que, además de cuentos, se vean también videos, sobre todo sobre la vida de los héroes cimarrones

como Benkos Biohó en Colombia o Zumbí dos Palmares en Brasil, disponibles en plataformas en internet, así como sobre civilizaciones africanas como el reino de Benín, el reino de Ghana, el Imperio Malí o el reino de Kush, entre otros, que pueden dar lugar una idea diferente de lo que el continente africano representa.

5.1.3. El concepto de conflicto en el enfoque REM de Educación para la Paz

El enfoque REM de Educación para la Paz adopta junto a la idea de paz la idea de conflicto. Esta idea viene desarrollada por París Albert quien aboga por la transformación de los conflictos desde su abordaje pacífico (París Albert, 2009: 22).

Este abordaje del conflicto parte de la idea de que los conflictos no son algo excepcional, algo que, siendo negativo habría que evitar, sino que son algo con lo que nos enfrentamos en el día a día. Para París Albert (2009: 22) si tradicionalmente se ha tenido una concepción negativa de los conflictos es precisamente se han dado respuestas violentas a los mismos, aunque, si hemos aprendido respuestas violentas al conflicto, eso quiere decir que podemos aprender a abordarlos de modo pacífico, *transformándolos*.

De este modo, abordar el conflicto desde la transformación pacífica supone ver el conflicto como algo negativo o positivo dependiendo de los medios que utilicemos con él (Herrero Rico, 2013: 218). Esta forma de entender los conflictos de forma positiva también se encuentra en la propia Filosofía para hacer las paces según la cual, los seres humanos podemos hacernos las cosas de modo pacífico o violento, por lo tanto, está en nuestras manos poder elegir medios pacíficos en lugar de violentos para regular un conflicto (París Albert, 2009).

Ahora bien, entender los conflictos de forma positiva no significa que el conflicto sea siempre algo positivo. Puesto que, a veces, el conflicto genera sufrimientos que hay que tener en cuenta (Martínez Guzmán, 2005: 109)

Resulta difícil ver que tiene de “positivo” el sufrimiento de los palestinos con la opresión israelí o las muertes de las israelíes víctimas del terror de grupos palestinos. Creo que lo importante es reconocer que, al menos en el marco cultural en el que nos desenvolvemos,

muy influenciado por la literatura anglosajona, *estamos superando la visión negativa del conflicto para considerarlo, sobre todo, como parte de nuestra vida y de nuestras relaciones*⁵⁵ (Martínez Guzmán, 2005: 110).

Haciendo referencia más concreta a los conflictos en las aulas, Herrero Rico (2013) recoge, por un lado, la necesidad de la educación en el aula sobre el conflicto, de tal forma que podamos analizarlo e incluso tener una visión crítica del mismo desde nuestra propia visión y cultura (Herrero Rico, 2012: 228).

Pero no sólo se ha de educar sobre el conflicto, sino que debe educarse en la transformación de aquellos que acontecen en el aula, los conflictos escolares. Rodero, rescatado por Herrero Rico (2013), afirma que, tal y como ocurre en la sociedad, la clave para transformarlos se encuentra en educar en las diversas posibilidades de reacción que se tienen ante los problemas, dado que, como afirma Bettelheim (1982) la violencia es precisamente “la conducta de alguien incapaz de imaginar otras soluciones a los problemas que se presentan”. Es por ello por lo que, como educadores para la paz, debemos proveer a los educandos y educandas y, en definitiva, a toda la comunidad educativa, de habilidades, herramientas e instrumentos no violentos para reaccionar ante el conflicto antes de que sean una crisis y se llegue a la violencia (Cascón, 2001, Herrero Rico, 2013). Ello nos remite a la *provención* vista en el anterior capítulo que rescatamos para el enfoque REM de Educación para la Paz.

Hay que señalar también que el conflicto también supone un proceso de aprendizaje para las partes que, en muchas ocasiones, no es fácil, pero puede ser importante para que se produzcan cambios favorables ya que, gracias a este proceso, tenemos la posibilidad de llegar a lograr una convivencia pacífica (París Albert, 2009: 31; Herrero Rico, 2013: 219).

Por otro lado, París Albert (2009) aporta la importancia de los sentimientos en la educación con niños, niñas y adolescentes afrodescendientes ya que es importante que seamos capaces de entenderles y comprender los sentimientos que podemos provocar en ellos pues desde el miedo y

⁵⁵ En cursiva en el original.

la indiferencia podemos provocar temor, opresión e incluso vergüenza y auto-odio y desde estos sentimientos no se puede promover el empoderamiento de las capacidades para lograr el manejo de las situaciones, sin embargo en un clima de calma, amor, aceptación e, incluso, desde la diversión podemos traer confianza, alegría, firmeza y empoderamiento (París Albert, 2009: 101).

Según Bush y Folger (1994) la transformación de los conflictos puede llegar a buscar el crecimiento moral desde dos dimensiones: la de la recuperación de la propia valía, las propias capacidades, el propio poder (empowerment) en interacción con el reconocimiento del otro de modo que se produzca un refuerzo de la compasión (Martínez Guzmán, 2000: 78)

Estos cambios nos llevarán al empoderamiento desde la recuperación de la propia valía que siempre sigue al reconocimiento.

Resumo en un cuadro la idea de paz y conflicto que recoge el enfoque REM de Educación para la Paz

Cuadro 11 *La idea de paz y conflicto en el enfoque REM de Educación para la Paz*

Idea tradicional de Paz	La Paz en el enfoque REM de Educación para la Paz (basadas en la Filosofía para hacer las paces)
Paz negativa	Paz negativa, positiva y cultura de paz
Paz	Paces
Paz perfecta, idealista	Paces imperfectas, realistas
Una sola idea para la consecución de paz	Paces creativas

Idea tradicional de conflicto	El conflicto en el enfoque REM de EP
Conflicto es negativo y hay que evitarlo	El conflicto forma parte de nuestro cotidiano
El conflicto se resuelve	El conflicto se transforma
Al conflicto se responde con violencia	El conflicto se puede transformar de forma negativa o positiva
Hay respuestas tradicionales al conflicto	Debemos imaginar nuevas formas de transformar el conflicto: <i>Paces creativas</i> .

Nota. Cuadro de elaboración propia basada en Martínez Guzmán (2001) y Herrero Rico (2013)

5.1.4. La comunicación para la paz en el enfoque REM de Educación para la Paz

Un elemento muy importante si queremos lidiar con los conflictos es la comunicación. Tanto alumnado como profesorado deben comunicarse de forma pacífica reconociendo a todos los interlocutores como válidos e iguales si se busca la paz (Martínez Guzmán 2001, 2005, 2009;

Herrero Rico, 2013). Esto significa que todos ellos deben tener las mismas posibilidades de hablar y de ser escuchados.

A esto cabría añadir que esta escucha debe ser una *escucha activa*, deben respetarse los turnos de palabra, con ausencia de gritos e insultos (Martínez Guzmán, 2001: 113). Si esto se logra, entre los que hablan se constituye una *comunidad de comunicación* que permite la solidaridad comunicativa, romper esta solidaridad es ya un acto de violencia (Martínez Guzmán, 2001: 110).

En esta comunidad de comunicación que puede llevarse a cabo en el aula todo el alumnado debe tener la posibilidad de participar, de *hacerse oír* (Martínez Guzmán, 2005: 67; Herrero Rico, 2013: 313) para de este modo lograr una verdadera comunidad democrática (Herrero Rico, 2013: 344).

En esta *comunidad educativa* el papel del profesorado es el de facilitador. El profesorado estará comprometido con la paz, dentro y fuera del aula (Herrero Rico, 2013: 263). Este profesorado debe ser sincero y auténtico ante el grupo, esto es vital para el tema afrodescendiente pues tanto el lenguaje verbal como no verbal (como es el caso de *la mirada* que se ha expuesto en tantas ocasiones a lo largo de esta Tesis) deben mostrar el reconocimiento del *otro*, su aceptación, y, sobre todo, su compromiso con la igualdad y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.

La Teoría Crítica de la Raza (CRT) propone que el profesorado examine el privilegio que le otorga *la blancura*, que examine sus propios sesgos raciales antes de iniciar cualquier intervención, para poder aproximarse a su alumnado afrodescendiente con *consciencia* (Sleeter, 2017).

Por otro lado, el profesorado debe tratar con igualdad a todo el alumnado, pero esto no significa tratar sin ver las diferencias, sino tratar al alumnado, como un alguien *concreto*, con sus rasgos, su historia, sus particularidades (Benhabib, 2008), con *cuidado*, como se explica en el próximo apartado. Este cuidado implica que no debemos ser “*ciegos al color*” (*colorblindness*) y ver a todo el alumnado como igual, sino que hay que estar atentos a las diferencias, aceptándolas, reconociéndolas y haciendo que el niño, niña o adolescente esté orgullosos de ellas, valorándolas.

Es de este modo como se logra el *empoderamiento*.

En esta comunidad de comunicación, una de las metodologías comentadas para poder llevar a cabo una comunicación pacífica entre todos sus miembros y en la que me detengo es la “Comunicación No Violenta” (*Non Violent Communication*) que se debe a Marshall Rosenberg, psicólogo y educador, que la ideó en los años 60. (Ortega Calderón, 2019; Cameron, 2015; Center of Non Violent Communication: 2023).

Esta práctica comunicativa es una de las más utilizadas en Europa. Se trata de una metodología que se basa en el principio de *Ahimsa* o *noviolencia* que conocemos por Gandhi quien lo adoptó como principio y que más adelante adoptaría King para la lucha por los derechos civiles, entre otros (Ortega Calderón, 2019; Cameron, 2015; Center of Non Violent Communication: 2023).

Es curioso señalar, que el propio Rosenberg (2019) al hablar de su niñez explica que cuando era pequeño y estaba en el colegio, estaban pasando lista en clase y dos de sus compañeros, al escuchar su apellido, le lanzaron una *mirada fulminante* y le preguntaron si era un *Kike*. Él no sabía que así se denominaba a los judíos. Al salir de clase le golpearon (Rosenberg, 2019).

De nuevo nos confrontamos con la historia de un niño que queda desconcertado ante la *mirada de desprecio* de los *otros*. Esto nos señala, como se ha indicado repetidamente en esta Tesis, la importancia de la infancia en el desarrollo de la identidad.

Rosenberg no es afrodescendiente, pero ya de adulto, trabajó con jóvenes afrodescendientes de diversas bandas de barrio y determinados grupos durante el movimiento por los Derechos Civiles, en plena época de la segregación racial en el Estados Unidos de los años 60 al que ya hemos hecho referencia (Cameron, 2015: 91) de este modo, el origen de la CNV viene relacionado con la afrodescendencia, desde su origen. Su éxito con los jóvenes afrodescendientes fue tal que el modelo se replicó y ha llegado hasta nuestros días.

La CNV se basa en la empatía y, los principios necesarios para llevarla a cabo, que, de acuerdo con la página web del propio Centro de CNV, son:

- Conexión con uno mismo: esta comunicación parte de la búsqueda de nuestra paz interior, mediante la meditación, la oración u otras formas de conexión con nuestro interior para poder comunicarnos tranquilamente y en paz con el otro.
- Expresión honesta, las propias necesidades deben ser expresadas sin críticas o culpa. Tan sólo se debe solicitar lo que se necesita concretamente.
- Presencia con empatía, durante la comunicación debemos permanecer con un corazón abierto al *otro* y sin juzgarle, intentando entender sus necesidades y sus solicitudes
- Auto-empatía: Intentamos entender por qué tenemos las necesidades que tenemos y por qué éstas involucran al otro.

Para Rosenberg (2019) si aplicamos estos componentes recibimos una comunicación empática de vuelta. En la CNV se trata de recibir las expresiones de los otros y observar qué necesidades subyacen detrás de las palabras, así como intentar entender qué sentimientos hay, recibirlos y devolverlos siempre con palabras tranquilas y sensibles.

La CNV se resume en cuatro pasos: 1) observación. 2) sentimiento. 3) necesidad y 4) petición.

Para Cameron (2015: 95) lo importante es analizar y observar el significado profundo de las palabras, mientras éstas se emiten, aunque éstas sean violentas, posteriormente se intentan desvelar las necesidades y sentimientos que hay por detrás de las palabras, para, en último lugar llegar a la manifestación concreta.

Estas prácticas son importantes en la Educación para la Paz que se lleve a cabo en las aulas como medio de transformación de conflictos (Cameron, 2015: 94) y de atención y *cuidado* al *otro concreto*, por ello paso a examinar este valor, *el del cuidado*, que también forma parte del enfoque REM de Educación para la Paz, a continuación.

5.1.5. La ética del cuidado en el enfoque REM de Educación para la Paz

El enfoque REM de Educación para la Paz destaca el valor del cuidado que es de suma importancia para el abordaje de la afrodescendencia. El cuidado se presenta como un elemento esencial en la

Educación para la Paz pues supone cariño, ternura, reconocimiento y aceptación de los otros y otras, todo ello necesario para generar una cultura de paz en el aula (Herrero Rico, 2012: 218) y necesario para la aceptación y reconocimiento de la infancia afrodescendiente.

Para el desarrollo de este valor, el enfoque REM de Educación para la Paz recurre a las investigaciones y la línea desarrollada por Comins Mingol (2003, 2018). Esta académica afirma que el cuidado es un valor atribuido normalmente a las mujeres que se muestra como opuesto al valor de la justicia, el cual se considera un valor masculino, sin embargo, sería deseable educar para que éste sea un valor humano, para todas las personas, no un valor ligado al género, y que fuera complementario del valor de la justicia.

Siguiendo a Comins Mingol (2003: 108) el cuidado como valor alcanzó su importancia desde la ética del Cuidado que es obra de Carol Gilligan, quien, en 1982, tras diversas investigaciones, se dio cuenta de que existía una diferencia en las respuestas que los hombres y las mujeres daban al mismo conflicto ético. Así, en el caso de los hombres, estos daban una gran importancia a los valores y a los principios universales, mientras que las mujeres daban mayor importancia a la diferencia, a la particularidad, al caso concreto. La ética masculina respondería, así, a una ética centrada en la justicia y la femenina a una ética centrada en el cuidado, dando lugar a dos tipos de ética: la de la Justicia y la del Cuidado.

Estas éticas están en la base de cómo tratamos *al otro* u *otra*, así, Benhabib (2008: 189) reflexiona que dependiendo de la ética que adoptemos tendremos dos concepciones de la *otredad*, y así, desde la ética de la Justicia tendremos la visión de un *otro generalizado* mientras que, desde la ética del Cuidado hablaremos del *otro concreto*. De este modo, desde la visión del *otro generalizado* vemos al otro como alguien que tiene los mismos derechos y deberes que nosotros, hay una relación de igualdad formal. Sin embargo, desde la visión del *otro concreto*, veo *al otro* desde su historia concreta, desde su identidad y las relaciones, en este caso, se basarán en la equidad (Benhabib, 2008: 190-191).

Estas dos visiones son de importancia para la afrodescendencia pues todos los instrumentos de derechos humanos que se refieren a ella giran en torno a la idea de la igualdad formal. Es desde esta idea desde la que se luchaba en el Movimiento por los Derechos Civiles por las organizaciones de base en los tiempos de King a los que se ha hecho referencia.

Sin embargo, movimientos posteriores como la Teoría Crítica de la Raza (Critical Race Theory, o CRT, por sus siglas en inglés) destacan que hay que dar un paso más en la lucha por los derechos de los afrodescendientes desde la visión del *otro concreto*. Es por ello que la CRT sugiere que hay que superar la antigua “*ceguera al color*” o *colorblindness*, como se ha explicado con anterioridad, pues es más justo tratar diferenciadamente, si es necesario según las circunstancias, que tratar a todos por igual sin tener en cuenta las diferencias, como el color de la piel.

En estas dos visiones late la idea del reconocimiento del *otro concreto* que paso a exponer junto al empoderamiento.

5.1.6. El reconocimiento en el enfoque REM de Educación para la Paz

El enfoque REM de Educación para la Paz fomenta como elemento clave el reconocimiento (Honneth, 1996) que, a su vez, lo considero eje vertebrador para el abordaje de la afrodescendencia.

Considero el reconocimiento indispensable para el trabajo con los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes. Está ligado de forma estrecha a la idea de prestar atención al *otro concreto* y sus circunstancias, tal y como recoge Benhabib (2008).

El reconocimiento podemos entenderlo como un paso que está más allá de la mera tolerancia (Herrero Rico, 2012: 297) ya que el reconocimiento parte de considerar al resto de personas como válidas para ser interlocutores independientemente de su cuerpo o estilo de vida, en términos de Honneth (1996). Este reconocimiento ha de estar por encima del etnocentrismo y los estereotipos (Herrero Rico, 2012: 297), es una aceptación del *otro* con sus particularidades.

El reconocimiento es imprescindible para la construcción de la identidad y la integridad del ser

humano como tal ya que, es necesario para sentir que se es persona y no un mero objeto

Necesito sentirme reconocido para saber que soy persona porque, como decía Fichte, es en el proceso de reconocimiento cuando me identifico con “el otro o la otra” en cuanto sujeto idéntico a mí, al mismo tiempo que me diferencio “de él o ella” en cuanto tiene diferencia con respecto a mí (Martínez Guzmán, 2001: 102).

En el caso de niños, niñas y adolescentes este reconocimiento es imprescindible en el proceso de creación de su identidad

Si bien se puede afirmar que la formación de la identidad étnica se hace relevante en la adolescencia, su desarrollo es un proceso de toda la vida, cuyos precursores se originan en las etapas tempranas del desarrollo. En el caso de niños y niñas se han documentado una serie de procesos cognitivos y emocionales de gran significado para comprender el desarrollo de su identidad étnica. Estos precursores han sido estudiados bajo el nombre de autoidentificaciones, actitudes y preferencias étnicas (Castro, 2002: 72).

Honneth (1996: 75-76), recoge, así mismo, las ideas de Mead quien afirma que, en el proceso de reconocimiento, como el que se da en niños, niñas y adolescentes se adquiere una concepción de la propia identidad desde la perspectiva del *otro*. Es decir, para Mead la identidad se percibe desde la perspectiva de una segunda persona. Esto enlaza con la construcción de identidad afrodescendiente que hemos visto en la infancia de Du Bois, Fanon, Bricud e incluso en Rosenberg.

Mead cree que esta construcción de identidad desde un *otro* comienza en la infancia principalmente a través del juego, ya que es en el desarrollo de éste donde los niños aprenden qué se espera de ellos y, a partir de este momento, van configurando su propio rol en la comunidad. Honneth (1996: 79-86) explica que para Mead cuando el niño y la niña aprenden su valor y acaban configurando su identidad desde *los otros* es donde podemos hablar de “*dignidad humana*”.

Se han realizado muchos estudios referidos a lo que se conoce como *identidad étnica* en niños, niña y adolescentes, siendo el más controvertido el denominado *doll test* (test de las muñecas), ya visto en capítulos anteriores y que fue llevado a cabo por el matrimonio Clark, ambos afrodescendientes, a finales de los años 30 y durante la década de los años 40, en Estados Unidos.

Este test se basaba en la Tesis doctoral de Mamie Phipps Clark, titulada “*The development of*

consciousness of self in Negro Pre-school children” y con ella pretendía demostrar cómo las desigualdades raciales influían en la identidad y autoconcepto personal desde la infancia.

Este experimento consistía en solicitar a diferentes niños qué señalaran qué atributos otorgaban a una muñeca negra y a otra blanca. El resultado fue que mayoritariamente los niños y niñas atribuían los valores positivos al muñeco blanco y los negativos al muñeco negro, a esto se le conoce en inglés con el nombre de *pro white bias* (prejuicio en favor del blanco) por la preferencia hacia el muñeco blanco. Según el experimento, parecía constatar que pertenecer a grupos minoritarios, como el afrodescendiente, llevaba a una *identidad dañada* o al *auto-odio* (Castro, 2002: 72) pero Clark también llegó a la conclusión de que la integración podía favorecer la construcción de la autoestima en los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes (Guthrie, 1990). Existen, no obstante, según Castro (2002), múltiples estudios que investigan las relaciones entre la identidad étnica y los efectos psicológicos en niños, niñas y adolescentes y no todos están de acuerdo en afirmar que los daños psicológicos sean los mismos en todos ellos, en lo que sí que parece haber acuerdo es en que es importante que exista una *identidad étnica internalizada* reconocida por el propio niño, niña o adolescente por lo que será importante trabajar, junto al reconocimiento, el *autorreconocimiento*.

Para llegar a este autorreconocimiento Castro basándose en Phiney (2002: 78) señala que las personas, en nuestro caso niños, niñas y adolescentes afrodescendientes, llegan al reconocimiento de su propia identidad en tres etapas: la primera, es la de la *identidad no examinada* (cuando no existe conciencia de la propia identidad), la segunda, *la búsqueda de la propia identidad étnica* (que se da de modo diferente según las experiencias personales y sociales con la *otredad*) y en último lugar, la *identidad étnica internalizada* (que es cuando se acepta la pertenencia a un grupo étnico).

El reconocimiento tiene gran importancia en la creación individual de identidad, pero posee además una dimensión política ya que, en los años 80 surgió la idea de que, junto a la eliminación

de las desigualdades, había que conseguir *respeto*. Se produjo de este modo un cambio por parte de los movimientos sociales que fue desde la reivindicación de la redistribución equitativa de bienes a la reivindicación de dignidad y respeto. Para Fraser, citada por Honneth (2001: 43) con estos pasos se dio un cambio desde la “redistribución” al “reconocimiento” A partir de este momento el reconocimiento comenzó a identificarse con la idea de Justicia, y para Hegel, es en este momento cuando la lucha por el reconocimiento se identificó con la aceptación de la identidad siendo la sociedad ideal aquella en que todos los ciudadanos puedan encontrar reconocimiento de su identidad, individualmente o en grupo (Honneth, 2001: 44-50).

Como se ha visto a través de la historia de los afrodescendientes, esta *lucha por el reconocimiento* ha sido su lucha más importante, larga y difícil.

Honneth (1996) basándose en todas estas ideas, principalmente en las ideas de Hegel y Mead llegó a la conclusión de que existían 3 tipos de reconocimiento a partir de las tres formas de desprecio recogidas por Hegel que eran el desprecio del cuerpo, el desprecio de los derechos de una determinada persona y el desprecio al estilo o forma de vida.

Estas tres formas de desprecio han sido, o son, vivenciadas en alguna medida por el colectivo afrodescendiente, por lo que, por su importancia, paso a exponer cada una de ellas.

5.1.6.1. El análisis desde el desprecio al reconocimiento del cuerpo

Como se ha visto reiteradamente a lo largo de la Tesis es *la mirada del otro* la que hace sentir si hay aceptación o hay desprecio hacia ese *otro*. Una de estas formas de desprecio es la del desprecio por el cuerpo recogida por Honneth (1996) el cual la toma a su vez de Hegel, como se ha expuesto. Entre todos los rasgos fenotípicos que poseen niños, niñas y adolescentes afrodescendientes, hay dos que suscitan mayor atención por encima de todos los demás y son el color negro de su piel y la forma del cabello, al ser éste, mayoritariamente, crespo, aunque podría unirse también la forma de los labios u ojos, entre otros.

En los casos en que existe desprecio de los demás hacia estos rasgos se ha ocasionado mucho sufrimiento a las personas africanas y afrodescendientes causándoles, en ocasiones, como se ha visto, una falta de aceptación del propio cuerpo o auto-odio o lo que se conoce con el nombre de *endorracismo* o, también, *racismo internalizado*, nombre que acuñó el escritor puertorriqueño Benito Massó y que recoge Cortés Ortega (2021) quien explica que este endorracismo hace que una persona negra se sienta como se imagina que lo ve el otro que lo desprecia.

A este *racismo internalizado* o *endorracismo* Fanon lo denominaba, por su parte, *epidermización de la inferioridad* y la definía como la situación que lleva al “negro a querer ser blanco o luchar para ser reconocido por él” (Silva, 2018: 102)

Refiriéndose al problema del racismo internalizado, Benito Massó incluye una parte de un discurso que Malcolm X pronunció en las calles de Harlem en el año 1962:

¿Quién te enseñó a odiar la textura de tu pelo? ¿Quién te enseñó a odiar el color de tu piel? ¿Quién te enseñó a despreciar el tamaño de tu nariz y de tus labios? ¿Quién te enseñó a odiarte a ti mismo desde el tope de tu cabeza hasta las plantas de tus pies? ¿Quién te enseñó a odiar a los tuyos? (2013, 130) (Cortés Ortega, 2021: 1).

Esta circunstancia se ha expuesto a lo largo de toda la Tesis y, principalmente, ha sido expuesto por Bicudo al explicar las relaciones entre blancos y negros y pardos en Brasil. En su investigación descubrió que estas relaciones producen en los negros un sentimiento de inferioridad al sentirse rechazados. Este sentimiento de inferioridad al querer ser aceptados y reconocidos por los blancos les hace buscar los matrimonios interraciales para “*emblanquecerse*” o los lleva a aislarse socialmente (Silva, 2018: 84, 102).

5.1.6.1.1. El desprecio y reconocimiento del color de la piel

En referencia al color negro de la piel y como se ha visto en el capítulo primero de esta Tesis, desde los primeros contactos existentes con las personas africanas hasta nuestros días, el criterio de generación de la *otredad* ha sido debido al color de la piel.

El problema que ha supuesto el color de la piel viene ligado a la interpretación y significados que se asocian a este color. Como se ha explicado en el primer capítulo de esta Tesis, en tiempos de esclavitud fue cuando se generó la identificación negro/esclavo como términos intercambiables.

Ello cosificó, *reificó* en términos de Honneth, a los africanos y afrodescendientes de quienes se decía que podían ser objeto de comercio al no tener alma.

Os escravos eram pretos e os pretos eram escravos. Pretos não eram considerados humanos, pois aos escravizados questionava-se a existência de alma⁵⁶. Daí o trato tal qual animais no período colonial (da Rocha, 2010: 902).

Reitero que es importante recordar, pese a la creencia generalizada, que no todas las personas negras eran personas esclavizadas porque ello hará bien a los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes que necesitan referentes históricos que les hablen de la historia completa.

Finalizada la esclavitud, el estigma del color del cuerpo no finalizó y la sociedad en los diversos países del continente americano creó un sistema en que las personas negras se situaban en el lugar más bajo en la escala social con el objetivo de que quedaran excluidos de los derechos de ciudadanía y no pudieran acceder a los privilegios de los blancos. Ya no se identificaba a la persona negra con persona esclavizada pero se la colocó en el eslabón social más bajo lo cual se traducía en menos derechos y en una ciudadanía de segunda.

A este sistema de clasificación de las personas por el color de su piel para situarlas en un determinado lugar en la escala social, tal y como se ha explicado en el capítulo tercero, se la conoce como *pigmentocracia o colorismo*. Según este sistema, cuanto más blanca es una persona, más nivel social y privilegios tiene, situándose en la cúspide, por otro lado, los no blancos se situarían en el lugar más bajo de la pirámide social (Aguilera-Díaz y Meisel-Roca, 2009)

Tras la creación de este sistema, las teorías racistas del siglo XIX vinieron a empeorar, si cabe, la historia de las personas afrodescendientes, comenzando a asociar los binomios inferioridad/superioridad y primitivo/civilizado con negro/blanco.

Estos significados negativos del color de la piel comenzaron a producir los procesos de *auto-odio* examinados y, en América Latina, a la búsqueda del *blanqueamiento* dado que ello supondría un mayor reconocimiento social. Esto no ocurrió en Estados Unidos, como se ha visto, debido a la

⁵⁶ Se hace referencia aquí a la idea popularmente extendida en aquel momento de que las personas negras no tenían alma. Es por ello que Du Bois, a quien me refiero más adelante, eligió para su libro más famoso el título de "The souls of black folk" (Du Bois, 1903).

one drop rule vigente en la época, según la cual, si se tenía un familiar negro en la familia, toda la familia era considerada negra, pese a que la piel y los rasgos fenotípicos ya fueran blancos.

Es en reacción a ello, como se ha explicado en el capítulo primero, que comenzó la lucha por el reconocimiento que se inició desde las primeras resistencias afrodescendientes en el periodo colonial a través del *malungaje* y el *cimarronaje* con la negación a ser cosificados o *reificados*, continuó en el siglo XIX con el logro de la abolición de la esclavitud y en el siglo XX creció en importancia debido al movimiento por la búsqueda de una autodenominación y la exaltación del orgullo del color de la piel (Oliva, 2017).

Rescato en este punto los distintos movimientos de autorreconocimiento como el *Harlem Renaissance* de los Estados Unidos, el movimiento de la *negritude* francés, el Movimiento Negro Unificado en Brasil o el movimiento afrocolombiano, entre otros.

Este movimiento *empoderador* deriva del hecho de que, psicológicamente, los afrodescendientes necesitaban difundir que la palabra *negro* no tenía por qué ser peyorativa, por lo que se aplicó la “psicología inversa” (*reverse psychology*). De este modo, se crearon las exclamaciones “Black power”, “Black pride” y “Black is beautiful” (Anderson y Stewart, 2007) y así el término ganó una gran cantidad de seguidores ya que se presentó como un término que podía enfrentarse a “White”

“Black” was also the best antonym of “White”. For those wishing to emphasize Black separatism (as did some of its early advocates) this also was facilitated by the term “black”. As Doris Wilkinson (1990) noted, “Black” was chosen as a “deliberate antithesis to “white” (Smith, 1992: 501)

A medida que el tiempo fue pasando, el término “Black” fue ganando aceptación y consiguió generar un sentido y consciencia de grupo, así como sensación de orgullo. Fue el término utilizado más ampliamente por la comunidad negra durante los años 60, 70 y 80 (Smith, 1992: 503).

Pero lo más importante es señalar, como la identificación de todo un colectivo con el color de su piel va conformando la identidad de las personas afrodescendientes, y que, pese a los procesos de *otrificación* y exclusión a causa de ello, los afrodescendientes se reapropian de los términos

volviendo a iniciar un camino de recuperación de su identidad, que los lleva a momentos de identificación y orgullo y, principalmente, *empoderamiento* constituyendo esa “*identidad reactiva*” que ya no se deja someter sino que habla de igual a igual al resto del mundo, en una fascinante historia de superación o *afroresiliencia*.

Para Mbomío Rubio (Bela-Lobedde, 2021: 13) la piel es una bandera, pues se lleva encima, cuenta una historia que no se ha escogido, que define y que puede hacer ver como peligrosa a una persona, o cercana o amiga o enemiga.

Es importante destacar, de cara al profesorado en las aulas, que la palabra “negro” no debe asociarse a insulto. El término, según reitera el propio colectivo afrodescendiente, debe utilizarse con naturalidad, sin el miedo que se ha tenido en España al uso de éste, dado que es el propio colectivo el que así lo solicita, siendo por ello positivo enseñar a los niños y niñas afrodescendientes a estar orgullosos de su color de piel, colaborando en su empoderamiento.

5.1.6.1.2. El desprecio y reconocimiento del cabello

El cabello es uno de los elementos de identidad de las personas africanas y afrodescendientes. Para Mbomío Rubio (Bela-Lobedde, 2021: 13) el pelo es el mástil inseparable de la tela que es la dermis.

Bela-Lobedde (2021: 43) relata que, cuando los europeos llegaron a África, además de toda la violencia que infligían a los africanos en la captura, les cortaban el cabello con lo que intentaban su sumisión.

Una vez llegaban al continente americano, en el mercado negrero se vendían mejor las personas con la piel más clara o el pelo menos rizado y, por tanto, después ocupaban los mejores trabajos en las Haciendas, parece que esto comenzó a generar en las mujeres africanas la idea de que su pelo crespo era mejor alisarlo y, parece ser que, desde este momento, las mujeres afro se han alisado el pelo y blanqueado la piel (Bela-Lobedde, 2021: 73).

Una vez finalizada la esclavitud, en Estados Unidos, sin embargo, las mujeres afrodescendientes

continuaron alisándose el pelo y hacia 1900 Sarah Breedlove fundó la primera compañía con productos para tratar el cabello afro y alisarlo. Breedlove está considerada como la primera mujer negra empresaria conocida (Bela-Lobedde, 2021: 44).

Este valor otorgado al pelo liso tiene como contrapartida el rechazo al pelo *afro*.

Mi época de colegio fue la peor de mi vida, las constantes burlas de mis compañeros me hacían sufrir mucho, era triste llegar todos los días a clases y esperar algún comentario hiriente: “pelo malo, pelo como brillo fino, pelo de estropajo, fea, etc.”, todo esto afectó mucho mi autoestima, me volví una persona insegura, me quejaba todo el tiempo del cabello que me había tocado, deseaba ser diferente, porque ya no solo era el cabello lo malo en mí, nada me gustaba, mis cejas, mis vellos, mi cuerpo, la forma de mi cara me hacían sentir mal, creía que las personas no me querían, solo percibía rechazo (Arias Palomino, 2015: 1).

Fue en la década de los años 60 en Estados Unidos cuando después de décadas de los afrodescendientes sujetarse a los estándares europeos de belleza, decidieron recuperar su cabello. Esto se conoció como movimiento *Black Hair* y estuvo vinculado inicialmente al *Black Power*. En esta época muchos activistas políticos como Angela Davis, Huey P. Newton y Jesse Jackson comenzaron a llevar Afros, convirtiéndolo en un símbolo de la belleza Negra, de liberación y de orgullo contra la opresión. Aunque durante los años 70, el movimiento fue decayendo, a partir de los 90 resurgió volviendo a ser un elemento de liberación y orgullo (Afroféminas, 2018).

El pelo para las mujeres negras en entornos blancos es un caballo de batalla. No ves alrededor personas con tu pelo, no tienes referentes. En la época en la que fui niña y adolescente el movimiento por el pelo natural (a veces reivindicado bajo el hashtag #gonatural) no existía. Si tu madre te lo alisaba y ella y tus tías lo llevaban alisado era algo que no te planteabas. Te llevaban al peluquero y el proceso era horroroso, te echan productos, hay tirones, te queman el cuero cabelludo. Si no te lo alisas siempre hay alguien que te pregunta por qué no te lo haces (Fanjul, 2018: 1).

El momento en que deja de alisarse el pelo para pasar a dejarlo libre, se denomina *transición capilar* y supone la liberación de intentar parecerse a referentes alejados de lo afro y comenzar un proceso de aceptación (García, 2023).

Usar el cabello de la forma en que crece en nuestra cabeza es un acto de rebelión. No es un acto de la naturaleza, sino una afirmación clara de una rebelión radical. Estamos diciendo «aquí estoy y esto es lo que soy» (Swartch Lorenzo, 2022: 1).

Aun así, las propias personas afrodescendientes dicen que por encima de todo está el respeto, por

lo que las personas que continúen alisando su cabello o, en el caso de los hombres, cortándose, merecen, de todos modos, consideración.

Por otro lado, el pelo trenzado de las mujeres en Colombia tiene una historia muy peculiar y empoderadora, dado que fue Benkos Biohó, a quien se ha hecho referencia ya que construyó, una vez huido, uno de los palenques más importantes que haya existido históricamente: San Basilio de Palenque, fue probablemente la primera persona en utilizar las trenzas de las mujeres para generar mapas para preparar la huida de las haciendas, es por ello que la utilización de las llamadas *cornrows* es considerada por algunas personas del colectivo afro como “apropiación cultural” si una persona blanca las lleva. Se alude al respeto a la historia, aunque el tema no está exento de polémica (Sharma, 2020).

5.1.6.2 *El análisis desde el desprecio y reconocimiento de los derechos*

Si existe un área conocida sobre la afrodescendencia ha sido la de la lucha de los afrodescendientes por sus derechos civiles y políticos en Estados Unidos, principalmente, debido a las grandes figuras que esta lucha ha ofrecido a la humanidad.

Como se ha explicado en capítulos anteriores, históricamente, y durante el período de esclavitud, como la población se emblanquecía cada vez más debido al mestizaje, se podían encontrar personas esclavizadas con la piel blanca o libres que, de tan blancos, no se distinguían de los europeos. Como esto permitiría a los mulatos adoptar los derechos de los blancos, estos vieron la necesidad de determinar quién podría acceder a estos derechos y ser considerado *blanco* así como determinar quién sería considerado *negro* (Zack, 1993: 81-82). En Estados Unidos se decidió mediante la “One drop rule” ya vista, mientras en la América Latina regía el color de la piel, independientemente de si había habido mestizaje o no. Las personas negras se vieron abocadas, como se ha visto, a la limitación en sus derechos y a una ciudadanía de segunda, aunque aquellos no cesaron de luchar por el acceso a la ciudadanía plena.

Uno de los triunfos, mas importantes, en la lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas afroamericanas en Estados Unidos fue el caso *Brown vs. Board of Education* en Topeka, sobre el derecho a la educación, en plena época de segregación racial, en 1954, en que niños y niñas blancos y negros debían asistir a escuelas separadas. Gill (1981). En esta sentencia se decidió que la segregación en las escuelas públicas fuera declarada inconstitucional y se impidió la aplicación del famoso “separated but equal” que sustentaba la segregación (Gill, 1981: 15). Gracias a esta sentencia los niño y niñas negros podrían asistir a todas las escuelas.

En este activismo en Derechos Humanos, Du Bois ocupa un lugar destacado ya que, tras el fin de la segunda guerra mundial y la fundación de las Naciones Unidas, no se limitó tan sólo a abordar el tema en sus escritos sino que además impulsó también, como se ha visto con anterioridad, la presentación en 1946, ante la Comisión para los derechos humanos de las Naciones Unidas, de un dossier que solicitaba una condena oficial del gobierno de los Estados Unidos por su tratamiento a los afroamericanos (Mezzadra, 2014: 16).

También fueron activistas Zapata Olivella en Colombia, Luther King que encabezó el Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos y Guerreiro Ramos como ejemplo de la lucha por el acceso a los derechos en Brasil. En España, Bela-Lobeddé, Gerehou o Mbomío Rubio son algunas de las figuras de referencia en el activismo actual, entre muchos otras.

Durante los años 80 y 90 otras luchas por el reconocimiento de los derechos lo constituyeron las del reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes en América del Sur. La aprobación de la Convención de Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea de Naciones Unidas en 1989 y respaldada por movimientos sociales y Organizaciones No Gubernamentales supuso un antes y un después en el tratamiento a la infancia que pasó de ser tratada como “objeto de derechos” a “sujeto de derechos”. Este reconocimiento de derechos de la infancia fue indispensable para el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes que pasaron así a ser tratados como ciudadanos y a abandonar su falta de acceso a la ciudadanía en la época anterior

bajo la doctrina de la “situación irregular” (Ramos Martín, 2015: 22) aunque a fecha de hoy todavía quede un largo camino por recorrer.

5.1.6.3. *El análisis desde el desprecio y reconocimiento de otras formas de vida*

Junto al desprecio por el cuerpo y por los derechos, se recoge el desprecio por la forma de vida de los afrodescendientes.

Santos Morillo (2011) recoge la imagen que se ha tenido de las personas negras desde el siglo XVI en España y que se ha mostrado en la literatura de la época. Este autor explica que a la gente negra que aparece en las obras literarias de la época se la mostraba a menudo como personas holgazanas, ladronas, torpes, tozudas e insolentes, e incluso como camorristas, infantiles, aficionadas a la música, lujuriosas, presuntuosas, embrutecidas y paganas (Santos Morillo, 2011: 48). También se les acusaba, principalmente a los hombres, de ser borrachos, ladrones y alboratadores (Periañez, 2009: 132).

También se les mostraba frecuentemente como niños, pues a los españoles de la época les parecían ingenuos, traviesos, simpáticos, buenos, juguetones y festivos (Santos Morillo, 2011: 29) sin embargo, estas características que podían ser positivas se volvían en su contra y la gente les despreciaba, precisamente, por ellas, debido a la estricta moral de la época.

Santos Morillo, (2011: 31) reflexiona que una de las cosas que las personas en España más despreciaban era su afición por el baile. Sin embargo, éste representaba el eslabón que todavía los vinculaba con su cultura de origen y también era para ellos un elemento de socialización. La Iglesia era una de las instituciones que más denunciaba continuamente los bailes al verlos como algo indecente y sensual, pero terminó incorporando a la comunidad negra bailando en los desfiles del Corpus, aunque representando el pecado. Se le conocía como *diablitos*.

La sensualidad en los bailes era también una forma de favorecer los contactos sexuales, cosa que los señores favorecían debido a que, de este modo, ampliaban gratuitamente el negocio con el nacimiento de descendientes que serían sus futuros esclavos (Santos Morillo, 2011: 32).

Estos prejuicios sobre las personas afrodescendientes han proseguido hasta nuestros días y, prueba de ello es la narración, en la obra de Mbomío Rubio (2020) del personaje interpretado por Martha, negra, quien le habla a la protagonista de su novio, blanco, afirmando que le prefiere a los chicos negros, con los que no quiere salir en serio porque son “vagos” e “infieles” (Mbomío Rubio, 2020: 75) asumiendo así el propio perjuicio que los blancos tienen con respecto a los negros.

Para Martínez Guzmán (2009: 102) el reconocimiento del cuerpo o de la integridad física, supone entender que los diferentes rasgos de las personas, tales como el color del pelo o la piel, no deben influir para considerar *al otro* un igual.

En cuanto al reconocimiento de los derechos, Martínez Guzmán (2009) cree que ello supone el que todas las personas que forman parte de la misma comunidad deben tener iguales derechos y deberes.

Por último, en cuanto al reconocimiento de las diferentes formas de vida, entiende que deben reconocerse todas las formas de vidas con el límite del respeto a los derechos humanos.

Es el reconocimiento el que fortalece la autoestima en niños, niñas y adolescentes llevando al empoderamiento, que paso a examinar.

De este modo, Honneth (1996) propuso el reconocimiento como alternativa a estos tres tipos de menosprecios, el del cuerpo, el de los derechos jurídicos y el del estilo o forma de vida. Reconocimiento que considero elemento clave para el abordaje de la afrodescendencia mediante la recuperación de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima en las personas afrodescendientes.

Es muy importante para revertir todo el desprecio acudir a los Estudios y Pedagogías Afrodescendientes que ya han investigado y trabajado profundamente estos temas, como se ha visto.

5.1.6.4. *El empoderamiento en el enfoque REM de Educación para la Paz*

Según la Real Academia de la Lengua (RAE) en su primera acepción *empoderar* supone

“hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido” (RAE, s.f.).

El propio colectivo afrodescendiente ha sido consciente de la necesidad de su empoderamiento desde siempre, para superar los procesos de sufrimiento y auto-odio, por ello propongo revisar las fases que se han dado para el empoderamiento de los afrodescendientes desde los rechazos en Hegel.

5.1.6.4.1. Desde el rechazo del cuerpo al reconocimiento y aceptación

Como se ha explicado, las dos características corporales que más se han visto rechazadas en los afrodescendientes son el color de la piel y la forma de su pelo.

Con respecto al color de la piel, ya se ha visto como sufrió el desprecio pero, como se ha explicado en la genealogía en el capítulo primero, su reivindicación como reapropiación y motivo de orgullo, tuvo su origen en el movimiento conocido como “Renacimiento de Harlem” o Harlem Renaissance que tuvo lugar entre 1918 y 1937 en Nueva York, aunque se extendió a toda la ciudad, a París e influenció a exiliados y expatriados que se encontraban en el Caribe negro y África de los que surgiría el movimiento de la “negritude”. Más adelante el movimiento pasó a denominarse “Negro Renaissance” (Hutchinson, 2022). Este era un término de militancia, que se utilizaba por la comunidad negra para reafirmar, frente al rechazo, su orgullo de raza.

En los años 60 surgió el movimiento por los derechos civiles y muchos afrodescendientes empiezan a abrazar las ideas del “Black Power” o “Black Consciousness”. Es una época de rebelión contra la supremacía blanca y el renacimiento del orgullo por los orígenes y la historia, que proceden del “Harlem Reinassance”.

Las exclamaciones “Black power”, “Black pride” y “Black is beautiful” vinieron a conseguir el objetivo del empoderamiento afrodescendiente (Anderson y Stewart, 2007) y así el término ganó una gran cantidad de adeptos ya que se presentó como el término que mejor se oponía a “White” (Smith, 1992: 501).

A medida que el tiempo fue pasando, el término “Black” fue ganando aceptación y consiguió generar un sentido y consciencia de grupo, así como sensación de orgullo. Fue el término utilizado más ampliamente por la comunidad negra durante los años 60, 70 y 80 (Smith, 1992: 503). La canción de 1968 "Say it loud: I'm black and I'm proud" (¡Grítalo!: soy negro y estoy orgulloso) de James Brown es muestra de ello.

Por su parte la “negritude”, del antillano Aimé Césaire también intentó valorizar el término *negro* y despojarle de todo su contenido peyorativo ensalzando el orgullo de pertenencia a África (Weschenfelder y Linhares da Silva, 2018) “nègre” era, así, un término de desafío y signo de afirmación violenta (Omar, 2008: 110). Las propuestas del movimiento de “la negritude” llegaron a Brasil en los años 40 a través del Teatro Experimental Negro. La utilización del término *negro* en este país remitía a la “identidad reactiva” generada como forma de oposición a la opresión racial que se daba en la sociedad brasileña por ser el negro *racializado* negativamente (Silva, 2006).

Parece que fue en 1978, con el nacimiento del Movimento Negro Unificado (MNU) en São Paulo, cuando la propia comunidad negra comenzó a reivindicar de un modo más intenso el uso del vocablo *negro* como autoidentificación y asociado a orgullo.

Con respecto al pelo afro, el orgullo por el mismo deriva del “Black is beautiful”. Y supone el aprendizaje de la aceptación y el amor por el mismo (Swartch Lorenzo, 2022).

Toda esta historia contenida en los Estudios Afrodescendientes es necesaria para el empoderamiento de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en el aula.

5.1.6.4.2. Desde el rechazo de los derechos al reconocimiento y aceptación

El concepto de empoderamiento viene muy ligado a la idea de los derechos al hacer referencia a utilizar los derechos conseguidos, necesarios para el desarrollo de los intereses propios (RAE, s.f.) hace referencia, por tanto, a la importancia de que las personas desarrollen capacidades y habilidades para que puedan mejorar su situación en términos de derechos sociales y políticos para llegar a recuperar todo su poder. Martínez Guzmán (2005: 133) matiza que, no obstante, esta

recuperación de poderes debe hacerse desde sus culturas, valores o creencias,

El empoderamiento consistirá en realizar políticas en las que los propios seres humanos y colectivos puedan ejercer sus poderes, capacidades y competencias desde sus culturas, saberes valores y creencias, en interacción con las de los otros y las otras (Martínez Guzmán y París Albert, 2006: 31).

Para Martínez Guzmán (2001: 113-114) la necesidad de potenciación o empoderamiento de las mujeres, indígenas, gentes de color, y la multiplicidad de formas de marginación, está en interrelación con el reconocimiento de sus propias capacidades, con la facilitación de oportunidades para desarrollarse en un intercambio de interpelación mutua, muchas veces y, desgraciadamente, desde su propio sufrimiento y silencio.

La lucha por los derechos civiles y políticos, entre otras, mostró el empoderamiento afrodescendiente en este sentido.

5.1.6.4.3. Desde el rechazo a las formas de vida al reconocimiento y aceptación

Como se ha visto, la crítica a la forma de ser y vivir de los afrodescendientes recaía en su forma de ser alegre, infantil (según los parámetros occidentales) y se les tachaba de poco racionales y más emocionales.

La *négritude*, como proyecto Empoderador opuesto al racismo occidental pretendió atribuir como positivo lo que se les atribuía como negativo, por ello Senghor afirmó “la emoción es negra tal como la razón es griega” (Omar, 2006: 115) al ser muy criticado, dijo que sólo quería mostrar que hay dos formas de estar en el mundo y relacionarse con él y la africana es más emocional y hay que valorarla, para él se trata de vivir la propia negritud en el mundo.

Aunque la *négritude* fue posteriormente criticada por mostrar en las personas negras lo que las blancas veían en ellas, lo cierto es que como movimiento Empoderador tuvo y tiene un gran valor para las juventudes afrodescendientes.

Para resumir, el enfoque REM de Educación para la Paz desde su contenido nos sirve para el abordaje de la afrodescendencia al ofrecer una aproximación a los conceptos de paz y conflictos expuestos, desde la importancia de la comunicación para la paz, así como el valor del cuidado y al

fomentar al reconocimiento y el empoderamiento siempre recogiendo en su seno los Estudios y Pedagogías afrodescendientes que la complementan en esta tarea.

Tras revisar este contenido, analizaré la metodología que recoge el enfoque REM de Educación para la Paz para deconstruir violencias y generar alternativas pacíficas y reconstructivas desde las violencias y paces en Galtung (1993).

5.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DESDE EL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. LA DECONSTRUCCIÓN – RECONSTRUCCIÓN

El enfoque REM de Educación para la Paz propone la metodología de deconstrucción – reconstrucción. Mediante esta metodología propone hacer visibles las diferentes violencias que vivenciamos en nuestras sociedades actuales, entre las que encontramos el racismo o la discriminación racial. Pero esta metodología también propone que, tras visibilizar estas violencias, busquemos alternativas para poder reconstruir las relaciones fracturadas por éstas y establecer nuevas relaciones que nos permitan una convivencia pacífica (Herrero Rico, 2013).

Esta metodología propone, de este modo, transformar los conflictos mediante la deconstrucción de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones y la reconstrucción de las relaciones por medio de alternativas pacíficas (Herrero Rico, 2013: 13).

Esta metodología de deconstrucción – reconstrucción tiene, tal y como su nombre indica, dos dimensiones de trabajo: una crítica o deconstructiva y otra constructiva o reconstructiva.

Desde la dimensión crítica podemos realizar un diagnóstico de la realidad, visibilizando y denunciando todas las violencias, directas, estructurales y culturales que sufren en el caso de esta Tesis niños, niñas y adolescentes afrodescendientes. Podría ser, así, en nuestro caso un aula en la que se realizaría un diagnóstico sobre las violencias que ocasionan sufrimiento a niños, niñas y adolescentes afrodescendientes. Pero una vez realizado el análisis de la situación negativa existente, este enfoque propone no quedarnos aquí y plantear alternativas para que se promueva una cultura de paz y que las relaciones se restauren (Herrero Rico, 2013: 229; Martínez Guzmán,

París y Comins, 2009).

Cuando trasladamos esta metodología al ámbito de la Educación para la Paz hablamos también de que esta metodología nos lleva a “*desaprender*” aquello que se ha aprendido mal, se ha dejado de aprender, se ha rechazado o incluso se ha invisibilizado. Una vez conscientes de lo que se ha dejado de aprender procedería reconstruir el aprendizaje invisibilizado (Herrero Rico, 2013: 181; Martínez Guzmán, 2001: 139).

Desde la Educación para la Paz tomamos el término «desaprender» de Bastida (1994) y desde la filosofía lo tomamos de Habermas (1987; 1989). De acuerdo con este último autor «desaprender» es cuando en diálogo con otras culturas nos damos cuenta de lo que hemos dejado de aprender. Así, «desaprender será recuperar lo que hemos dejado de aprender, hemos rechazado o dejado en los márgenes por no considerarlo válido» (Herrero Rico, 2013: 344).

Este desaprender tiene relación con el *epistemicidio* visto y realizado con respecto a los saberes de los afrodescendientes y pretende visibilizar para restaurar una situación injusta.

Los dos procesos que conforman la metodología de la deconstrucción – reconstrucción, por tanto, son los siguientes:

1. El proceso de *deconstrucción* de los tipos de violencias: directa, estructural y cultural (Galtung, 1993) gracias al cual se visibilizan todas las injusticias cometidas, incluso la invisibilización de saberes (Herrero Rico, 2013; Martínez Guzmán, París y Comins, 2009).
2. El proceso de *reconstrucción*, el cual propone la reconstrucción de las relaciones de un modo pacífico: con respeto, ternura o justicia o el rescate de aquellos saberes que estaban invisibilizados o fueron apartados (Herrero Rico, 2013: 228-229; Martínez Guzmán, 2009: 97; Comins Mingol, 2003: 99).

Paso a exponer estos dos procesos recogidos en la metodología, comenzando por la deconstrucción, para continuar con la reconstrucción.

5.2.1 La deconstrucción desde las violencias en Galtung

Este primer proceso, el de deconstrucción, consiste en analizar y llegar a comprender la naturaleza de un conflicto o una violencia, para hacerlo visible y una vez visibilizado, poder denunciarlo (Herrero Rico, 2013).

Esta denuncia del conflicto o la violencia facilita que, al hacerse visible, las personas afectadas puedan *tomar conciencia* de este conflicto o violencia y así, tener un papel activo ante la situación de injusticia que están sufriendo (Martínez Guzmán, 2009; Comins Mingol, 2003).

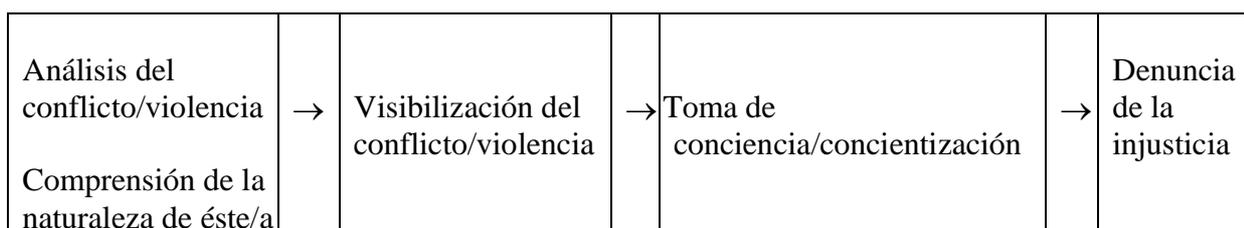
Pero este proceso no sólo hace visible la violencia hacía las víctimas y las hace conscientes de lo que les ocurre, sino que en muchas ocasiones sirve para concienciar del mismo modo a las personas que están cometiendo estas injusticias, principalmente cuando ello se lleva a cabo desde un nivel inconsciente.

Esta adquisición de conciencia o *concientización* de la violencia sufrida, aunque sea a nivel inconsciente, la encontramos en Freire quien nos dirá que es necesario que la persona sea consciente de qué situación está viviendo para tomar un papel activo contra esta violencia sufrida (Martínez Guzmán, 2009: 98).

Tras la toma de conciencia vendrá, en muchas ocasiones, la denuncia, la cual se hace necesaria ya que tras el conflicto o la violencia hay un gran sufrimiento que debe ser transformado si nuestro objetivo final es llegar a lograr mayor justicia social y promover una cultura de paz (Martínez Guzmán, 2009).

En esquema se pueden ver los pasos que se dan en este proceso

Figura 1



Nota. Figura basada en Martínez Guzmán, 2009

Con respecto a la afrodescendencia se pueden analizar las diferentes violencias desde Galtung desde dos momentos: por un lado, desde las violencias históricas contra la afrodescendencia que todavía están presentes en el subconsciente, en muchos casos y, por otro lado, desde las violencias que se producen en las aulas contra la afrodescendencia.

Galtung (2016) define la violencia como la privación de los derechos humanos fundamentales o como aquellas afrentas que se pueden evitar a las necesidades humanas básicas (Galtung, 1997: 9). Estas necesidades humanas básicas son cuatro, para Galtung: la necesidad de supervivencia, la necesidad de bienestar, la identidad, la necesidad de representación y la necesidad de libertad (Galtung, 1990:11; Martínez Guzmán, 2001: 32).

Es de sumo interés para la presente Tesis que, para Galtung, la *identidad* ocupe un lugar de suma importancia y que la clasifique como una necesidad básica, *no material* (Martínez Guzmán, 2001:71), cuya afrenta constituirá un acto de violencia, lo cual evidencia la importancia de trabajar el reconocimiento de la identidad afrodescendiente en niños, niñas y adolescentes en las aulas tal y como señala esta Tesis.

5.2.1.1. La Deconstrucción de la violencia directa en la historia afrodescendiente

Por violencia directa Galtung (1996) entiende aquella violencia que puede ser verbal o psíquica e incluso la amenaza de producir violencia (Galtung, 1997). Es una violencia que se relaciona con la privación inmediata de la vida y se vincula con la *paz negativa* ya vista (Galtung, 1996: 31; Herrero Rico, 2013).

Subrayo la violencia hacia la identidad por ser interés de esta Tesis, pero hay que subrayar que todas las violencias que se recogen se han dado contra las personas afrodescendientes en el proceso de la trata hacia el continente americano y la posterior supervivencia en aquel continente.

Galtung (2003) utiliza precisamente para ejemplificar estos tres tipos de violencia lo ocurrido en la historia de África a través de la trata de personas llevada a cabo desde este continente al continente americano, por lo que recojo las propias palabras de Galtung (2003) al describirlo

Los africanos fueron capturados, y trasladados a través del Atlántico para trabajar como esclavos; millones murieron en el tránsito, ya sea en África, a bordo de los buques que los transportaban, o ya en el continente americano. Esta violencia directa se filtra en todas las direcciones transformándose en una masiva violencia estructural y cultural en forma de ideas racistas. Después de un largo recorrido este tipo de violencia física se olvida, la esclavitud se prohíbe, transformándose en dos nuevos tipos de violencias: la “discriminación” fruto de una violencia estructural masiva y el «prejuicio» resultado de la violencia cultural incisiva y profunda. En esta metamorfosis el saneamiento del lenguaje por su parte, implica también un tipo de violencia cultural (Galtung, 2003:13).

Según este texto, para Galtung, la violencia que se infligió contra los africanos mediante la trata produjo una masiva violencia estructural y cultural que se tradujo en ideas racistas que han pervivido hasta nuestros días y que, como apunta Martínez Guzmán (2015), ocasionaron y ocasionan un gran sufrimiento

La primera violencia directa que experimentaban las personas africanas fue, de este modo, la falta de libertad al ser capturadas (por medio de actos de brutalidad, raptos o *razias* como principales medios), esclavizadas y convertidas en víctimas de trata, donde, encadenadas se las retenía en hangares denominados *baracoons*, donde proseguía la violencia directa con el racionamiento de agua, los latigazos y la imposibilidad de escapar. Muchos de ellos se planteaban como salida la muerte (Tondut-Sène, 2001: 48).

Tras ello, se daba todavía más violencia en los barcos durante el trayecto hacia el continente americano, donde iban hacinados en las bodegas. Por las noches dormían encadenados, y, en ocasiones, sin poder respirar, morían asfixiados. También morían debido a las enfermedades, como ocurrió en 1772 cuando el barco llamado Nicolas Theodorus sufrió una epidemia de viruela, de escorbuto y de disentería y, por ello, tuvo que cambiar cuatro veces de capitán y perdió 148 africanos esclavizados de los 200 que llevaba (Tondout-Sène: 2001: 51).

Pese a ello y como investigó Du Bois (Mezzadra, 2014), a bordo de los barcos se daban continuamente motines e insurrecciones, que, a menudo eran reprimidos con más violencia y sangre.

Una vez en el destino, en las haciendas principalmente, las relaciones eran tan violentas que se

creó un ordenamiento jurídico de carácter represivo para prevenir el cimarronaje, prohibiendo a los africanos esclavizados tener libertad de movimientos (nocturnidad, alejarse de las haciendas sin permiso del amo, etc.), con el objetivo de evitar sus fugas o acceder a determinados objetos peligrosos como las armas (Lucena Salmoral, 2000).

En cuanto a la violencia contra la identidad, recordemos que ya desde Europa se denominaba al colectivo como un todo denominándolos “esclavos”, por otro lado, eran mezcladas personas de diferentes orígenes africanos, logrando su incomunicación y haciendo desaparecer los diversos orígenes étnicos que les daban identidad. Muchos de ellos, sin esperar a que les arrebataran la identidad recurrían a una pérdida voluntaria de ésta mediante rituales

Por otra parte, en el momento de embarcar, o en el universo carcelario de los barcos, eran frecuentes los intentos de suicidio y esto a pesar de los rituales destinados a combatir la desesperación mediante el olvido de su identidad. Así, en Benin, todavía se puede ver la estela del «árbol del olvido» en torno al cual los esclavos tenían que dar la vuelta varias veces para olvidar su identidad antes del cautiverio (Tondout-Sène: 2001: 51).

En las haciendas prosiguió la violencia directa mediante más mutilaciones y muertes. Se buscaba generar pavor mediante las agresiones para controlar las posibles rebeldías y mantener, de este modo, el sistema productivo (Souza Filho, 2005: 62). Esto hizo que se generaran unas relaciones basadas en una cultura de violencia, donde se intentaba ejercer control sobre los cuerpos y las mentes (Souza Filho, 2005: 99).

Desde la época colonial hasta nuestros días la violencia directa no ha finalizado. Las tasas de violencia directa actuales más altas en el continente americano se dan en la población afrodescendiente y tienen relación con la desigualdad social. Según un informe de la CEPAL (2021) la población afrodescendiente masculina, joven, urbana y en situación de pobreza es la más afectada (2021).

De esta violencia destaca que tiene un actor conocido y la resume en el siguiente cuadro que lo amplió con lo que ocurrió con la afrodescendencia históricamente en el momento de la trata transatlántica (Galtung, 2016)

Cuadro 12 *Violencia directa en la historia de la afrodescendencia*

	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidades de libertad
Violencia Directa	Muerte	Mutilaciones Acoso, sanciones Miseria	Desocialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia Directa	La muerte se producía en los barcos por asfixia o enfermedades	En las haciendas se estableció un sistema represivo que para evitar el cimarronaje mutilaba, castigaba y mataba de hambre	Al llegar al continente americano los africanos fueron desocializados, resocializados y ciudadanos de 2 ^a	Los africanos fueron detenidos en baracoons

Nota. Cuadro elaborado sobre Galtung (2016).

5.2.1.2. *La deconstrucción de la violencia estructural en la historia afrodescendiente*

Como ya se ha anticipado anteriormente, para Galtung (1996) la violencia estructural es un tipo de violencia indirecta que se da en la estructura social misma. (1996:31) que supone, además, un estado de injusticia social tal y como señala Martínez Guzmán (2001:32).

Es aquella que ocurre cuando se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas como resultado de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente diferentes en género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros), como ocurre en aquellas sociedades en las que existen personas afrodescendientes. En ellas, hay un sector social que se beneficia más del acceso a los recursos en perjuicio de las demás, en base a la estratificación social que existe en esa sociedad como muestra el *colorismo*. Esta violencia supone una situación de injusticia social y no tiene un actor conocido, tal y como tenía la violencia directa (La Parra, D.; Tortosa, J. M., 2003; Martínez Guzmán, 2001; Herrero Rico, 2013).

En estas sociedades en que existe violencia estructural se dan altos niveles de *conflictividad social*, ya sea de forma organizada (movimientos políticos) o desestructurada (delincuencia) (La Parra y Tortosa, 2003).

Como vemos en el cuadro diseñado por el propio Galtung (2016), la violencia estructural también

alcanza a las necesidades de reconocimiento de identidad. Completamos de nuevo el cuadro con la violencia contra los afrodescendientes muy común en el continente americano y que está comenzando a ser cotidiano en Europa.

Cuadro 13 *Violencia estructural en la historia de la afrodescendencia*

	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidades de libertad
Violencia Estructural	Explotación (Matar de hambre)	Explotación (mantener a la población en situación de permanente debilidad)	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación
Violencia Estructural	Bajos salarios para los afrodescendientes,	Trabajos de baja remuneración, baja escolarización	No hay conciencia o muy baja de estar en situación de dominación	vida en barrios marginales Exclusión Drogas armas

Nota. Cuadro elaborado sobre Galtung (2016)

La violencia estructural supone principalmente una situación de miseria, marginación, sufrimiento en que las personas viven en estado de *fragmentación*, es decir, separadas entre sí, en una sociedad dividida y en ella existe además *penetración*, es decir, que los dominantes están por encima de las personas dominadas y aquellos dejan acceso a una visión muy sesgada de la realidad a los dominados (Galtung, 2003)

En el continente americano la violencia estructural afecta en gran medida a las personas afrodescendientes. En el caso de América Latina y el Caribe es la CEPAL, como se ha hecho ya mención anteriormente, el organismo encargado de realizar informes sobre su situación cada año para constatar cuales son los datos reales de esta violencia estructural. Los datos, sin embargo, solo se refieren a aquellos países que realizan censos, por ello se subraya la importancia de llevar a cabo los mismos con la finalidad de realizar políticas públicas para corregir estas violencias tras visibilizarlas y denunciarlas tal y como recoge el enfoque REM de Educación para la Paz basándose en Martínez Guzmán (2009: 97).

En el caso de los países a los que hemos hecho referencia, Brasil y Colombia, se constata en el estudio de la CEPAL (2021) que el acceso a los servicios básicos es más bajo en la población afrodescendiente, también la mortalidad infantil.

En cuanto a la adolescencia y la juventud afrodescendiente, este es uno de los grupos más afectados por la violencia estructural

La adolescencia y la juventud afrodescendientes de América Latina son diversas en términos demográficos, territoriales, sociales y culturales. Sin perjuicio de ello, son uno de los grupos que enfrentan mayores desafíos asociados a procesos estructurales de pobreza, desigualdad y exclusión. Esta realidad tiene repercusiones en el ámbito de la salud, por lo que resulta indispensable emprender acciones que garanticen su participación, el respeto de sus derechos humanos, la interculturalidad, la igualdad de género y la igualdad étnico-racial (OPS, 2017a). Entre los temas de especial preocupación relacionados con la salud de los jóvenes afrodescendientes se encuentran la salud mental, el embarazo en la adolescencia y la violencia (CEPAL, 2021: 24)

En cuanto al acceso a la educación, se han registrado avances, en muchos casos debidos a las políticas de Acción afirmativa, por la cual los afrodescendientes tienen cuotas de acceso a las universidades tras la educación secundaria (CEPAL, 2021: 29). Estas políticas no han estado carentes de controversia.

Las personas afrodescendientes enfrentan, pues, desde la época en que fueron liberados de la esclavitud hasta nuestros días, situaciones de marginación y explotación, siendo desplazados a las periferias de las ciudades tal y como puede observarse en las *favelas*⁵⁷ brasileñas, o en los barrios colombianos o estadounidenses.

La interseccionalidad de este problema se sustenta en la hipótesis que tanto la pobreza, la segregación socio-espacial y la violencia que se presenta en la ciudad tiene raíces estructurales vinculadas con la construcción histórica de lo que se puede llamar como un: Estado racial (Goldberg, 2002), el cual a su vez ha producido y reproducido una ciudadanía precaria, especialmente para las minorías, debilitando su acceso al capital económico en relación con las ciudadanías hegemónicas (blanco/mestiza), que en el caso de Cartagena se ha concentrado: social, material y simbólicamente en los espacios con mejores condiciones urbanísticas, proyección financiera, turística e inmobiliaria. Esto es un proceso que viene siendo planificado desde los años 70, creando de este modo las condiciones materiales y políticas para desplazar y segregar paulatinamente a la población afrodescendiente a las periferias de la ciudad, proceso que he definido como: violencia estructural (Galtung, 1969) (Alvarez, 2016: 194-195).

⁵⁷ Según la Real Academia de la Lengua en su 2ª acepción: f. En las ciudades brasileñas, barrio marginal de chabolas (RAE, s.f)

Para paliar esta situación de violencia estructural pueden realizarse algunos cambios desde la Cooperación Internacional al Desarrollo aplicando un Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH) que focalice su acción en un enfoque RED (Raza en el Desarrollo) como paralelo al ya existente enfoque GED (Género en el Desarrollo) que sería de suma utilidad contra la violencia estructural existente (Ramos Martín, 2015).

El “desarrollo” como un mecanismo para poner fin a la violencia estructural desde la cooperación internacional constituye uno de los pilares del lema de Naciones Unidas para el decenio de las personas afrodescendientes en que estamos inmersos y que son “reconocimiento, justicia y desarrollo”.

Junto a la violencia estructural referida a las condiciones de vida, hay que tener en cuenta que el racismo también está considerado desde el fin del periodo esclavista como *estructural* o *sistémico*, es decir, se considera que el racismo está en las estructuras sociales. El término se debe a Joe R. Feagin (2013) quien afirma que, en Estados Unidos, la opresión de los blancos sobre los negros persiste desde el principio de la fundación de este país. Anderson y Stewart (2007), por su parte, lo denominan *racismo institucional* y afirman que, pese al periodo de Emancipación, el de Reconstrucción o el movimiento por los derechos civiles, entre otros, se ha fracasado en el avance de los afroamericanos en acceso a la educación, el empleo y al empoderamiento político.

En España, el racismo sistémico se denuncia por Gerehou (2021)

Poco a poco, empiezas a ver que el racismo es sistémico, que está por todas partes y en ninguna estás a salvo. Cuando vas a alquilar un piso, en medio de una relación de amor, entre tus amistades, en los pasillos y los botellones de la universidad, al leer los titulares en los medios de comunicación o en los cortes de la televisión, cuando descubres el horror de los centros de internamiento de extranjeros (CIE), en las constantes paradas policiales por perfil racial, al fijarnos en un lenguaje cotidiano construido sobre estereotipos raciales, en el ámbito deportivo... (Gerehou, 2021: 26).

Un desarrollo del *racismo sistémico* o *institucional* ha sido realizado por la llamada Teoría Crítica de la raza (Critical Race Theory) una de cuyas fundadoras es Kimberlé Crenshaw, quien, junto a Derrick Bell, Alan Freeman y Richard Delgado, la pusieron en marcha en la década de los 70,

cuando abogados, activistas y juristas se dieron cuenta de que los avances de la era de los derechos civiles de la década de 1960 se habían estancado (Karimi, 2021). Estos académicos afirmaban que el racismo se encuentra en las estructuras jurídicas y de poder. Sus ideas se basaron en académicos como Du Bois y Truth, ya examinados (Delgado y Stefancic, 2023).

Pese a toda esta violencia estructural, para Anderson y Stewart (2007) los afroamericanos han mostrado una gran resiliencia con una capacidad de perseverancia y resistencia enormes, llegando a prosperar en la tierra a la que fueron trasladados y delante de quienes les esclavizaron, llegando a tener un presidente afroamericano lo cual constituye un gran logro por parte de las personas afrodescendientes.

5.2.1.3. La Deconstrucción de la violencia cultural en la historia afrodescendiente

Por violencia cultural Galtung (1989) entiende aquellos aspectos de una cultura que pueden utilizarse para justificar o legitimar las dos violencias vistas: la violencia directa y la estructural (Galtung, 1996: 31).

Esta violencia cultural hace referencia a aquellos aspectos de la cultura pertenecientes a la esfera simbólica tales como la ideología, la religión o el lenguaje, entre otras, que se utilizan para justificar o legitimar la violencia directa o estructural como ocurre por ejemplo en las teorías raciales científicas decimonónicas. Esta violencia es permanente y se da en nuestros chistes, en nuestras frases seguidas de “pero...” (no soy racista, *pero...*), entre otras. Lo contrario de la violencia cultural será una cultura de paz (Galtung, 2016).

Por último y como se ha explicado anteriormente, se debe realizar una deconstrucción desde la violencia cultural. Esta es aquella violencia investigada por Galtung (1996: 2011) y formada por todos aquellos discursos, símbolos, metáforas, representaciones, himnos patrióticos o religiosos que tratan de legitimar la violencia estructural y la directa (Martínez Guzmán, 2001: 101).

5.2.1.3.1. Determinadas interpretaciones religiosas como violencia cultural

Para Galtung (1990) en la mayoría de las religiones se da una idea de dios y de lo trascendental.

Él se centra en la imagen del dios externo de la tradición judía, cristiana e islam. Este dios externo es una figura masculina y blanca y tiene su opuesto que es el demonio, identificado con el color negro (tal y como se ha visto que se denominaba en España a los negros esclavizados cuando salían a bailar en el Corpus). En estas religiones Dios tiene asimismo a su pueblo elegido y a los no elegidos. Es lógico que según la imagen que se tenga de dios, los elegidos serán aquellos que más se parecen a la idea que se tiene de él.

Cuadro 14 *Religión y afrodescendencia*

Dios elige	Y le deja a Satanás	Con estas consecuencias
Hombres	Mujeres	Sexismo, quema de brujas
Su pueblo	Los <i>otros</i>	Nacionalismo, imperialismo
Raza blanca	Pueblos de otras razas	Racismo, colonialismo
Clases altas	Clases bajas	Clasismo, explotación
Verdaderos creyentes	Herejes, paganos, infieles	Inquisición, Guerra Santa

Nota. Cuadro basado en Galtung (1990: 16; 2016: 159)

En este esquema se puede ver que para las diferentes religiones monoteístas están las personas afrodescendientes como parte del pueblo que se deja a Satanás al apuntar a “pueblos de otras razas” (*colored people* en la versión en inglés) (Galtung, 1990).

En diferentes religiones, puede observarse que las imágenes de todo lo divino se corresponden con personas blancas y esto hace que las personas negras se sientan sin referentes, ausentes de su propia historia y religión. Es lo que podemos escuchar narrado por el campeón de boxeo Mohamed Alí, en una ya muy conocida entrevista concedida en plena época de segregación⁵⁸ (BBC News Mundo, 2020). Esta ha sido replicada hasta la actualidad con actuaciones similares en Redes Sociales como Instagram o Tik tok por humoristas de diferentes países.

Pero existe un elemento que ha hecho más daño si cabe a los afrodescendientes en el ámbito de la religión que las propias imágenes de referentes blancos para todo lo divino y es la interpretación racista del texto sobre el diluvio universal y los hijos de Noé, conocida como *la maldición de Cam*,

⁵⁸ Entrevista a Mohamed Alí <https://www.youtube.com/watch?v=KmgRXXNvokE> (BBC News Mundo, 2020),

interpretación que estaba presente ya en la Edad Media. Por esta interpretación las personas se encontraban predestinados a una vida de servidumbre ya que era así como se recogía en la Biblia. Para narrar esta historia sigo a Souza Filho (2005) quien narra que esta maldición se debió a una interpretación del Génesis, capítulo 9, versículos del 21 al 27, en los que se cuenta como Noé se emborrachó y se quedó desnudo dentro de su tienda, Cam, padre de Canaán, vio a su padre desnudo y salió a contárselo a sus hermanos, Sem y Jafet, aquellos se apiadaron de él y le taparon. Cuando Noé se enteró de lo que Cam había hecho le lanzó una maldición gritándole que sería el último de los esclavos de sus hermanos. Esto llevó a la justificación de la esclavitud y la maldición se ubicó en rincones lejanos correspondientes al Africa negra (Souza Filho, 2005: 196)

Por esta interpretación racista de la Biblia, se sostuvo de este modo que esta maldición fue realizada por Dios a la "raza negra", por la cual ésta era condenada a servir a los blancos según lo recogido en la Biblia (Adams, 2005)

Esta interpretación fue ampliamente difundida, e incluso enseñada a los jóvenes africanos por las autoridades coloniales y los misioneros católicos y protestantes y ha influido de un modo importante en el subconsciente colectivo y por tanto, en esta violencia cultural contra las personas afrodescendientes.

5.2.1.3.2. El racismo científico de los siglos XVIII y XIX

Como ya se ha ido anticipando a lo largo de la Tesis, junto a las denominaciones que venían dándose desde el comienzo de la esclavitud que anulaban las identidades africanas hasta la maldición a la que se hace referencia en el apartado anterior, hay todo un proceso de *inferiorización* de todo lo africano y afrodescendiente a favor de todo lo occidental.

Pero es durante los siglos XVIII y XIX cuando, por un lado, el argumento de la *maldición de Cam* pierde fuerza y, por otro lado, se había dado fin a las castas que era un sistema de división fenotípica respaldado por un ordenamiento jurídico, como se ha visto, este sistema se vio sustituido

por la justificación de la esclavitud por las teorías racistas que basan la justificación de la esclavitud en la ciencia.

De este modo, desde la antropología se realizaron divisiones fenotípicas en razas humanas por las que el blanco siempre está en la cúspide y el negro abajo, tal y como habían funcionado las castas. Las Tesis racistas comenzaron con Leibniz y continuaron con Bradley, Leclerc (conocido como conde de Buffon), Arthur de Gobineau y muchos otros que ampliaron la idea de racismo científico (Souza Filho, 2005; Todorov, 1991).

En el caso de Kant, este filósofo mantuvo posiciones abiertamente racistas (Eze, 1997). En su “Antropología” Kant une al color de las personas su capacidad para razonar y tener talento. El color quedaría así unido a la superioridad-inferioridad moral. Kant sigue las ideas de la época de Buffon, Lineus y Bernier, pero se acercó más a Lineus que a Bufón (Eze, 1997: 119-120).

Para Kant, los europeos eran la raza ideal, por ser la única capaz de progreso en las artes y las ciencias (Eze, 1997: 118) por ello dividía el mundo en personas superiores (hombres, blancos, del norte de Europa) frente al resto: *bárbaros*. Sólo los primeros tendrían dignidad humana (Eze, 1997: 129). Esta división justificaría además la “misión civilizadora” del hombre blanco (Maroto Blanco, 2022).

Estas ideas sirvieron para continuar justificando la esclavitud en una época en que ya había muchas voces en contra, además de los efectos devastadores ya vistos en la psique de los africanos y afrodescendientes en Martínez Guzmán (2001) y Ani (1994).

Junto a esta violencia cultural contra los afrodescendientes añado la que se originó tras el discurso de Truman el 20 de enero de 1949 (Martínez Guzmán, 2001) a raíz del cual el mundo se vio dividido en “países desarrollados” y “países subdesarrollados”, afectando esto a los países del Sur. Toda esta violencia la recojo en el siguiente cuadro en el que se recogen todos los calificativos que han supuesto el origen de los prejuicios contra los africanos y afrodescendientes.

Cuadro 15 *Visión de la otredad desde Occidente*

OCCIDENTALES	LOS OTROS/AS
Superiores	Inferiores
Civilizados	Primitivos
Con historia	Sin historia
Con cultura	Sin cultura
Filosofía	Sin Filosofía
Desarrollados	Subdesarrollados

Nota: Cuadro de elaboración propia.

Estas ideas no se han quedado, por desgracia, en el pasado, sino que forman parte en estos momentos, del subconsciente colectivo incrementando el sufrimiento del colectivo afrodescendiente y se transmiten desde los progenitores a hijos e hijas que los reproducen en las aulas.

5.2.1.3.3. Las expresiones como violencia cultural

Ya se ha visto a lo largo de toda la Tesis la importancia del lenguaje en materia de tratamiento de la afrodescendencia. Sin que sea perceptible, utilizamos muchas expresiones y palabras que remiten a lo negro en un tono desfavorable, sin embargo, todo lo blanco está relacionado en mayor medida con la pureza, la honestidad o la belleza. Omar (2008) dice que Fanon al analizar el idioma colonial ya advirtió que para el inconsciente blanco la negritud se identifica con todos los tipos del mal y el pecado.

En inglés, Ossie Davis (1969: 74) ha comparado los sinónimos de white 'blanco' y black 'negro' (y los sustantivos abstractos whiteness 'blancura' y blackness 'negrura, oscuridad') que aparecen en el conocido diccionario de sinónimos de Roget (Thesaurus of the English Language), llegando a los siguientes resultados: whiteness tiene 134 sinónimos, de los cuales 44 tienen una connotación favorable y sólo 10 tienen un matiz ligeramente negativo; y blackness tiene 120 sinónimos, de los cuales 60 son claramente desfavorables, y ninguno de ellos es ni siquiera ligeramente positivo (Rodríguez González, 2003: 2).

Por otro lado, el lenguaje cotidiano recoge los valores culturales de la sociedad y, por tanto, cualquier prejuicio aflora en el lenguaje cargándolo de connotaciones negativas los términos empleados tal y como se ha visto en el primer capítulo de esta Tesis. Para rehuir esta realidad, se

acude normalmente a palabras más suaves o eufemismos (Rodríguez González, 2003:1).

De modo crítico, Pikner (1994) acuñó el término *the euphemism treadmill* para referirse a la búsqueda de términos para realidades con una gran carga emocional, como las que hacen referencia a la afrodescendencia, que no quieren nombrarse directamente, pero advierte de que, lo que ocurre, es que pronto el eufemismo inventado se tiñe de negatividad por asociación y entonces se debe encontrar una nueva palabra que sustituya a la anterior, la cual, con el uso, de nuevo adquiere connotaciones negativas y así sucesivamente tal y como hemos visto que ocurre con las denominaciones que buscaron los propios afrodescendientes para autoidentificarse. Sólo cuando el nombre se desestima podemos decir que ya hemos llegado a alcanzar el respeto debido.

A esto hay que añadir que existen asimismo expresiones que utilizamos normalmente y que también poseen una carga desfavorable hacia lo negro o relacionado con él con connotaciones negativas.

Cuadro 16 *Violencia cultural en la historia de la afrodescendencia*

VIOLENCIAS CULTURALES	
Referencias a la esclavitud	Trabaja “como un negro”
Referencias a la mala suerte	Suerte negra, tener la negra, un día negro, cruzarse con un gato negro, mano negra
Ilegalidad, falta de ética	Mercado negro, dinero negro, tener un negro (escritor que escribe en lugar de otro)
Oscuridad, diablo	Magia negra, Misa negra
Persona diferente al grupo	Garbanzo negro, oveja negra
Confusión, desorden	Merienda de negros, quilombo (español de Argentina)
Enfado	Me pones negro
Humor irreverente	Humor negro
Comportarse de modo brutal o rústico, o ser bruto, vulgar	Hacer el cafre, ser un <i>cafre</i> Cafre eran los habitantes de una antigua colonia británica en el actual territorio de Sudáfrica (RAE, s.f.)

Nota. Cuadro de creación propia basado en Rodríguez (2003).

Con respecto a la expresión “merienda de negros” Gerehou (2021) explica que la expresión se recoge por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) como “confusión y desorden en que

nadie se entiende” y ésta tiene su origen en la época en que se esclavizaba a personas en España y, según los esclavistas blancos, cuando éstas paraban a descansar, comer y charlar, armaban esta confusión y desorden (Gerehou, 2021: 146-147).

5.2.1.3.4. Anuncios y canciones como violencia cultural

Para este apartado recojo el contenido de uno de los capítulos que Bela-Lobedde (2018: 35) recoge en su libro “Ser mujer negra en España” por coincidir exactamente con expresiones de violencia cultural al recordar diversas canciones y anuncios de los años 80 y 90, como:

- La canción escuchada en España en la época llamada “El africano” en la que se escuchaba la frase “Mami, ¿qué será lo que quiere el negro?” (Bela-Lobedde, 2018: 36)
- La canción de uno de los helados de Frigo denominado “Negrito” en la que se escuchaba “Ahí viene el negro, negrito, el Frigo con *meneito*...”
- La canción de Cola Cao, “Yo soy aquel negrito del África tropical...”

Ngoy citado por Ye (2019) también ha reflexionado sobre la cantidad de palabras y expresiones que tienen connotaciones negativas relacionadas con el mundo afrodescendiente y pone como ejemplo el verbo "denigrar", que según la RAE (s.f.) significa "injuriar" y cuya etimología proviene de la palabra "negro".

Existe, por tanto, como se ha podido observar, una gran cantidad de violencia cultural en nuestro propio lenguaje que es, en muchas ocasiones, imperceptible, pero que alimenta el ciclo de violencia contra la afrodescendencia.

Las tres violencias de Galtung analizadas, directa, estructural y cultural pueden ser relacionadas también con los temas tratados en los Estudios afrodescendientes analizados

Cuadro 17

Relación entre las violencias de Galtung y los Estudios Afrodescendientes

Violencia Directa	Violencia Estructural	Violencia cultural
Se estudian la trata Los castigos corporales en las Haciendas Vejaciones psicológicas, insultos La utilización del cuerpo de la mujer. El trato como objeto. La falta de libertad.	Se estudia la situación de marginación y exclusión. El racismo sistémico. Teoría Crítica de la raza	Se estudian las creencias (Maldición de Caín) Las expresiones Anuncios y canciones

Nota: Cuadro de elaboración propia

Galtung propone que, cuando realicemos el diagnóstico para analizar estos tres tipos de violencia realicemos mapas de cómo se va formando la violencia y observemos cómo se desarrolla ésta desde la interacción entre los tres tipos de violencia (La Parra y Tortosa, 2003:12).

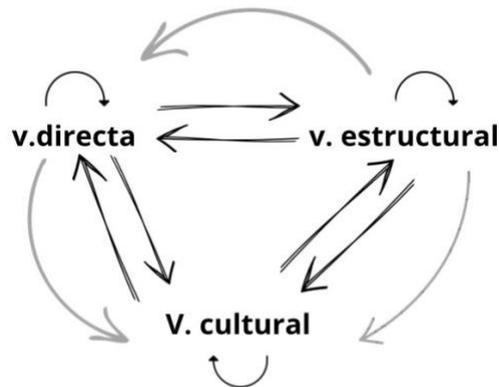
Para analizar esta interacción entre las tres violencias, Galtung refleja gráficamente estas relaciones representándolas con la conocida ya forma de un triángulo. Así, de las posibles posiciones del triángulo, Galtung destaca la violencia directa en la posición del ángulo superior pues proyecta la imagen de los orígenes estructurales y culturales de la violencia directa, por otro lado, la colocación en el ángulo superior de la violencia cultural suscita la imagen de la violencia cultural como legitimadora de ambas (Galtung, 2016: 154).

Sin embargo y pese a que coincido con su perspectiva, me gustaría aportar un nuevo gráfico por el cual considero que todas las violencias se retroalimentan y a la vez introducen más violencia en el sistema social. Por tanto, la violencia directa genera más violencia directa, al mismo tiempo se relaciona con las otras recíprocamente y todas ellas interactúan introduciendo más violencia en el sistema, de tal modo que se generan, en definitiva, sociedades más violentas.

Propongo, de este modo, aportar al triángulo de la violencia de Galtung la Relación de equivalencia matemática, pues entiendo que todas las violencias, no sólo son causa las unas de las otras, sino que tienen relaciones consigo de propiedad reflexiva y con las otras, simétrica y transitiva, según la teoría de conjuntos que extraigo de las matemáticas. Es decir, entiendo que cada violencia se retroalimenta a sí misma, incrementándose e influyendo en el resto de las violencias siendo causa

y efecto a la vez y creando un círculo de violencia que va en aumento con el paso del tiempo.

Figura 2 *Relación entre las diferentes violencias*



Nota. Gráfico de elaboración propia

En el caso de la afrodescendencia este gráfico explicaría como las personas se encuentran atrapadas en un círculo violencia de la cual es complicado salir.

5.2.1.3.5. Las violencias en el aula desde Galtung

Una vez vistas las violencias históricas que tienen repercusiones en el presente, principalmente al nivel de violencia cultural, paso a examinar las violencias que se dan en las aulas con relación a la afrodescendencia, en ellas también se dan, en ocasiones, todos los tipos de violencia que deben deconstruirse.

De este modo, la violencia directa estaría constituida por la violencia entre iguales o la violencia del profesorado hacia el alumnado.

En el caso de la violencia directa entre iguales, esta se produce mediante *microrracismos* o discriminación racial, la cual se puede producir de modo personal o de modo en línea como puede ser a través de las redes sociales.

Esta violencia se puede categorizar en ciertos casos como delito de odio y actualmente está siendo combatida con una gran atención por parte de la Unión Europa y desde los tribunales. Los delitos

de odio tienen su origen en el movimiento por los derechos civiles de los años 60 en Estados Unidos y la prohibición de impedir a una persona el desarrollo de determinadas actividades por diversos motivos, entre los que se encuentran la raza, el color, la religión u origen nacional. Fue así como en esta época se asentó el término *hate crime*, popularizándose y llegando posteriormente a Europa (Díaz López, 2018: 36). En la generación de estos delitos influyeron la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial proclamada por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1963, y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, de 21 de diciembre de 1965, en la que en su art. 4 se instaba a los Estados partes a sancionar penalmente conductas vinculadas con el “*odio racial*“. Fue ratificada por España el 13 de septiembre de 1968,

Con respecto a los *microrracismos*, estos pueden realizarse de modo consciente o inconsciente, Sobre la violencia estructural, Herrero Rico (2012: 360) recoge que en las aulas se manifiesta en forma del etnocentrismo cultural y antropológico (racismo) que se da en el aula.

Sobre la violencia cultural Herrero Rico (2013) señala el currículum expreso y oculto, señalando a los libros de texto.

Cuadro 17 *Violencias en el aula desde Galtung*

Violencia directa	Microrracismos Bullying Moving	Delitos de odio
Violencia estructural	Etnocentrismo cultural y antropológico (racismo)	Racismo estructural o sistémico
Violencia cultural	Libros de texto	Currículum expreso y oculto

Nota. Cuadro de elaboración propia basado en Herrero Rico (2012: 359-360)

En España hay un importante desconocimiento sobre la afrodescendencia por parte del profesorado. Este desconocimiento fue denunciado por el Informe de la Sociedad Civil Africana y Afrodescendiente sobre el racismo en España (2016), remitido al Comité de Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial en su sesión de abril de 2016 (Maroto, 2022: 32). Por otro lado, existe desconocimiento por parte del alumnado y sus progenitores, ya que los

referentes que tienen mayoritariamente sobre todo lo africano o afrodescendiente son imágenes estereotipadas y distorsionadas que se dan en los medios de comunicación siempre presentando a África como “subdesarrollada” y necesitada de ayuda, para ello Maroto Blanco (2017) recoge el nombre que toma de Sendín de *info-genocidio*.

Algunas imágenes e informaciones provienen, entre otras, de las antiguas acciones de misiones o las que ofrecen algunas organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) al realizar acciones de denuncia o de solicitud de fondos. Otras de noticias sobre pateras llegando a nuestras costas, otras provienen de las imágenes de documentales que presentan África principalmente tan sólo llena de animales o por algunas imágenes que provienen de muchas películas llenas de estereotipos (Gerehou, 2021: 73-79).

la imagen que se proyecta de África y que tiene como objetivo presentarla como “subdesarrollada” y necesitada de ayuda, no podría entenderse, entre otras razones sin las imágenes simplistas que transmiten las ONGs, el cine y la literatura, las instituciones de nuestro Estado o la escasa formación escolar y universitaria (Maroto Blanco, 2017).

Por último, hay un desconocimiento generalizado en la sociedad española por la invisibilización de los africanos y afrodescendientes en España en una gran parte de los libros de texto, en los que no se habla de la historia común entre España y África (incluida la ausencia de referencias a la colonización de Guinea Ecuatorial, entre otras) y de figuras como la ya expuesta de Juan Latino que nació esclavo en Granada y llegó a catedrático.

Los libros de texto utilizados, además, pecan por invisibilizar la presencia afroespañola en la historia. Figuras como Juan Latino, que “vivió en la Granada del Renacimiento y fue el primer afroeuropeo que escribió obras de creación literaria en latín erudito [...] nació esclavo y que se convirtió en catedrático de la Universidad de Granada” (Martín Casares, 2016, p. 20), Eleno de Céspedes (Maganto, 2007 ; Ruiz y Hernández, 2017), primera mujer cirujana y de la cual se conoce su existencia por la documentación que generó la Inquisición ; o la conocida en Salamanca como “la Negrita de la Penitencia” (Maeso, 2004), una monja negra que se convirtió en la primera mujer afroespañola en producir literatura escrita (Maroto Blanco y Gutiérrez Espinosa, 2022: 39).

Todos estos desconocimientos producen que no existan referentes para estos niños y niñas, que viven en las aulas rodeados de imágenes de personas blancas y sin referentes históricos sobre personas negras, aunque deberían tenerlos para el desarrollo de su identidad, por su importancia

durante la infancia (Bela-Lobedde, 2018: 160). Por otro lado, la historia de África aparece en los libros de texto en la colonización, en la descolonización para pasar ya a hablar de Tercer Mundo (Maroto Blanco y Gutiérrez Espinosa, 2022: 41) con lo cual se ahonda en la imagen negativa de todo lo africano.

Debe reconocerse, no obstante, que, actualmente, se están dando avances en cuanto a la visibilización y conocimiento de la situación de la afrodescendencia en España gracias a blogs, literatura principalmente autobiográfica, estudios por parte de entidades gubernamentales y no gubernamentales y la movilización social del propio colectivo afrodescendiente. Todo ello está cristalizando en una abundante literatura que incide en la *lucha por el reconocimiento* de las personas afrodescendientes.

Sin embargo, estas violencias que se dan en el aula, y que hemos constatado desde las voces de las propias personas afrodescendientes en España, aparecen a menudo invisibilizadas, es por ello que hay que llevar a cabo un movimiento de apoyo a todas las personas afrodescendientes que están llevando a cabo una ardua labor de visibilización en nuestro país así como llevar a cabo un trabajo de concientización, para que éstas afloren y se pueda trabajar para acabar con ellas.

5.3.1. La reconstrucción

Una vez se ha llevado a cabo el proceso de deconstrucción por el cual se han visibilizado las violencias e injusticias que se han llevado a cabo, en nuestro caso contra la población afrodescendiente, y se ha procedido a *desaprender* lo que se ha aprendido mal, esta deconstrucción debe ir acompañada, tal y como nos dice Herrero Rico (2013: 342) de la reconstrucción de alternativas para que podamos llevar a cabo nuestras relaciones de modo diferente, reconstruyendo relaciones e incluso la historia y los saberes invisibilizados, visibilizándolos.

Desde el reconocimiento se debe llegar, asimismo, a lo que Du Bois reclamaba al solicitar “la reconstrucción de la mirada”, es decir la aceptación y el reconocimiento primero por parte de uno mismo y, posteriormente por parte de *los otros*.

Para llevar a cabo este reconocimiento propongo recurrir a los Estudios y Pedagogías afrodescendientes que pueden ayudar, tras desaprender lo que se ha aprendido mal sobre la afrodescendencia, a reconstruir su historia con todas las personas que han llevado a cabo actos de resistencia y resiliencia, visibilizándolas y concediéndoles un espacio en el aula.

Por otro lado, recordar las luchas por los Derechos Humanos llevadas a cabo por las personas afrodescendientes con tantos logros, superando las violencias gracias a estos. Es por ello que pueden relacionarse con las generaciones de Derechos Humanos con las diversas luchas que se han dado en cada una de ellas para restituir todo lo que les ha sido negado por las violencias y para prevenir violencias futuras.

Cuadro 18 *Relación violencias y Derechos Humanos*

Violencia Directa	Violencia Estructural	Violencia cultural
Se estudian la trata Los castigos corporales en las Haciendas, Vejaciones psicológicas, insultos La utilización del cuerpo de la mujer El trato como objeto. La falta de libertad.	Se estudia la situación de marginación y exclusión. El racismo sistémico.	Se estudian las creencias (Maldición de Caín) y Las expresiones racistas
Derechos civiles y políticos	Derechos económicos, sociales y culturales	Derechos de 3ª generación: Dº a la Paz (a una Cultura de Paz)

Nota. Cuadro de elaboración propia.

Cada área, así mismo, al estar ligada a derechos humanos violados, ha dado lugar a contribuir a la construcción de toda la normativa internacional de derechos humanos para intentar acabar con el racismo y sus manifestaciones. Toda esta normativa es la que el decenio de los afrodescendientes invoca para poder trabajar también jurídicamente por el reconocimiento (Naciones Unidas, 2014). Junto a ello, hay que recordar que España es firmante de la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, la cual, en su artículo 1 obliga a todos los Estados, incluido a España, a proteger la existencia y la identidad

nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y a fomentar las condiciones para la promoción de esa identidad.

En cuanto a la reconstrucción en las aulas, la reconstrucción vendría dada de nuevo desde las paces en Galtung recurriendo como herramienta a los Estudios y Pedagogías afrodescendientes.

Cuadro 19 *Reconstrucción en las aulas desde Galtung*

Violencia directa	Microrracismos Bullying Acoso en redes sociales	Paz negativa	Provencción Mediación Justicia restaurativa Delitos de odio
Violencia estructural	Etnocentrismo cultural y antropológico (racismo)	Paz Positiva	Apertura a otros saberes y culturas Reconstrucción histórica
Violencia cultural	Libros de texto	Cultura de Paz	Revisión para visibilizar a los afrodescendientes

Nota. Cuadro de elaboración propia basado en Herrero Rico (2013).

Me centro en la reconstrucción de la historia por la importancia que tiene para la construcción de la identidad de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y porque puede producir su empoderamiento al tener referentes negros positivos.

Es importante para ello que se conozca la propuesta pedagógica que proviene del *afrocentrismo* visto en Estados Unidos. Como se ha expuesto en el capítulo segundo, ésta propone reconstruir la historia completa partiendo de África, tal y como sugirió Cheik Anta Diop (2012) conocer sus civilizaciones anteriores a la trata, sus conocimientos, la historia del reino de Kush y su importancia en la historia de Egipto al ser kushitas los faraones de la dinastía XXV. En este punto es importante que en esta historia se incluyan las relaciones entre Grecia y el Antiguo Egipto como orígenes de la civilización.

Con respecto a la trata, es importante recuperar la falta de sometimiento y la historia de lucha que se ha expuesto desde Du Bois y Zapata Olivella con su *malungaje*, junto a la resistencia a la

aculturación manteniendo religiones como el candomblé, la Umbanda o la Santería junto a todos sus dioses, los Orishas, en diversos puntos de la geografía como Haití, Cuba, Brasil o Estados Unidos, entre otros, tal y como estudió Zapata Olivella.

Hay que rescatar asimismo, a los héroes afrodescendientes cimarrones como Zumbi dos Palmares en Brasil o Benkos Biohó en Colombia.

También es importante poner el foco en la revolución de Haití de 1791, considerada la primera gran revolución de personas esclavizadas de los europeos (Silva, 2018: 80).

Por otro lado, es importante recordar las epistemologías afrodescendientes invisibilizadas bajo el *epistemicidio* cometido contra estos saberes, como lo ocurrido con Bicudo, una gran socióloga brasileña, como se ha visto.

Para este rescate de la historia es importante también tener en cuenta la *afrobetización* y la *etnoeducación*, ambas son importantes para el enfoque REM de Educación para la Paz pues su objetivo es la creación y empoderamiento de la identidad en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes, haciéndolos sentir orgullosos de sus orígenes africanos.

La *afrobetización* sugiere hacer cambios desde la primera infancia, cuando se puede aprender a apreciar las diferencias y la diversidad utilizando la literatura infantil porque construye la creatividad, la imaginación e incluso la mente crítica en este periodo tan sensible en la construcción de identidad.

5.3. CONTEXTO EDUCATIVO PARA UNA AFRODESCENDENCIA EN LAS AULAS

El contexto en el que se puede aplicar el enfoque REM de Educación para la Paz para la afrodescendencia es, como se ha comentado en este capítulo un contexto en el que existe diversidad, cultural y fenotípica.

Aunque no sabemos cuántos niños, niñas y adolescentes afrodescendientes hay con exactitud en las aulas españolas ni las cifras de acoso sufrido por éstas, sí sabemos de su sufrimiento por sus propios testimonios, pues se recogen en la literatura creada por las propias personas

afrodescendientes

Mis padres han tomado cartas en el asunto, pero lo han llevado muy mal porque no es agradable ver cómo tu hija está sufriendo. Verme llorar todos los días cuando voy al entrenamiento, a clases, sin poder explicar qué me pasa eso les parte (Obono, 2022: 1).

Como se ha recogido anteriormente, Segato (2006: 3) divide en dos tipos las clases de racismo que pueden darse, un *racismo como prejuicio*, que hace referencia a las convicciones y se sitúa en la esfera interior de las personas y un *racismo como discriminación* que es aquel que se manifiesta externamente con determinados actos concretos, como puede ser la exclusión.

En el caso del prejuicio racial, parece ser que éste comienza a producirse a partir de los cinco años, conformándose, principalmente, según el entorno social y las actitudes de los progenitores (Mandalaywala, Ranger-Murdock, Amodio, y Rhodes, 2019). Esto ya nos lo anticipó Bicudo en su estudio realizado en las aulas brasileñas donde constató la influencia de los progenitores en las actitudes raciales con respecto a los compañeros.

Se hace importante por ello que los centros educativos puedan tener contacto con los padres y madres para que ellos acompañen los procesos de aprendizaje sobre afrodescendencia en las aulas al mismo tiempo que alumnado y profesorado y de este modo, puedan participar del aprendizaje a través de una educación informal.

5.3.1. Contextos formales, informales y no formales

Como ya se ha apuntado con anterioridad, el interés principal de esta Tesis recae en las aulas, pero sin dejar de reconocer la importancia de la educación informal y no formal tal y como nos recuerda Herrero Rico (2013). Educar al alumnado para que se vea libre de actitudes discriminadoras necesita de todos los tipos de educación, formal, informal y no formal.

Según Pastor Homs (2001) el origen de los conceptos educación no formal e informal se deben a Philip H. Coombs quien los sugiere en 1971 (2001: 525). Para este autor, la educación se da en todo lugar, en los libros que leemos, en lo que aprendemos día a día, pero entre ellas hay intervenciones específicas fuera del aula que tienen una intención educativa, son éstas las que le llevaron a definir

lo que actualmente entendemos por educación no formal.

La Unión Europea (Comisión Europea, 2021) ha apostado por la educación no formal en los proyectos con juventud a través del programa Erasmus +. Su importancia para esta Tesis radica en que una de las prioridades del programa es la Inclusión y la diversidad, desarrolladas por un marco de medidas para la inclusión 2021-2027 y la Estrategia de Inclusión y diversidad de Erasmus + y el Cuerpo Europeo de Solidaridad.

Por otro lado, en cuanto a la educación informal, como la llevada a cabo en la familia, debe recordarse que, como se ha señalado, en muchas ocasiones el racismo en niños, niñas y adolescentes procede del aprendizaje en sus hogares y de sus progenitores por lo que es importante trabajar con las familias una perspectiva libre de racismo desde el enfoque REM de Educación para la Paz para evitar su transmisión a niños, niñas y adolescentes.

Todas estas educaciones son complementarias si queremos sociedades inclusivas y que acepten la diversidad, unas sociedades que reconozcan a las personas afrodescendientes, pero como se ha visto, todos los matices asociados a la afrodescendencia no son sencillos de asimilar y debe hacerse con calma y sin “ceguera al color”, como se ha visto, tratando a todo el mundo con igualdad sino introduciendo además el cariño y el cuidado tratando a cada niño, niña y adolescente como a un *uno concreto*.

5.3.2. Un contexto Intercultural

Como se ha explicado reiteradamente en esta Tesis, las aulas actuales son diversas y en esta diversidad hay una parte del alumnado que es afrodescendiente. Las relaciones que se dan entre este alumnado pueden ser pacíficas, pero, en ocasiones existen conflictos y violencias como las que se dan en la sociedad (Herrero Rico, 2013).

Martínez Guzmán (2005: 62) dice que entre las violencias que ejercen unas personas sobre otras, por tanto, también los niños, niñas y adolescentes, se encuentran los poderes que ejercemos unos y unas contra otros y otras generando integración o reconocimiento o, por el contrario, exclusión

y marginación.

Como causa de la exclusión Martínez Guzmán (2001, 2005), apunta el miedo al *otro*, al diferente, que parece que unos seres humanos tenemos a otros. Martínez Guzmán (2005: 62) evoca a Derrida, con su *differance*, quien, influido por Nietzsche y el Foucault de la genealogía, denuncia el *fonocentrismo* del lenguaje que establece dicotomías al utilizar la palabra “diferencia” (lo que *difiere de* un modelo) así en el lenguaje se establecen *diferencias* como las existentes entre nosotros/los otros o blanco/negro, en el caso de la afrodescendencia. La postura de Martínez Guzmán la comparte Segato (2006: 3) quien afirma que el prejuicio racial, para existir, parte de la diferencia, es decir, de la producción de *otredad* a partir de los rasgos visibles de las personas. En otras palabras, el prejuicio se nutre de la constante *otrificación* del prójimo.

Comins Mingol (2003: 97-98) recuerda que esta *otrificación* en el contacto con los otros no es nada nuevo pues desde los primeros contactos de los seres humanos con la diversidad, han existido, junto a relaciones de cooperación, relaciones de hostilidad, denominando a *los otros*, a los extranjeros, como *bárbaros* o *bereberes*, entre otras denominaciones, estableciendo la distinción nosotros/los otros, en este caso, por su forma de hablar, ininteligible, balbuceante (RAE, s.f).

Comins Mingol (2003: 101) con respecto a la *otredad* aporta las ideas de Reardon y Chodorow. De Reardon recoge su constatación de que la percepción negativa de la *otredad* comienza en la primera infancia cuando se descubre la interdependencia de los *otros y otras*, sobre todo respecto de las mujeres, y explica cómo esta interdependencia produce miedo. De Chodorow, recoge la idea de que los niños, con el objetivo de construir su propia identidad en la infancia, se distancian de la madre estableciendo, de este modo, su primera distancia con el *otro* para la construcción de su propia identidad (Comins Mingol, 2003: 100).

Como ha estudiado Betty Reardon (1985) el descubrimiento de la interdependencia, sobre todo de los hombres respecto de las mujeres, puede producir miedo. Un análisis similar aplicamos también al descubrimiento de la diferencia de cualesquiera otras personas, grupos de identidad, culturas y a la alteridad de la misma tierra. Explicado de forma positiva, este miedo puede ser interpretado como síntoma de la fragilidad humanidad y de la necesidad que tenemos unos y unas de otros y otras y de la tierra misma; de la necesidad

de interrelación e interdependencia (Martínez Guzmán, y París Albert, 2006: 28).

Para Segato (2006: 3-4) este *otro* puede presentar *raza con etnicidad*: es decir, puede ser diferente *racialmente* (entendiendo como *raza* los diferentes rasgos fenotípicos como color de la piel, forma del cabello, diferente formato de los labios y de la nariz, etc. tal y como se ha entendido a lo largo de toda esta Tesis) y, además, tener una cultura diferente (como sería el caso de los niños, niñas y adolescentes migrantes africanos y afrodescendientes de otros países recién llegados a España).

También este *otro* puede mostrar *raza sin etnicidad*: es decir, mostrar trazos fenotípicos diferentes a la mayoría de los autóctonos, pero compartir la misma cultura que estos (en este caso se encontrarían los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes que ya han nacido en España y cuya cultura es la española, en la que se han socializado).

Según esta clasificación, los niños, niñas y adolescentes africanos o afrodescendientes recién llegados a nuestro país corresponderían al primer grupo, pues además de rasgos fenotípicos característicos conservan su cultura de origen. Por otro lado, corresponderían al segundo grupo, a los que muestran *raza sin etnicidad* aquellos niños, niñas y adolescentes afrodescendientes a quienes se hace referencia como “segundas o terceras generaciones”⁵⁹ y que son españoles (muchos de ellos se autodefinen como *afrohispanos*, como se ha visto) pues tienen rasgos fenotípicos diferentes a los de las personas autóctonas, como tener la piel negra, pero comparten su misma cultura, la española, y la de la comunidad autónoma y municipio en los que residen.

Es por ello por lo que no siempre que hagamos referencia a la afrodescendencia haremos referencia a la interculturalidad pues tan sólo en unos determinados casos, habrá una cultura diferente, dado que hay mucho alumnado afrodescendiente cuya cultura es la española.

Es muy importante que el profesorado tenga en cuenta estas cuestiones en el aula en sus relaciones con niños, niñas y afrodescendientes cuando estos tienen la piel negra y esto hace que sean permanentemente etiquetados en la mayoría de los casos como *migrantes*, pese a ser españoles y

⁵⁹ El concepto “segundas generaciones” aunque extendido se considera estigmatizante y en el que se subraya la idea de “los otros” pues hace referencia a personas que ya han nacido en España y son españolas.

sean, por ello, continuamente cuestionados sobre su identidad (Lobedde, 2018).

Esta indagación sobre la identidad se hace de modo inconsciente, pero les causa dudas y sufrimiento

Persona blanca: ¿Y ya has ido a tu país?

Yo: No

Persona blanca (cara de asombro por estar yo cometiendo un sacrilegio): ¿nooooooo?

Pero ¿cómo puede ser? Pues deberías.

Y ya estás sentenciada. Deberías. Deberías ir a Tu País. Esa es la frase, Partamos de la base de que ese «Tu país» no existe puesto que ya estoy en mi país: España (Bela-Lobedde, 2018: 61).

Esto provoca su permanente *extranjerización* según el término acuñado por Ana Bibang (Gómez, 2021) o *el síndrome del eterno extranjero* tal y como lo denomina Gerehou (2021) y les hace sentir *los otros*.

Junto a este alumnado, existirá una parte del alumnado africano o afrodescendiente que lleve a las aulas otras culturas diferentes, en estos casos sí que conviene que se establezcan relaciones de respeto y aceptación, sin pretender la asimilación, y con una adquisición de competencias interculturales que preparará al estudiantado a estar adaptado a futuras sociedades en las que convivan múltiples culturas (Herrero Rico, 2012: 394-395).

de Lucas (2003: 19) dice que la diversidad debe entenderse no sólo en un plano ontológico, como una realidad existente sino también en el plano normativo y afirma que debe haber un giro epistemológico hacia la integración política de la diferencia en la democracia en términos de *empowerment*.

De nuevo se hace necesario acudir al reconocimiento, a la aceptación en las aulas, en un ambiente en que exista una cultura de paz, en el que haya diversidad de fenotipos, creencias, culturas y lenguas otorgando el derecho a que todos se consideren interlocutores válidos, en nuestro caso, donde existan niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y se vean aceptados y apreciados por todos sus compañeros y compañeras en una comunidad de educación (Martínez Guzmán y París Albert, 2010: 96).

5.3.3. *Un contexto Interreligioso*

Para finalizar, el enfoque REM de Educación para la Paz recoge el respeto a las religiones de los *otros* y se abre al diálogo con otras espiritualidades.

Este hecho es de gran importancia para el alumnado afrodescendiente ya que el hecho religioso ha formado parte de su realidad a lo largo de la historia.

Como se ha visto en Zapata Olivella en sus múltiples viajes se dio cuenta de las similitudes entre las manifestaciones religiosas y espirituales del Candomblé de Salvador de Bahía y Recife en Brasil y la Santería y el Vodú de Cuba y Haití (Quiñonez, 2018). Ello le hizo pensar sobre el hecho de cómo la religiosidad y espiritualidad africanas, en concreto la *yoruba* y la *bantú*, habían llegado al continente americano junto a los africanos esclavizados y como ello había servido de elemento de unión con África y entre los africanos esclavizados como modo de enfrentarse a su esclavitud manteniendo su identidad a través de la espiritualidad.

En la época de la esclavitud los occidentales intentaron que los africanos se convirtieran a la religión católica, pero estos, recurrieron al *sincretismo religioso*. Este sincretismo consistía en una mezcla de prácticas religiosas a modo de supervivencia, mediante éste, en el caso de los yorubas se fusionaban sus *orixás* con los santos de la Iglesia, así cuando decían rezar a la Inmaculada Concepción en realidad se encomendaban a Yemanjá. Junto a ello, los occidentales, les permitían celebrar lo que entendían eran fiestas para que los esclavos se relajaran, pero en realidad lo que se producían eran actos religiosos (Zapata González, 2021).

Estas religiones e incluso el sincretismo siguen vivos en muchos lugares de América Latina por lo que puede haber alumnado afrodescendiente que practique estas religiones, pero también, junto a ellos hay afrodescendientes de todas las religiones conocidas, así como ateos y agnósticos.

Desde el enfoque REM de Educación para la Paz se propone que frente a este hecho religioso que puede formar parte de la vida del alumnado afrodescendiente se genere intercambio, interacción y entendimiento promoviendo la apertura mental en relación al otro, al diferente y este

entendimiento y apertura serán muy importantes para el alumnado afrodescendiente.

RECAPITULACIÓN

En este capítulo final se han recogido los elementos que conforman el enfoque REM de Educación para la Paz y se han analizado desde su aplicación a la afrodescendencia en las aulas, poniéndolos en diálogo con los Estudios Afrodescendientes y sus pedagogías, dado que éstas constituyen un complemento para la aplicación de la Educación para la Paz en las aulas.

De este modo, se puede afirmar que el enfoque REM de Educación para la Paz es una herramienta útil para aproximar la compleja temática afrodescendiente a las aulas pues nos ayuda a desaprender lo que habíamos aprendido mal sobre la afrodescendencia y a reconstruir historias y conocimientos, actitudes, habilidades, sentimientos y recursos para la inclusión de la diversidad.

El enfoque REM de Educación para la Paz se basa en la propuesta filosófica de Martínez Guzmán (1001, 2005, 2009) del que adopta su apertura a otros saberes, como los afrodescendientes, su giro epistemológico y los conceptos de paz y conflicto, que a su vez son desarrollados por las diversas líneas que emanan de él. Esta apertura a otros saberes y epistemologías hacen que se abra a otras ideas de paz y por ello recoge el término “paces”. Junto a este término el enfoque REM recoge calificativos para la paz que la clasifican como imperfecta y creativa. La creatividad y la imaginación son de gran importancia para la Educación para la Paz pues hacen posible la creación de soluciones posibles a los conflictos que están más allá de lo que pensamos de modo racional. Es la capacidad de imaginar futuros posibles, sin discriminación racial, como ocurre en el famoso discurso de Martin Luther King “yo tengo un sueño”. Esta creatividad se ha de fomentar en el aula en niños, niñas y adolescentes para que sean ellos mismos lo que puedan crear unos futuros diferentes, innovadores en los nuevos escenarios actuales en los que poder ser agentes de paz.

El enfoque REM de Educación para la Paz recoge, asimismo, como elementos la transformación de conflictos, el cuidado como valor humano y la comunicación para la paz. Con respecto al cuidado es importante destacar que éste, tal y como se solicita desde la Teoría Crítica de la Raza,

nos hace fijarnos en el *otro concreto*, lo cual complementaría la idea de igualdad formal que se desprende de la ética de la Justicia.

En cuanto a los objetivos del enfoque REM de Educación para la Paz se encuentran dos pilares que son de suma importancia para la afrodescendencia: el reconocimiento y el empoderamiento.

Honneth (1996: 1-5) ha profundizado en el reconocimiento y en su obra rastrea este tema hasta los escritos de Hegel recogidos en sus denominados “Escritos de Jena” que éste escribió en su juventud, en ellos Hegel reflexionó que, en el curso de la formación de la identidad, los sujetos entran en un conflicto intersubjetivo en el cual reclaman reconocimiento y, si un sujeto no se siente reconocido, esta falta de reconocimiento le lleva a una “lucha por el reconocimiento” lo que está en la base de muchos de los movimientos sociales afrodescendientes y activistas como Du Bois o King. El reconocimiento es imprescindible para la construcción de la identidad y la integridad del ser humano como tal ya que, es necesario para sentir que se es persona, se tiene dignidad humana y no se es un mero objeto.

Sobre el empoderamiento, éste también es de suma importancia pues otorga poder, entre otros, a niños, niñas y afrodescendientes, les hace estar orgullosos de ser quien son en un momento de sus vidas en que son muy vulnerables dado que están construyendo su identidad.

Para de Lucas (2003: 21) la construcción de identidad es precisamente un proceso de transformación y conservación que se lleva a cabo en contraste con los demás, basándose en una relación continua de semejanzas y diferencias. En definitiva, son estrategias para adaptarse a la interacción social.

La identidad se constituye por un proceso de identificación con el otro y de separación de él (de Lucas, 2003: 23).

Junto a los elementos de su contenido, el enfoque REM de Educación para la Paz propone la metodología de la deconstrucción – reconstrucción basándose en las violencias y paces en Galtung. Gracias al análisis que deriva de estas violencias y paces se visibilizan las injusticias sufridas que

pueden, de este modo, deconstruirse y reconstruirse pacíficamente con cariño y ternura, desaprendiendo lo que se había aprendido mal con anterioridad.

Por último, el enfoque REM se lleva a cabo desde la educación formal pero también puede llevarse a cabo desde la educación formal e informal.

CONCLUSIONES

Esta investigación se ha llevado a cabo por el interés de indagar la realidad de la minoría afrodescendiente en las aulas en España. Pretendía, así, descubrirse si el contexto español es similar al que se da en el continente americano, si se dan en éste las violencias señaladas por Galtung al igual que ha ocurrido en el continente americano y, por último y como objetivo principal, si se dan las condiciones para trabajar del mismo modo y con las mismas temáticas que en este continente, viendo si son extrapolables los Estudios Afrodescendientes y sus pedagogías al contexto español y si esto es posible mediante a Educación para la Paz, en concreto, desde el enfoque REM.

La hipótesis de investigación ha sido asumir que la afrodescendencia en las aulas desde el enfoque REM de Educación para la Paz junto a los conocimientos generados por los Estudios Afrodescendientes y sus diversas propuestas pedagógicas de larga trayectoria, principalmente en el continente americano, pueden contribuir a lograr mayores niveles de tolerancia y respeto en las aulas.

Las dificultades encontradas en la presente investigación se produjeron en los inicios de la preparación de esta Tesis dado que no existía bibliografía al respecto hasta que, en la segunda década del siglo XXI se comenzaron a tener testimonios sobre este tema de las propias personas afrodescendientes. El tema estaba invisibilizado hasta este momento y diluido en el contexto mayor de las migraciones. Por ello, era prácticamente imposible encontrar literatura referente a las personas *afroespañolas* y sus circunstancias para obtener una bibliografía que procediera de la propia comunidad afrodescendiente.

Una vez se han logrado testimonios de las personas afrodescendientes en literatura y blogs afrodescendientes e incluso en páginas oficiales del gobierno español y de entidades no gubernamentales se ha podido constatar que la hipótesis de trabajo se cumplía y que la infancia y

adolescencia *afrohispana* sufre las violencias señaladas por Galtung en las aulas y que éstas afectan a su identidad.

También se ha podido constatar que se dan el mismo contexto y relaciones entre personas negras y blancas que se ha podido observar a lo largo de la investigación en los países del continente americano indagados y el mismo impacto de estas relaciones en su identidad.

Por otro lado, también se ha constatado que los Estudios Afrodescendientes y las pedagogías que se desprenden de ellos como propuesta en las aulas del continente americano han comenzado incipientemente en España, por lo que, dado que existe un contexto favorable, esta Tesis pretende aportar el enfoque REM de Educación para la Paz como propuesta para las aulas en que exista alumnado afrodescendiente dado que trabaja con la deconstrucción de las violencias sufridas y la reconstrucción de las mismas para lo cual puede enriquecerse con los Estudios y pedagogías afrodescendientes.

Esta investigación se ha llevado a cabo del siguiente modo:

A lo largo del **primer capítulo** he realizado una profunda investigación genealógica del término “afrodescendiente”. Utilizo el término “genealogía” en el sentido del término utilizado por Nietzsche y reelaborado por Foucault por el cual se busca rastrear en la historia las continuidades, rupturas, las fuerzas de poder y dominación que hay por detrás de los conceptos (Rujas Martínez-Novillo, 2010).

De este modo se ha realizado un recorrido por la aniquilación y generación de nuevas entidades a través de la historia de las personas afrodescendientes en su relación con las europeas, primero en el propio continente y, después, en el continente americano, destino de la trata transatlántica de la que fueron objeto millones de africanos.

La investigación se ha centrado en tres áreas geográficas por la limitación que supone esta Tesis, aunque habría sido interesante explorar más territorios. Entre estos países he elegido España y Portugal y sus territorios de ultramar: Brasil y Colombia y, un área anglófona, Inglaterra y sus

colonias en Estados Unidos. Aunque no he seleccionado un área francófona para investigar con detalle, he hecho continuas referencias a Francia y principalmente a sus territorios en las Antillas por su importancia en la temática afrodescendiente a lo largo de la historia.

Dada la complejidad de la temática, me he basado en diferentes categorías que recoge Montañó (2018) para clasificar las denominaciones atribuidas a las personas afrodescendientes, a las que añado una más que será la de aquellas que se recogen en los censos de manera oficial. De este modo, he clasificado los términos empleados para denominar a los africanos y sus descendientes en América y, posteriormente en Europa, en las siguientes categorías: denominaciones externas o exónimos, que son categorías impuestas por “los otros”, denominaciones impuestas por los “otros” asumidas como propias o *reapropiación*, denominaciones autogeneradas o endónimos y, por último, categorías recogidas oficialmente en el censo.

En cada una de estas clasificaciones esta investigación muestra la influencia que tienen las denominaciones que se hacen sobre un colectivo en su identidad. En un primer momento, un impacto de duda y desconcierto principalmente cuando estas denominaciones “cosifican” o “reifican” utilizando la terminología de Honneth (1996). A partir de este momento comienza una “lucha por el reconocimiento” que lleva a aplicar psicología inversa y mostrar que adjetivos como “negro” o su utilización como sustantivo “los negros”, no son motivo de vergüenza sino de orgullo y recorren así todo el continente americano e incluso europeo movimientos como el Harlem Renaissance, la *négritude* o el Black Power, entre otros, buscando el empoderamiento afrodescendiente. Por último, se generan nuevas denominaciones unidas a la búsqueda de una identidad común que llevan al concepto de “afrodescendiente” que propuso la filósofa brasileña Sueli Carneiro (AECID, 2016; Restrepo, 2021) en 1996 y que fue muy bien acogido a nivel internacional incorporándolo como denominación oficial Naciones Unidas, pero que convive con la preferencia por la utilización de “negro” por algunos colectivos.

La historia que sigue tras cada concepto es una historia de tensiones, lucha, valentía y sufrimiento que merece la pena ser reconstruida, conocida y contada en las aulas porque ello dará poder a los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes de todo el mundo.

Pese a ello, no existe como conclusión la preferencia por una u otra categoría conviviendo en estos momentos, a nivel oficial, desde Naciones Unidas la categoría “afrodescendiente” pero sin que exista consenso en la comunidad tampoco sobre este término.

En el **segundo capítulo**, se hace una revisión de la afrodescendencia en el ámbito educativo a través del recorrido del acceso de los afrodescendientes en el continente americano a la educación, donde en un principio estuvo prohibida en algunos países, hasta el acceso a las aulas incluso a base de movimientos por los derechos civiles como es el caso de Estados Unidos.

Tras acceder a las aulas se depararon con el racismo por parte del alumnado blancos y por la falta de acceso al trabajo tras los estudios. Sin embargo, grupos de personas afrodescendientes que accedieron a la Universidad comenzaron a investigar académicamente temas relacionados con su identidad, su historia, para poder rescatarla, la historia de la trata, consiguiendo visibilizar las acciones de oposición a la misma y las violencias directa, estructural y cultural, en terminología de Galtung (1993) que les afectaban. Estos académicos protestaron asimismo por el curriculum académico al que se enfrentaban. al ver que era eurocentrista y pidieron la creación de los Estudios Afrodescendientes, este paso fue muy importante pues se extendió también por todo el continente. Desde entonces existen programas en una gran cantidad de universidades del continente americano.

En estas investigaciones se hace un recorrido por el acceso a estos estudios y su importancia para las personas afrodescendientes en Estados Unidos, Brasil y Colombia. También se comenta someramente los incipientes estudios afroeuropeos que han comenzado a surgir en Europa y también en España, siendo una disciplina que creo, va a crecer en importancia en los próximos

años demostrando que el contexto en las aulas que se dio en el continente americano se está reproduciendo en el continente europeo en este siglo XXI.

De estos Estudios Afrodescendientes derivaron pedagogías que se llevaron a las aulas, donde los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes vivían rodeados de imágenes, referentes e historia de occidente, por lo que se introdujeron algunos cambios, aunque han sido paulatinos.

Cada país adoptó estas pedagogías afrodescendientes a su propia cultura o experiencias. Esta Tesis recoge en cada uno de los países una muestra del tipo de pedagogía afrodescendiente que se está llevando a cabo. En Estados Unidos el *afrocentrismo*, con la existencia de escuelas *afrocentradas*, en Brasil la *afrobetización* que se inicia a edades tempranas y que consiste en educar sobre la historia y las experiencias afrodescendientes a través del cuento. Por último, de Colombia hemos rescatado la experiencia de la *etnoeducación* en el aula.

España ha comenzado en estas últimas décadas el trabajo más intenso de materiales para el aula principalmente llevados a cabo por el propio colectivo afrodescendiente en España y por organizaciones no gubernamentales, aunque se podrían rescatar todas las propuestas que parten de las pedagogías afrodescendientes mencionadas que cuentan con un abanico de materiales muy amplio.

Todos estos antecedentes son de suma importancia para trabajar la afrodescendencia en las aulas en España desde el enfoque REM de Educación para la Paz.

El hecho de que haya comenzado a darse un interés por los Estudios Afrodescendientes en España así como diversas iniciativas de pedagogías afrodescendientes demuestra que se da un contexto propicio a entender que estos son necesarios en nuestro país.

En el **capítulo tercero**, se han recogido las temáticas más importantes que deben tratarse en una educación dirigida a entender la experiencia afrodescendiente que es muy intensa y compleja para que provoque más interés en todas aquellas personas que quieran incorporar una educación que busque trabajar en aulas con alumnado afrodescendiente.

Todos los temas tratados han superado las fronteras de los países en que han surgido debido a que ha habido activistas y académicos afrodescendientes que han viajado desde unos lugares a otros intentando comprender la experiencia afrodescendiente en cada país y en estos viajes han ido tejiendo relaciones con otros académicos, creando una sólida red de intercambio de conocimientos que ha consolidado todo un corpus que debe conocerse antes de proceder a trabajar en las aulas con la afrodescendencia. Este corpus ha ido tejiendo una identidad afrodiaspórica que traspasa los propios países para crear una más amplia identidad afrodescendiente que comparte temáticas que atañen a todas las personas afrodescendientes en cualquier lugar.

Para presentar estas temáticas se ha tomado como referencia a un autor o autora de cada uno de los países en los que se ha recorrido la historia afrodescendiente en los capítulos anteriores como son W.E.B. du Bois de Estados Unidos, Virginia L. Bicudo de Brasil, Manuel Zapata de Olivella de Colombia y de España, Lucía Mbomío Rubio.

Todos ellos son personas mestizas, hijos de una persona africana y una occidental, todas ellas fueron *racializadas* como negras desde la infancia para su sorpresa, pues al ser fruto de una mezcla no eran conscientes de que solo se les iba a identificar con una identidad de las dos que les componen, la identidad negra. Ello provocó que dedicaran mucho tiempo a investigar su propia identidad y las problemáticas a las que se enfrentaban por causa de ella. Muchos destacan el sufrimiento que les ocasionó *la mirada* de desprecio sufrida por otros niños o niñas o sus insultos. Las temáticas que se recogen de Du Bois son esta mirada *del otro* y la doble conciencia que se genera en las personas negras cuando se sienten por un lado personas negras y por otro del país en el que están y las dos identidades parecen independientes, en conflicto, en su interior. Abordó el racismo a través del problema denominado la “línea de color”, abordó la temática de los derechos civiles, la importancia del *panafricanismo* y la importancia de que existiera una élite de académicos que liderara y fuera referente del resto de personas afrodescendientes en un país.

Por su parte, Virginia L. Bicudo decidió estudiar partiendo del psicoanálisis e influida por Fanon, autor afrodescendiente antillano, las relaciones entre personas blancas, negras y pardas y su impacto en la psique de los sujetos, de este modo analizó el auto-odio o el deseo de emblanquecimiento para ascender socialmente que tienen las personas afrodescendientes. Por otro lado, abordó el tema del racismo en la infancia en una investigación realizada para la UNESCO. Su investigación profundizó directamente en las aulas de las escuelas en que había alumnado diverso.

De su investigación concluyó que el racismo en la infancia provenía del racismo de los propios progenitores que calificaban al alumnado negro con todos los prejuicios de la época.

En el caso de Zapata Olivella, él trata abiertamente el tema de la identidad en sus libros, pero él reclamaba la importancia de todas las sangres que él tenía, occidental, afrodescendiente e indígena. Ya desde su juventud le obsesionaba este tema y él mismo afirmó que toda su vida fue una búsqueda constante de su identidad (Prescott; 2016: 81).

También recogió el tema de la negritud, y, aunque él lo había comenzado a trabajar desde la juventud, consolidó sus conocimientos al leer a Fanon a quien leyó en Estados Unidos gracias a Hugues, uno de los participantes en el Harlem Renaissance, el primer gran momento importante de empoderamiento afrodescendiente en Estados Unidos.

Al igual que la idea de Du Bois fue el *panafricanismo* con la vista puesta en África, pero con la que pretendía la unión de todos los afrodescendientes en una lucha única, la idea de Zapata Olivella fue la de la *diáspora*. Esta idea supone proponer una mirada hacia las personas afrodescendientes como miembros de un mismo origen repartidos por el mundo. Son dos formas de ver la misma realidad, pero en ambos casos se muestra la idea de comunidad y un mismo origen, aunque fuera, como decía du Bois, un lugar *imaginado*.

Otra idea muy importante que aportó Zapata Olivella fue la del “malungage” o compañerismo que surgía en los barcos entre las personas esclavizadas para resistir a la violencia que se estaba viviendo y que muestra la resiliencia de las personas afrodescendientes frente a la esclavitud.

Una última aportación que se atribuye a Zapata Olivella es la de comenzar hablar de “personas esclavizadas” en lugar de hablar de “esclavos”. Esto ha tenido una gran trascendencia posterior.

Por último, se han aportado las ideas de la afrohispana Lucía Asué Mbomío Rubio quien se aproxima a la realidad española y que puede ser de ayuda para comprender al alumnado afrodescendiente español.

También en ella, como en el resto de los autores, late el tema de la identidad en su obra y sus experiencias de niña con respecto a ella, el tema del racismo en la infancia, así como el auto-odio que ello genera. Ha sido muy importante aproximarnos a los sentimientos de quien vive como persona afrohispana ya que nos ha permitido constatar los procesos por los que pasan niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en nuestras aulas, tema que pretendíamos indagar con esta tesis. Introduce el tema de la interseccionalidad, muy importante para hacer visible la especial situación de las mujeres con respecto a las múltiples discriminaciones que se pueden sufrir de modo simultáneo.

También hace alusión a la necesidad de referentes negros positivos en la infancia, en sus libros, en las películas que se visualizan que es una de las temáticas que en todo lugar más se reclama por parte de las personas afrodescendientes, sea en el continente americano o europeo.

Toda la experiencia de Mbomío Rubio ha sido puesta en diálogo con otros dos autores afrohispanos como son Moha Gerehou y Desirée Bela-Lobeddé pues así puede llegarse a conclusiones con respecto al contexto español desde diversos autores, todos ellos afrodescendientes y así, podemos constatar que se dan las mismas realidades que se vivieron en el continente americano con anterioridad, situaciones que hemos visto en capítulos anteriores, por lo que existe una necesidad de protección de las minorías afrodescendientes en las aulas.

En el **capítulo cuarto** se aborda la Educación para la Paz dado que supone el marco del enfoque REM de Educación para la Paz que se propone para el trabajo en las aulas con la afrodescendencia en España en intersección con los Estudios Afrodescendientes y sus pedagogías.

Para este abordaje se ha seguido la clasificación de Regan (1993) que reconoce tres grandes áreas en la Educación para la Paz que son los Estudios e Investigaciones para la Paz, la Educación para la Paz propiamente dicha y por último las campañas en favor de la paz.

En cuanto a los Estudios e Investigación para la Paz, se ha realizado un recorrido por la historia de estos estudios marcados por la evolución desde los estudios enfocados en las causas de la violencia y la guerra hacia el estudio e investigación de las causas y origen de la paz. Este giro vino a propiciarse por el estallido de las dos guerras mundiales que estallaron en los comienzos del siglo XX.

En un principio se partió de la *paz negativa* (1993) concepto elaborado por Galtung que definía la paz como ausencia de guerra hasta su evolución al de *paz positiva*, concepto elaborado también por Galtung (1993) como estado de vigencia de los derechos humanos y satisfacción de las necesidades básicas. Esta paz negativa se unió a la idea de violencia estructural que es aquella en la que existe pobreza y exclusión y donde hay una ausencia de satisfacción de las necesidades básicas. Por último, el propio Galtung (1996) propone la idea de *violencia cultural* señalando que es aquella que se basa en creencias o valores que tiene una sociedad y que están en la base de la violencia directa y estructural. Frente a la violencia cultural Galtung (1996) propuso la idea de *cultura de paz* que fue aceptada y promovida por la propia UNESCO.

Se plantea si los Estudios para la Paz son científicos y frente a ello nos basamos en Martínez Guzmán (2001, 2005) y en Ani (1994) quienes critican la propia idea de *ciencia* que es un concepto occidental que se arroga la universalidad y que se permite ser el juez de todo el conocimiento y saberes de todos los pueblos.

Martínez Guzmán (2000, 2004) reflexiona que, si queremos buscar la paz, la idea de ciencia debe abrirse a todos los conocimientos que han sido marginados y, por otro lado, propone un giro epistemológico desde la ciencia tradicional a una nueva propuesta de ciencia desde los estudios de paz.

En cuanto a la Educación para la Paz propiamente dicha, ésta surgió como propuesta educativa para trabajar la paz en el aula, pero ha habido muchas propuestas que también han tenido entre sus objetivos el logro de paz, por ello esta Tesis aborda estas otras “educaciones para”, como lo son la Educación en Derechos Humanos, la Educación para el Desarrollo (o Educación para la Ciudadanía Global) y la Educación Intercultural.

Esta Tesis propone que la situación con respecto al “otro” en estas educaciones es importante para poder diferenciarlas, aunque todas ellas están interrelacionadas y sus objetivos son muy similares. Tras el recorrido por las diferentes educaciones, se ha abordado la historia de la Educación para la Paz recordando sus antecedentes, pero esta Tesis se ha centrado en la figura como antecedente de Martin Luther King, Jr. quien abordó la temática afrodescendiente desde la no violencia así como el concepto y los contenidos que forman parte de esta Educación para la Paz.

De las diferentes definiciones que se dan sobre Educación para la Paz se extraen diversos elementos comunes a todas ellas que configuran lo que será el contenido de la Educación para la Paz que vendrá conformado por el concepto, los conocimientos necesarios sobre paz y conflicto, las habilidades, destrezas y actitudes necesarias y los valores necesarios para promover la paz.

En cuanto a las habilidades, destrezas y actitudes destaca la prevención por la que se trabajan la confianza, la autoestima y el aprecio por los demás en el aula lo cual es una buena base para trabajar con la diversidad, y, en concreto, con la afrodescendencia en las aulas.

Por último, esta Tesis aborda junto a los Estudios para la Paz y la Educación para la Paz, las campañas en favor de la Paz que principalmente ha desarrollado la UNESCO a lo largo,

destacándose la labor realizada para demostrar que la raza no tiene origen biológico, las relaciones raciales y la ruta del esclavo en un trabajo con la diáspora afrodescendiente.

De lo visto podemos destacar que la Educación para la Paz es pertinente para trabajarla junto a los Estudios Afrodescendientes y sus pedagogías dado que ambas tienen muchos puntos en común: Ambas promueven la diversidad y la inclusión, al integrar perspectivas afrodescendientes en la enseñanza, se pueden crear espacios de diálogo y reflexión que promuevan la paz y la justicia social y por último, tienen en común temas tales como el reconocimiento de la discriminación y las violencias sufridas, de tal modo que los estudios afrodescendientes a menudo revelan las desigualdades históricas y contemporáneas que enfrentan las personas de ascendencia africana. Esto incluye la discriminación racial, la violencia sistémica y la exclusión, por su parte la educación para la paz aborda estas cuestiones al fomentar una conciencia crítica y una acción transformadora. Al comprender las raíces de la discriminación, podemos trabajar hacia una sociedad más justa y pacífica. Por último, a través de la enseñanza de la historia y la resiliencia, la educación para la paz puede utilizar la historia de la esclavitud y la lucha por los derechos civiles que exploran los Estudios Afrodescendientes como ejemplos de resiliencia y esperanza.

Ello nos da idea de que la Educación para la Paz es un vehículo adecuado para incluir los Estudios Afrodescendientes y sus pedagogías en el aula.

En el **último capítulo**, se desarrolla el enfoque REM de Educación para la Paz para trabajar con la afrodescendencia en las aulas españolas dado que entre los temas que incluye se encuentra el trabajo con la diversidad y utiliza elementos como el reconocimiento, el cuidado y el empoderamiento.

Este enfoque REM de Educación para la Paz se basa en la Filosofía para hacer las paces que propuso el filósofo Martínez Guzmán y presenta ideas importantes para el trabajo con la afrodescendencia como el rescate de los saberes marginados o la necesidad de escuchar el dolor del otro interpelados por su sufrimiento.

Es esencial para el trabajo con la afrodescendencia el punto de partida de esta Filosofía para hacer las paces que parte de la transformación de este sufrimiento que los seres humanos nos provocamos los unos a los otros y otras por medios pacíficos dado el sufrimiento que pueden experimentar niños, niñas y adolescentes afrodescendientes principalmente en el momento de construcción de su identidad por las violencias que sufren y se dan en las aulas.

El enfoque REM de Educación para la Paz nos propone un contenido para trabajar en el aula que consta de los conceptos de paz y conflicto, de las habilidades, destrezas y actitudes, con las que trabajar la comunicación para la paz, un valor que junto a otros como la solidaridad o la Justicia plantean el cuidado como un valor no sólo de género sino humano, por el cual los seres humanos tengamos en cuenta al *otro concreto*. En último lugar se plantean dentro del contenido del enfoque REM de Educación para la Paz los objetivos concretos de reconocimiento y empoderamiento, tan importantes para trabajar con la infancia y adolescencia afrodescendientes.

En segundo lugar, el enfoque REM de Educación para la Paz utiliza una metodología a la que denomina deconstrucción-reconstrucción. Esta metodología nos ayuda a analizar y deconstruir las violencias que se han dado históricamente contra la afrodescendencia y también las que se dan en el aula actualmente en España.

Esta Educación para la Paz desde el enfoque REM, además de llevarse a cabo en contextos formales, en las aulas, también puede llevarse a cabo en contextos no formales e informales, de hecho, estos son de gran importancia pues la familia es normalmente la transmisora de racismo a niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, la educación no formal es una vía muy importante que refuerza la educación formal de trabajo en materia de inclusión y la diversidad.

Esta educación es muy importante en contextos interculturales, como se ha reiterado a lo largo de la Tesis, en aulas donde existe diversidad, pero teniendo en cuenta que en el caso de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en ocasiones esto pueden tener o no otra cultura distinta de la

española, por lo que pensar que porque una persona sea negra tiene otra cultura puede suponer un *microrracismo*.

En conclusión, para trabajar con la afrodescendencia en las aulas desde el enfoque REM de Educación para la Paz hay que partir de que, para trabajar con la diversidad hay que tener en cuenta que, si en un aula se da exclusión o marginación se deben reconstruir las relaciones mediante imaginación y creatividad, lo que se puede fomentar en niños, niñas y adolescentes para que sean capaces de imaginar un futuro en que en la clase se dé una comunidad de educación en que todos los alumnos y alumnas sean considerados interlocutores válidos y sean escuchados activamente, establezcan una comunicación no violenta y entre ellos se practique la ética del cuidado.

El enfoque REM de Educación para la Paz propone que las violencias que se dan en el aula se deconstruyan, siendo éstas violencias directas, estructurales y culturales, siendo de gran importancia recoger todas las experiencias pedagógicas vistas al investigar las prácticas en el continente americano para trabajar con la infancia afrodescendiente en las aulas. Estas son el *afrocentrismo*, la *afrobetización* o la *etnoeducación*.

Se buscaba iniciar cambios a través de una pedagogía no convencional que hiciera con que los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes se sintieran orgullosos de lo que son, mejorando su autoestima y construyendo su conciencia racial e identidad (o sea, conciencia de que ser una persona negra no tiene nada de malo, sino que es algo positivo) (Silva, 2021: 26). La *afrobetización* parte así de la necesidad de fomentar una reflexión crítica de la condición de la población negra brasileña en la estructura social, promoviendo medidas educativas por medio del conocimiento y el autoconocimiento de sí a partir de referentes culturales que les son propios para que el ser “negro” pasase a tener connotaciones positivas (Santos y Dantas, 2020: 9).

La *afrobetización* propone que los cambios se hagan desde la primera infancia, donde puede aprenderse a dar valor a la diferencia y la diversidad. Lo que se busca es el empoderamiento de

niños, niñas y adolescentes afrodescendientes haciendo que estos construyeran su propia historia entendiendo su pasado de un modo “*afrocentrado*”.

Propone la utilización de literatura infantil dado que ésta crea en la infancia creatividad, imaginación y hasta el sentido crítico, en un proceso que le llevará a la creación de su identidad y su empoderamiento que les haga sentirse orgullosos de ser personas afrodescendientes.

La introducción de estas prácticas pedagógicas en el aula puede ser muy beneficiosa para la infancia y adolescencia afrodescendientes.

Como conclusión, la presente investigación arroja los siguientes **resultados** con respecto a las preguntas de investigación que se planteaba en un inicio:

Con respecto al término “afrodescendencia” y si es el término correcto que debe emplearse, tras realizar la genealogía del término se llega a la conclusión de que quien debe decidirlo es la propia comunidad afrodescendiente sin que hasta este momento haya llegado a un consenso. Esta investigadora ha recogido este término debido a que es el que oficialmente recoge Naciones Unidas y parece generar un mayor consenso, aunque sin dudas en su utilización.

Con respecto a la utilidad de los saberes adquiridos sobre la afrodescendencia en otros contextos, como el americano, para el contexto español, puede afirmarse que al contrastar las vivencias de autoras y autores afrohispanos con respecto a las de los autores de diversos países del continente americano, éstas arrojan un impacto muy similar en sus identidades, por lo que los saberes del continente americano se ven como muy positivos y extrapolables al contexto español.

En referencia a las aulas españolas en concreto, se ha constatado a través del testimonio en autobiografías y blogs por las propias personas afrodescendientes, la existencia de las violencias en las aulas que se dan también en la sociedad y que Galtung señala tales como violencias directas (microrracismos, bullying racista o microrracismos), violencias estructurales y violencias culturales, en unas aulas sin referentes afrodescendientes o donde no existen referencias a la

historia de la trata o las aportaciones afrodescendientes. Estas violencias que ocasionan sufrimiento y daños en la identidad de la infancia y adolescencia afrodescendiente están invisibilizadas.

Se ha podido mostrar que la visibilización de estas violencias es una solicitud del propio colectivo afrodescendiente en España que ya viene realizando desde literatura y blogs, por lo que esta visibilización puede realizarse desde su deconstrucción a reconstruir y transformar las relaciones con los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y colaborar en la construcción su propia identidad, empoderándolos.

Los Estudios y Pedagogías afrodescendientes se han podido mostrar como una herramienta óptima para reconstruir y transformar las relaciones con los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y su propia identidad desde el enfoque REM de Educación para la Paz.

Las implicaciones de estos resultados arrojados por la investigación de cara tienen trascendencia pues se propone desde esta Tesis llevar el enfoque REM de Educación para la Paz a las aulas junto a los Estudios afrodescendientes y pedagogías educativas para, de este modo colaborar en el cuidado de la minoría afrodescendiente y el apoyo en la construcción de su identidad en las aulas, así como en las relaciones entre todo el alumnado en las mismas.

En definitiva, esta Tesis ha buscado mostrar la importancia de la raza en los Estudios e Investigaciones para la Paz, pero principalmente en la Educación para la Paz, desde el enfoque REM, dado que desde ella se puede disminuir el sufrimiento en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes y ayudarlos en la construcción de su identidad, porque estar orgulloso de ella, de su identidad afrodescendiente, amarla, es paz.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Dado que los Estudios Afroeuropeos y diversas pedagogías afrodescendientes se están desarrollando en el continente europeo actualmente, deseo continuar ahondando en el tema y realizar una propuesta más detallada de trabajo a la que denominaré “Propuesta AfroREM” que desarrollara esta Tesis Doctoral con un análisis de los mejores cuentos infantiles y juveniles que se llevarán a cabo en el aula en el trabajo con la afrodescendencia así como los mejores materiales para que el profesorado se *afrobetice* y pueda trabajar desde una posición *afrocentrada*.

Por otro lado, igual que esta Tesis analiza diversos países del continente americano deseo investigar las relaciones con la afrodescendencia en diversos países del continente europeo, así como sus diferentes prácticas pedagógicas. Todo ello sin abandonar la idea de continuar aportando el tema de la raza a los Estudios de Paz y la Educación para la Paz, por su importancia en la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca Obregón, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 10(4), 95-112.

Adams, S. (2005). *The curse of ham: Race and slavery in early Judaism, Christianity, and Islam*.

Adichie, C. N. (2012). *El peligro de la historia única* disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU> (Consultado el 14 de enero de 2020).

_____ (2014). *Americanah*. Gyldendal A/S.

AECID (2016) *Afrodescendientes: Programa de Cooperación con Afrodescendientes: documento de líneas estratégicas de actuación*. Disponible en <https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/consulta/registro.do?id=4444> (consultado el 23 de enero de 2020).

Afrofeminas (2018) *Una historia del afro*, AFROFÉMINAS. <https://afrofeminas.com/2017/03/16/una-historia-del-afro/> (consultado el 13 de noviembre de 2023).

_____ (2023) *¿Qué es el privilegio blanco? Origen, significado, cómo afecta este término a los blancos y ejemplos AFROFÉMINAS*. Disponible en: <https://afrofeminas.com/2023/05/29/que-es-el-privilegio-blanco-origen-significado-como-afecta-este-termino-a-los-blancos-y-ejemplos-2/> (Consultado: el 25 de noviembre de 2023).

Aguilera-Díaz, M. M., y Meisel-Roca, A. (2009). *Tres siglos de historia demográfica en Cartagena de Indias*. Banco de la República de Colombia.

Agyemang, C., Bhopal, R., y Bruijnzeels, M. (2005). Negro, Black, Black African, African Caribbean, African American or what? Labelling African origin populations in the health arena in the 21st century. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(12), 1014-1018.

Aldridge, D. P. (2003). Perspectives on Africana Studies in the twenty first century. *The Western Journal of Black Studies*, 27(3), 143-145.

Álvarez, W. (2016). Jóvenes, violencia y pandillas en las periferias de Cartagena-Colombia. Aproximaciones teóricas y fragmentos etnográficos. *Universitas*, XIV(25), pp. 191-213.

Anderson, T., y Stewart, J. B. (2007). *Introduction to African American studies: Transdisciplinary approaches and implications*. Black Classic Press.

Angone, O. (2018). *Las españolas afrodescendientes hablan sobre identidad y empoderamiento*. Editorial Verbum.

Ani, M. (1994) *Yurugu: An African—Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*. New Jersey: African World Press

Antón Sánchez, J., Bello, Á., Del Popolo, F., Paixão, M., y Rangel, M. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. Cepal.

Arias Palomino, A. (2015) *Confesiones de una pelo malo* Disponible en <https://afrofeminas.com/2015/02/02/confesiones-de-una-pelo-malo/> (consultado el 10 de octubre de 2023)

Ariza Montañez, C. (2005). *Los objetos con alma: legitimidad de la esclavitud en el discurso de Aristóteles y Alonso de Sandoval. Una aproximación desde la construcción del cuerpo*. *Fronteras de la Historia*, (10),139-170. ISSN: 2027-4688.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83301004> (consultado el 5 de mayo de 2022).

Arocha, J., Wabgou, M., Salgado, A., y Carabali, J. A. (2012). Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero. *Bogotá: Universidad nacional de Colombia*.

Asante, M. K. (1991). The Afrocentric idea in education. *The journal of negro education*, 60(2), 170-180.

Asante, M. K., y Karenga, M. (2005). *Handbook of Black studies*. Sage Publications.

Atlántida, P. (2003). *Interculturalidad y educación: un nuevo reto para la sociedad democrática*.

Azarmandi, M. (2018). The racial silence within peace studies. *Peace Review*, 30(1), 69-77.

Azevedo, M.S. A. L. (s.f.) *IBGE - Educa: Jovens, IBGE Educa Jovens*. Disponible en: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> (Consultado el 14 enero de 2023).

Azopardo, I. G. (2011). *Atlas de afrodescendientes en América Latina*. Iepala Editorial.

Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 93-111.

Barbeito, C. (2019) “Conflict Matters. Prácticas de Educación para la Paz y en el Conflicto hacia el ODS16”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), p. 181. doi: 10.15366/riejs2019.8.1.011.

Barbeito, C.; Boada, E.; Caireta, M. (2021) *La escala de provención. Guía práctica para abordar el conflicto con perspectiva de género en el aula universitaria*. Cerdanyola del Vallès: ECP-UAB

Barbosa, F. et al. (2020) *Seminario sobre el legado de las personas africanas y afrodescendientes a España*.

Barbosa, K. O., y Ferreira, A. A. L. (2020). Virgínia Leone Bicudo: contribuições aos estudos sobre relações raciais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 72(SPE), 66-79.

Bartholomeu, J. (2020). Escrevivências: As contribuições de Sueli Carneiro e Lélia Gonzales ao pensamento Social Brasileiro. *Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, 9(2).

Bastos, M.H.C. (2016) Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação. *Cadernos de*

História da Educação, vol. 13, n. 2,

Bay, M. (2000). *The white image in the black mind: African-American ideas about white people, 1830-1925*. Oxford University Press.

BBC News Mundo (2020) *La agudeza de Mohamed Alí ante el racismo en 1971*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KmgRXXNvokE> (consultado el 20 de junio de 2022).

Becerra, M. J. (2008). Estrategias de visibilización de la diáspora africana en América Latina y el Caribe durante el nuevo milenio. *Ciencia Política*, 3(5), 73-88.

Bela-Lobedde, D. (2018). *Ser mujer negra en España*. PLAN B.

Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría*, (39), 175-203.

Bernand, C. (2001). *Negros esclavos y libres en las ciudades hispanoamericanas* (p. 203). Madrid: Fundación Histórica Tavera.

Bettelheim, B. (1982). La violencia: un modo de comportamiento olvidado. *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*, Barcelona, Grijalbo, 89-108.

Blanco Barros, J. A. (1991). El censo de Cartagena de Indias en 1777. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 3(1), 53-59.

Burton J (1990) *Conflicto: Resolución y procedencia*. Nueva York: St. Martin's Press, 295 pp.

Caireta, M. (2013). Educació per a la pau i la convivència en el marc escolar. *Una mirada des de la formació del professorat*.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, 2, 60-81.

Camacho Buitrago, D. (2015). Manuel Zapata Olivella, "Letras Nacionales" y la emergencia de un "relato negro" en el campo intelectual colombiano. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (4), 97-114.

Cameron, S. (2015). Nonviolent communication. *Restorative theory in practice: Insights into what works and why*, 90-103.

Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de la Habana*, 273, 184-199.

Campos, L.A (2022) *Pregunta sobre raça e cor no censo é central na luta contra a discriminacao*. Disponible en <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/07/pergunta-sobre-raca-e-cor-no-censo-e-central-na-luta-contr-a-discriminacao.shtml> (consultada el 4 de agosto de 2022).

Canavate, D. L. (2010). San Basilio de Palenque siglo XXI: lengua, palenge y proyecto etnoeducativo. *Reflexión Política*, 12(24), 86-99.

- Canos Donay, S. (2020). Cuando África descubrió España.
- Capeci, D. J. y Knight, J. C. (1996). Reckoning with violence: WEB Du Bois and the 1906 Atlanta race riot. *The Journal of Southern History*, 62(4), 727-766.
- Cárdenas, S. J. (1980). *La Ética Cristiana y la Esclavitud de los Negros*.
- Cardeira, E. (2016). Preto and negro, pardo, mestiço and mulato. *Colour and colour naming: crosslinguistic approaches*, 71-90.
- Carneiro, E. (2019). *Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil*. WMF Martins Fontes.
- Carneiro C., de Luca T. y V. Guimaraes (2013) *Identidades brasileiras*. Cultura académica. São Paulo.
- Carson, C. (2022). *American civil rights movement*. Encyclopedia Britannica. Disponible en <https://www.britannica.com/event/American-civil-rights-movement> (Consultado el 10 de marzo de 2021).
- Casado Zubiaurre, M., y Franzese, P. (2017). *La interculturalidad en el ámbito educativo* (Tesis Doctoral).
- Cascón, P (2001) *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Catedra UNESCO sobre Paz Y Derechos Humanos UAB.
- Cashmore, E. (2002). *Dictionary of race and ethnic relations*. Routledge.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J.A. (2015) “Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica”. *Revista nuestra América* 3 (6) julio-diciembre: 115-30.
- Castro, V. S. (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96).
- Cebrián Martínez, A. Rocu Gómez, (2019) P. Arte, cuerpo e identidad para una investigación-acción participante con estudiantes afrodescendientes en Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 14, 2019, 113-129.
- Celorio, G., y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Center for Nonviolent Communication (CNVC) (2023) Introduction to NVC. Disponible en <https://www.cnvc.org/learn/what-is-nvc> (Consultado el 2 de diciembre de 2023).
- CEPAL, N. (2021). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. Síntesis*.
- Comins Mingol, I. (2003). *La ética del cuidado como Educación para la Paz*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I).
- _____ (2018a). Horizontes epistemológicos de la investigación para la paz: una perspectiva pazológica y de género. *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz*, 51-53.

Comins-Mingol, I. (2018b). Desafíos para la paz en un mundo globalizado. Por una ciudadanía cosmopolita y cuidadora.

Comins Mingol, I. y París Albert, S. (2009). Los centros de estudios de la paz, conflictos y prevención de la guerra. *Tiempo de paz*, (92), 68-74.

_____ (2020). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia*, 27.

Comins Mingol, Sonia Paris Albert y Vicent Martínez Guzmán (2011) Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado. *Los hábitos de la paz: teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Francisco A. Muñoz Muñoz (coord.) Manuel Jorge Bolaños Carmona (coord.) Universidad de Granada. Granada.

Comisión Europea (2021) *Directrices de ejecución. Estrategia de inclusión y diversidad de Erasmus + y del Cuerpo Europeo de Solidaridad*. Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura

Conyers Jr, J. L. (Ed.). (2011). *African American Consciousness: Past and Present* (Vol. 1). Transaction Publishers.

Cortés López, J. L. (1989). *La esclavitud en la España peninsular del siglo XVI* (Vol. 60). Universidad de Salamanca.

Cortés Ortega, Y. (2021). *El racismo internalizado y como combatirlo*. Disponible en <https://afrofeminas.com/2021/04/27/el-racismo-internalizado-y-como-combatirlo/> (Consultado el 20 de junio de 2023).

Cornell University (s.f.) James Turner. *Africana Studies and Research Center*. Disponible en <https://africana.cornell.edu/james-turner> (Consultado el 20 de noviembre de 2020).

Costa, S. Perspectivas y políticas sobre racismo y afrodescendencia en América Latina. *Freie Universität Berlín*.

Cunha, J., y da Silva, J. C. (2010). História da cultura Afro-brasileira. *São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD*.

D'Ancona, C., Ángeles, M., y Valles, M. S. (2021). *Aproximación a la Población Africana y Afrodescendiente en España: Identidad y acceso a derechos*. Dirección General para la Igualdad de trato y Diversidad Étnico Racial del Ministerio de Igualdad.

Da Cruz, A. C. J., Abramowicz, A. y Rodrigues, T. C. (2015). A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(2), 321-346.

Da Rocha, J. G. (2010). *De preto à afrodescendente: implicações terminológicas*.

Da Silva, N. M. C. (2018). *Descolonização epistêmica na perspectiva negro-brasileira*.

_____ (2022). Afro-Brazilian Perspectives and Decolonial Thought. *Crossing Racial*

Borders: The Epistemic Empowerment of the Subaltern, 65.

Da Silva, A. M. P. (2016). A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *A história da educação dos negros no Brasil*. Revista de História e Historiografia da Educação.

Da Silva Borges, R. (2009). *Sueli Carneiro: Retratos do Brasil Negro*. Selo Negro.

Da Rocha, J. G. (2010). *De preto à afrodescendente: implicações terminológicas*.

De Alencastro, L. F. (2018). *África, números do tráfico atlântico*.

De Almeida, C. B., y da Silva, M. G. (2017). *A história da educação dos negros no Brasil*. Revista de História e Historiografia da Educação, 1, 276-287.

de Almeida Mendes, A. (2004). Portugal e o tráfico de escravos na primeira metade do século XVI. *Africana Studia*, (7).

De Oliveira, J. P. Q. (2017). *Zumbi dos Palmares: a afroresiliencia*. Revista Espaço Acadêmico, 17(197), 102-113.

Delaigue, M. C. (2018). La nobleza andaluza en torno a Juan Latino durante su juventud, formación y madurez. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, (39), 209-230.

Delgado, R., y Stefancic, J. (2023). *Critical race theory: An introduction* (Vol. 87). NyU press.

Delors, J y otros. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.

Derman-Sparks, L., y Ramsey, P. G. (2012). “¿Qué si todos los niños/las niñas son blancos(as)?” Disponible en <https://www.teachingforchange.org/wp-> (Consultado el 12 de febrero de 2021).

Díaz Hernández, R. (1982). *El azúcar en Canarias (s. XVI-XVII)*. Mancomunidad de Cabildos.

Díaz López, J. A. (2018). Informe de delimitación conceptual en materia de delitos de odio. *Comisión de Seguimiento del Convenio de colaboración y cooperación Interinstitucional contra el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia*.

Dieuzeide, H. (1985) La Unesco y la Educación para la Paz. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, XV, 3.

Diop, C. A., y Cook, M. (2012). *The African origin of civilization: Myth or reality*. Chicago Review Press.

Du Bois, W. E. B. (1897). The conservation of races. In *Theories of Race and Racism* (pp. 58-65). Routledge.

_____ (1903) *The souls of black folk*

- _____ (1935) *Black reconstruction*.
- _____ (1940) *Dusk of Dawn: An Essay Toward an Autobiography of a Race Concept*.
- _____ (2004). *The conservation of races*. Project Gutenberg.
- _____ (2020). *Las Almas de la Gente Negra*. Zeuk Media.
- Du Bois, W. E. B., y Diggs, I. (2017). *Dusk of dawn: An essay toward an autobiography of a race concept*. Routledge.
- Du Bois, W. E. B. y Provenzo, E. F. (2015). *Illustrated souls of black folk*. Routledge.
- Duncan, G. Albert (2022). *Black Panther Party*. Encyclopedia Britannica. Disponible en <https://www.britannica.com/topic/Black-Panther-Party> (Consultado el 20 de enero de 2020).
- Duncan, Q. (2012). *El pueblo afrodescendiente: Diálogos Con El Abuelo Juan Bautista Yayah*. Palibrio.
- Eco, U. (2001). *Cómo hacer una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Gedisa.
- Elzaguire, M. (2022) *Educación para el desarrollo* en Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al desarrollo. Hegoa. Disponible en <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/81.html> (consultado el 19 de julio de 2021).
- Enfoque diferencial e interseccional (2022) Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) Disponible en <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional#> (consultado el 12 de agosto de 2023)
- Espinosa, A. M., y Morán, F. (1890). *Compendio de historia de España*.
- Expósito Molina, C. (2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3, 203-222.
- Eze, E. C. (1997). The color of reason: The idea of " race" in Kant's anthropology. *The Bucknell Review*, 38(2), 200.
- Fanjul, Sergio C. (2018) *Así es ser una mujer negra en España*. Disponible en https://www.flooxernow.com/noticias/asi-ser-mujer-negra-espana_201809255bb1cdb20cf26eb787cb6b8f.html (Consultado el 4 de agosto de 2022).
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (Vol. 55). Ediciones Akal.
- Feagin, J. (2013). *Systemic racism: A theory of oppression*. Routledge.
- Ferrús Antón, B. (2008). Sor Teresa Juliana de Santo Domingo, Chicaba o escribir en la piel del otro. *Sor Teresa Juliana de Santo Domingo, Chicaba o escribir en la piel del otro*, 181-192.
- Fisk University (2021) *Fisk University history*. Disponible en: <https://www.fisk.edu/about/history/> (Consultado el 4 de agosto de 2022).

Forbes, J. D. (1988). *Black Africans and native Americans: color, race and caste in the evolution of red-black people*.

_____ (1993). *Africans and Native Americans: The language of race and the evolution of red-black peoples*. University of Illinois Press.

Freixa, O. (2018). Cheikh Anta Diop: revolución en la historia de África. disponible en https://elpais.com/elpais/2018/12/27/afrika_no_es_un_pais/1545945602_203712.html (consultado el 12 de febrero de 2021).

Frías, M. (2022) “La interseccionalidad de la discriminación por razones de raza, etnia y género”.

Friedman, M.J. (2008) *Libres al fin. El movimiento de derechos civiles en Estados Unidos*. Departamento de Estado de EEUU.

Frühwirth, D. (2020). *Ethiopia, Thou Land of Our Fathers!. From Ethiopianism to Pan-Africanism*. Stichproben. Vienna Journal of African Studies, 38, 33-54.

Fryer, P. (1984). *Staying power: The history of black people in Britain*. University of Alberta.

FundéuRAE (2020) *Colorismo, nuevo significado*. Disponible en <https://www.fundeu.es/recomendacion/colorismo-neologismo-adechado/> (Consultado el 2 de agosto de 2023).

Galán (2015). ¿Es peyorativo el término subsahariano? Disponible en https://elpais.com/elpais/2015/11/05/defensor_del_lector/1446721200_144672.html# (Consultado el 24 de junio de 2022).

Galtung, J. (1990) *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz. Centro de investigación por la paz. Fundación Gernika Gogoratuz. Bizkaia

_____ (1993): «Paz», en RUBIO, A. (ed.): *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Universidad de Granada, pp. 47-52.

_____ (1995): *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Madrid, Tecnos.

_____ (1996) *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization* (Vol. 14). Sage.

_____ (1997). *Violencia cultural*.

_____ (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Bakeaz. Galtung

_____ (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Gernika, Bakeaz-Gernika Gogoratuz. [Original 1996]*.

_____ (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia*, (183),

147-168.

García Añoveros, J. (2005). Los argumentos de la esclavitud. *Tres grandes cuestiones de la historia de Iberoamérica*. Madrid: Fundación Histórica Tavera.

García Araque, F. A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15).

García, C. (2023) *La Transición Hacia la aceptación, AFROFÉMINAS*. Disponible en <https://afrofeminas.com/2020/07/21/la-transicion-hacia-la-aceptacion/> (Consultado el 4 de noviembre de 2023).

García, J. (2018). Afroepistemología y pedagogía cimarrona. *Afrodescendencias Voces en resistencia*.

García, S. E. (2020). Where did BIPOC come from. *The New York Times*, 17.

García Sánchez, B.G. (2005) La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 217-238.

Garrido, F. E., Koegler, C., Nyangulu, D., y Stein, M. U. (Eds.). (2019). *Locating African European Studies: Interventions, Intersections, Conversations*. Routledge.

Gerehou, M. (2021) *Qué hace un negro como tú en un sitio como éste*.

Gieskes, O. F. (2017). *International Conference "Black Studies in Europe". A Transnational Dialogue with the US?*, Université Libre de Bruxelles, November 16-17, 2017. *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, (1).

Gill, R. L. (1981). Brown II vs. Board of Education of Topeka, its human advances and human tragedies, 1955-1980. *The Negro Educational Review*, 32(1), 15.

Gomes, N. L. (Ed.). (2012). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10,639/03. Unesco.

_____ (2019). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes Limitada.

González, J. M. G. (1992). *Etiopía en la literatura (etnográfica) griega: pautas para una imagen*. Florentia Iliberritana, (3), 199-210.

Gooding-Williams, R. (2017) *W.E.B. Du Bois*, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en: <https://plato.stanford.edu/entries/dubois/> (Consultado el 10 febrero de 2019).

Guimón, P. (2020) Black Lives Matter: el incierto rumbo de la gran protesta racial. Disponible en <https://elpais.com/internacional/2020-09-06/black-lives-matter-el-incierto-rumbo-de-la-gran-protesta-racial.html> (Consultado el 20 de enero de 2020).

Guthrie, R. V. (1990). Mamie Phipps Clark (1917–1983). *Women in psychology: A bibliographic sourcebook*, 66-74.

Gutiérrez, I. (1987). El comercio y mercado de negros esclavos en Cartagena de Indias (1533-1850). *Quinto centenario*, 12, 187.

Hall, S. (2010). Etnicidad: identidad y diferencia. Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, 2, 373-384.

Haraway, D. J. (1997). The virtual speculum in the new world order. *Feminist Review*, 55(1), 22-72.

Harris Jr, R. L. (2004). The intellectual and institutional development of Africana studies. In *The Black Studies Reader* (pp. 27-32). Routledge.

Harvey, S. P. (2016). Ideas of race in early America. In *Oxford Research Encyclopedia of American History*.

Herrero Rico, S. (2012) *La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.

_____ (2013). La Educación para la Paz. *El enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*, Alemania: Publicia.

_____ (2017). *Learning to Live Together: Exploring Nonkilling from the Peace Education Reconstructive-Empowering Approach*.

History editors (2009) Freedom Summer. History; A&E Television Networks. Disponible en <https://www.history.com/topics/black-history/freedom-summer>. (Consultado en 14 de enero de 2020).

Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT press.

_____ (2001). *Recognition or Redistribution? Changing perspectives on the Moral Order of Society*, 43-55.

_____ (2008) *Reification: A new look at an old idea*. Oxford University Press.

Hudson, C. (2019). *Africana womanism: Reclaiming ourselves*. Routledge.

Hurtado Saa, T. (2008). Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana. *CS*, (2), 75-100.

Hutchinson, G. (2022, January 7). *Harlem Renaissance*. *Encyclopedia Britannica*. Disponible en <https://www.britannica.com/event/Harlem-Renaissance-American-literature-and-art> (Consultado el 4 de agosto de 2022).

Isonomía (2014) *Mujeres que han hecho historia... del feminismo*. Eleanor Roosevelt/ 130 años desde su nacimiento. Disponible en <http://isonomia.uji.es/wp-content/uploads/2014/01/PDF-11.11-Eleanor-Roosevelt.pdf> (Consultado el 9 de diciembre de 2022).

- Jackson, Y. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of multicultural psychology*. Sage Publications.
- James, G. G. (2016). *Stolen legacy*. Dancing Unicorn Books.
- James, M. (2017) "Race". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* Edward N. Zalta (ed.), Disponible en <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/race/> .(Consultado en 9 de enero de 2020).
- Jaramillo Uribe, J. (1963). Esclavos y señores en la sociedad colombiana del siglo XVIII. *Anuario Colombiano de Historia social y de la Cultura*, (1), 3-62.
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jiménez Bautista, F., y Jiménez Aguilar, F. (2014). Una historia de la investigación para la paz. *Historia Actual Online*, 34, 149-162.
- Karimi, F. (2021) *¿Qué es y qué no es la teoría crítica de la raza?* Disponible en <https://cnnespanol.cnn.com/2021/12/16/que-es-y-que-no-es-la-teoria-critica-de-la-raza-trax/> (consultado el 17 de noviembre de 2023).
- King, M. L. (2008). Yo tengo un sueño. *Le Monde diplomatique en español*, (158), 5.
- Kleinman, A., Das, V., Lock, M., y Lock, M. M. (Eds.). (1997). *Social suffering*. Univ of California press. California.
- Laborde, A. (2020) *¿Antonio Banderas es un hombre blanco?*, *El País*. Disponible en https://elpais.com/sociedad/2020/01/15/actualidad/1579118393_585204.html (Consultado en 17 de noviembre de 2023).
- Labrador, C. (2000). Educación para la Paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 45-68.
- Laghssais, B., y Comins-Mingol, I. (2021). ¿Vulnerabilidad o agencia? Resistencias y empoderamientos de las mujeres indígenas en Marruecos. *En-claves del pensamiento*, 15(30).
- La Parra, D., y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, 131(3), 57-72.
- Las Raíces Africanas de la grecia antigua (1991) *El País*. Disponible en: https://elpais.com/diario/1991/09/22/opinion/685490404_850215.html (Consultado el 4 de marzo de 2022).
- Leal, C. (2010). Usos del concepto raza en Colombia. *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lechini, G. (2008). Los estudios sobre África y Afroamérica en América Latina. El estado del arte. G. Lechini (comp.). *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro*. Córdoba: CLACSO, Coediciones con Programa de Estudios Africanos (CEA), 11-32.

Lipko, P., y Di Pasquo, F. (2008). De cómo la biología asume la existencia de razas en el siglo XX. *Scientiae Studia*, 6, 219-234

Liu, A. (2021). No, no te lo estás imaginando: 3 formas en que las microagresiones racistas se meten en nuestras vidas. Disponible en <https://afrofeminas.com/2021/12/22/no-no-te-lo-estas-imaginando-3-formas-en-que-las-microagresiones-racistas-se-meten-en-nuestras-vidas/> (consultado el 2 de julio de 2023).

López Gómez, O. (2020). La paz en el medievalismo. Una aproximación historiográfica. *Revista de historiografía (RevHisto)*, (34), 211-236.

López, M. S. (Ed.). (2009). *Afroeuropa@ ns: cultures and identities*. Cambridge Scholars Publishing.

Lovejoy, P. E. (2011). *Transformations in slavery: a history of slavery in Africa* (Vol. 117). Cambridge University Press.

Lucas, A. (2018). “Los negritos” y sus 625 años de hermandad. Disponible en https://elpais.com/elpais/2018/03/23/africa_no_es_un_pais/1521824009_612586.html (Consultado el 13 de mayo de 2022).

Lucena Salmoral, M. (2000). Leyes para esclavos: el ordenamiento jurídico sobre la condición, tratamiento, defensa y represión de los esclavos en las colonias de la América española. *Nuevas Aportaciones a la Historia Jurídica de Iberoamérica, Madrid, Fundación Histórica Tavera/Digibis/Fundación Hernando de Larramendi*.

Lucindo, W. R. S. (2016). A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação. *A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF*, 305-328.

Maia, K. S., y Zamora, M. H. N. (2018). O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. *Psicologia Clínica*, 30(2), 265-286.

Mamiya, L. A. (2022). *Malcolm X*. Encyclopedia Britannica. Disponible en <https://www.britannica.com/biography/Malcolm-X> (Consultado el 8 de diciembre de 2022).

Mandalaywala, T. M., Ranger-Murdock, G., Amodio, D. M., y Rhodes, M. (2019). The nature and consequences of essentialist beliefs about race in early childhood. *Child development*, 90(4), e437-e453.

Mannion, S. (2015) Políticas de blanqueamiento y migración en América Latina en HAHR. Disponible en <https://hahr-online.com/politicas-de-blanqueamiento-y-migracion-en-america-latina/> (Consultado el 14 de enero de 2020).

Maroto Blanco, J. M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, (43), 169-186.

Maroto Blanco, J.M. y Gutiérrez Espinosa, M.I. (2022) Un análisis desde la historia sobre la necesidad de descolonizar la enseñanza de África subsahariana en España en Ebane M. y Ondo H. E. *Décolonialité et afrohispanisme dans l'Enseignement-Apprentissage de l'Espagnol Langue*

Étrangère en Afrique. Tambor.

Márquez, W. (2012). Qué término describe mejor a la comunidad negra de EE.UU. Disponible en https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/02/120222_eeuu_afro_estatounidense_negros_preferencia_wbm (Consultado el 8 de diciembre de 2022).

Martán Tamayo, L. (2020), Zapata Olivella, Manuel, en *Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas*. Disponible en <https://diccionario.cedinci.org/zapata-olivella-manuel/> (Consultado el 8 de diciembre de 2022).

Martín Casares, A. (2002). Esclavas subsaharianas en Granada: una presencia olvidada.”. *Las mujeres en el África subsahariana Antropología, literatura, arte y medicina*, 15-49.

_____ (2010). *La esclavitud negroafricana en la historia*.

Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces* (Vol. 171). Icaria.

_____ (2003) Políticas para la diversidad: Hospitalidad contra Extranjería. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (33).

_____ (2005) Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M. *Mirar la paz con filosofía*, 27-39.

_____ (2008). *El papel de la sociedad civil en la construcción de la paz: un estudio introductorio*.

_____ (2015). Intersubjetividad, interculturalidad y política desde la filosofía para la paz. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 52, 147-158.

Martínez Guzmán, V., Comins Mingol, I., y París Albert, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91-114.

Martínez Guzmán, V., y París Albert, S. (2006). Nuevas formas de resolución de conflictos: transformación, empoderamiento y reconocimiento. *Revista katálysis*, 9, 27-37.

_____ (2010). Interculturalidad y conflicto. Una perspectiva desde la filosofía de la paz. *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, (7), 85-98.

Marx, S., y Pennington, J. (2003). Pedagogies of critical race theory: Experimentations with white preservice teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(1), 91-110.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Ned ediciones.

Mbomío Rubio, L. A. (2018). Prólogo. En Bela-Lobeddé, D. *Ser mujer negra en España*.

_____ (2019) *Hija del camino*. Grijalbo.

Melgarejo, P. M. (2015). *Pedagogías insueltas. Movimientos políticopedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor, SA.

Mezzadra, S. (2008). El New Deal en la línea del color. El problema de la reforma y el espacio de la democracia en WEB Du Bois. *Prismas. Revista de historia intelectual*, 12, 33-48.

----- (2014). Modos de ver. Du Bois y Fanon. *Confluenze. Rivista di Studi*

Michael, J. (2017) *Race*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Disponible en <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/race/>. (Consultado el 20 de enero de 2020).

Michals, D. (2015) *Sojourner Truth*. Disponible en <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/sojourner-truth> (Consultado el 8 de diciembre de 2022).

Mina, W. (Comp.) (2016). Manuel Zapata Olivella: un legado intercultural. Bogotá, Desde Abajo, pp. 580. *Ciencia Política*, 11(22), 249-253.

Molina, C. E. (2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3, 203-222.

Montañez, N. G. (2014). La revolución haitiana en los inicios del constitucionalismo: la cuestión de la raza y el sujeto jurídico y político. *Historia constitucional*, (15), 279-310.

Montaño Garcés, M. (2018). Lo negro-africano y afrodescendientes: procesos identitarios por asignación o por autoreconocimiento. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad CISDE*, 3(2), 65-73.

Morais, C. C. (2016). Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. *A história dos negros na educação no Brasil* en Fonseca, M. V., y Barros, S. A. P. D. *Niterói: EdUFF*.

Moreno, I. (1997). *La antigua hermandad de los negros de Sevilla: etnicidad, poder y sociedad en 600 años de historia* (No. 21). Universidad de Sevilla.

Morris, A. (2017). WEB Du Bois at the center: from science, civil rights movement, to Black Lives Matter. *The British Journal of Sociology*. Volume 68

Moura, C., y Moura, S. S. (2004). *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. Edusp.

Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*, 20-31.

Muñiz Leal, L. C. M. (2016). El «lugar de enunciación»: sobre la realidad de la interpretación histórica. *Euphyía*, 10(18), 9-30.

Muñoz Muñoz, F.A. (2001): *La Paz Imperfecta*, Granada. Universidad de Granada.

Muñoz Muñoz, F.A. Y J. Bolaños Carmona (eds.) (2011): *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada

Naciones Unidas (ONU), (2001) *Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia: Declaración y Programa de Acción de Durban*, Marzo 2002, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/60b4ff964.html> (Consultado el 28 de abril de 2022).

_____ (2012) *Programa Mundial para la Educación en DDHH y su Plan de acción*

_____ (2014) Asamblea General. *Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes*. A/RES/68/237 (7 de agosto de 2014). Disponible en <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/453/70/PDF/N1345370.pdf?OpenElement> (Consultado el 28 de abril de 2022).

_____ (2018) Consejo de Derechos Humanos, *Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre Afrodescendientes tras su misión a España*, A/HRC/39/69/Add.2. Disponible en: <https://digitallibrary.un.org/record/1642013?ln=es> (Consultado en 15 noviembre 2019).

_____ (2022) *2030 development agenda 'fails' on racial equality and non-discrimination* Disponible en <https://news.un.org/en/story/2022/07/1121942> (Consultado el 4 de mayo de 2023).

Navarrete Pelaez, M. C. (2005). *Génesis y desarrollo de la esclavitud en Colombia siglos XVI y XVII*. Universidad del Valle.

_____ (2008) *San Basilio de Palenque: memoria y tradición: Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano* (Vol. 2). Universidad del Valle.

National Geographic (2023) *¿Quién fue Martín Luther King?* Disponible en <https://www.nationalgeographic.es/historia/quien-fue-martin-luther-king> (Consultado el 21 de agosto de 2023).

Negra, G.I. da M. (2014) *Benkos Biohó, Geledés*. Disponible en <https://www.geledes.org.br/benkos-bioho/> (Consultado el 17 de noviembre de 2023).

Nkiwane, S. (1996) The teaching of Martin Luther King for a culture of peace. *From a culture of violence to a culture of peace*. UNESCO.

Noel Lapoujade, M.N. (1988) *Filosofía de la imaginación*. Siglo XXI.

Nkogo Ondó, E. (2006). *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Ediciones carena.

Obono, A. (2022) Entrevista a una menor víctima de bullying racista en *Afrofeminas*. Disponible en <https://afrofeminas.com/2022/04/17/entrevista-a-una-menor-victima-de-bullying-racista/> (Consultado el 21 de junio de 2023).

Okafor, V. O. (2014). Africology, Black studies, African American studies, Africana studies, or African world studies? What's so important about a given name?. *The Journal of Pan African*

Studies, 6(7), 209-224.

Oliva, E. (2017). Intelectuales afrodescendientes: apuntes para una genealogía en América Latina. *Tabula Rasa*, (27), 45-65.

Oliveira, A. (2017). *Amizades e inimizades na formação dos estudos afro-brasileiros*.

Omar, S. M. (2006). *Los estudios post-coloniales: hacia un nuevo proyecto para la crítica y la transformación cultural*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.

_____ (2008). *Los estudios post-coloniales. Una introducción crítica*. Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I.

Ontario Human Rights Commission (OHRC) (s.f.) *Racial discrimination, race and racism (fact sheet)*. Disponible en <https://www.ohrc.on.ca/en/racial-discrimination-race-and-racism-fact-sheet> (Consultado el 21 de junio de 2022).

Ortega Calderon, M. (2019). *Propuesta de un programa integral para potenciar la comunicación no violenta en el contexto escolar*. Tesis doctoral.

Ortiz, N. N. (2017). Biografía de Martin Luther King Jr. *Revista Batista Pioneira*, 6(1).

París Albert, S. (2005). La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz. Tesis Doctoral. *Universidad Jaume I de Castellón de la Plana*.

_____ (2009) *Filosofía de los conflictos: una teoría para su transformación pacífica*. Icaria.

_____ (2018). *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad*. Midac, SL.

_____ (2021). A modo de praxis filosófica. La solidaridad entre el hacernos las paces y la creatividad como preámbulo de las paces creativas. *Araucaria*, 23 (48), 281-301.

París Albert, S. y Martínez Guzmán (2010) Interculturalidad y conflicto. Una perspectiva desde la filosofía de la paz. *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, (7), 85-98.

_____ (2012). Educació per fer les paus i la transformació pacífica dels conflictes: una anàlisi filosòfica. *Temps d'educació*.

Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 525-544.

Pereachalá Amulá, R. (2004). La cuestión del autoetnónimo. *Mots pour nègres Moux de Noir (e) s. Enjeux socio-symboliques de la nomination des Noir (e) s en Amérique Latine*, 145-158.

_____ (2016) Manuel Zapata Olivella como antropólogo en Mina, W. (Comp.).(2016). Manuel Zapata Olivella: un legado intercultural. Bogotá, Desde Abajo, pp. 580. *Ciencia Política*, 11(22), 249-253.

Pereira, J. S. (2008). Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 21, 21-43.

Pereira, L. N. N. (2016). Literatura negra infanto-juvenil: discursos afro-brasileiros em construção. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 18(2).

Pereira de Carvalho, F. (2013) “Yo soy mandinga”: construção da comunidade negra em Montserrat (Buenos Aires, 1786-1787) en Estudios Afrolatinoamericanos. Nuevos enfoques multidisciplinares.

Periáñez Gómez, R. (2009). *La esclavitud en Extremadura (siglos XVI-XVIII)*.

Petrucelli, J. L., y Saboia, A. L. (2013). Características étnico-raciais da população. *Classificações e identidades. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*.

Pico, R. P. (2014). La exclusión étnica en la educación básica y secundaria en la naciente República de Colombia, 1819-1825. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 17(17), 79-100.

Pierre Luis, S. (2023) *¿Debería aparecer La Raza en el censo?*, *Afrofeminas*. Disponible en: <https://afrofeminas.com/2021/04/22/deberia-aparecer-la-raza-en-el-censo/> (Consultado el 17 de noviembre de 2023).

Pina, R. (2017) *Ensino de história da África Ainda Não está nos planos pedagógicos, Diz Professora, Brasil de Fato*. Disponible en <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora> (Consultado el 14 de enero de 2021).

Pineda, E. (2018). Las heridas del racismo. Efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, (XI), 46-64.

Pinker, S. (1994). The game of the name. *The New York Times*.

(Pinzón, 2009). Las minorías étnicas colombianas en la constitución política de 1991. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 12(24), 189-212.

Pires, M. D. F. N. (2006). *Cartas de alforria: "para não ter o desgosto de ficar em cativo"*. *Revista Brasileira de História*, 26, 141-174.

Pita, R. (2015). Fundar escuelas para consolidar la República y formar ciudadanos. Una aproximación para el caso colombiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17(25).

Piza, E., y Rosemberg, F. (1999). Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, (40), 122-137.

PNUD (s.f.) *Los ODS en acción*. Disponible en <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals> (Consultado el 21 de junio de 2023).

Prescott L. (2016) Negritud, mestizaje e identidad: tres claves en la vida y obra de Manuel Zapata Olivella, en *Manuel Zapata Olivella. Un legado intercultural de un afrocolombiano cosmopolita. Perspectiva intelectual, literaria y política*. Selec. Mina Aragón. Popayán, Ediciones desde abajo

Pulido Londoño, H. A. (2010). *Violencia y asimetrías étnicas. Multiculturalismo, debate antropológico y etnicidad de los afrocolombianos (1980-1990)*. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, (11), 259-280.

Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza! *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (1), 192-200.

Quintero, O. (2017). Aprendiendo la “r”: racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. *Antropologías del Sur*, 4(8), 127-147.

Quiñonez, J. S. M. (2018). *Manuel Zapata Olivella y la Diáspora africana: experiencias, malungaje y discursividad*. Temas antropológicos: Revista científica de investigaciones regionales, 41(1), 69-88.

Radke, M. J., y Trager, H. G. (1950). Children's perceptions of the social roles of Negroes and whites. *The Journal of Psychology*, 29 (1), 3-33.

Ramírez, A. (2020) W.E.B. Du Bois y la filosofía de la doble conciencia en *Teorizando Desde Los Pequeños Lugares*, p. 131-156. Ed. Unimagdalena.

Ramos Martín (2015). The Focus on Minority of African Descent in Development as Part of Human Rights Based Approach. *Rev. Just. Direito*, 29, 18.

_____ (2020) Afrodescendencia en las aulas. Una mirada desde el enfoque REM (reconstructivo empoderador). *Fòrum de Recerca*, (25), 37-38.

Rapoport, A. (1999). Peace, definitions and concepts of. *Encyclopedia of violence, peace, conflict*, 2, 667-678.

Real Academia Española (RAE) (s.f.): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Disponible en <https://dle.rae.es>. (Consultado el 15 de noviembre de 2019).

_____ (s.f.) *Diccionario panhispánico del español jurídico (DPEJ)* [en línea]. Disponible en <https://dpej.rae.es/> (Consultado el 20 de julio de 2020).

_____ (s.f.) *Empoderar, empoderarse: Diccionario Panhispánico de Dudas, 'Diccionario panhispánico de dudas'*. Disponible en <https://www.rae.es/dpd/empoderar#:~:text=1.,mejore%20sus%20condiciones%20de%20vida%27%20>. (Consultado el 29 de agosto de 2023).

_____ (2023) @RAEconsultas. *Racializado*. Disponible en <https://twitter.com/RAEinforma/status/1621488781692895233?lang=es> (Consultado el 23 de agosto de 2023).

Reardon, B. A., Yudkin Suliveres, A., Pascual Morán, A., Rivera Pagán, L. N., y Guadalupe, A. R. (2010). *Aprendizaje en derechos humanos: pedagogías y políticas de paz*. Human rights

learning: pedagogies and politics of peace.

Regan, C., 1993. Peace education: a global imperative en *Education for Peace*. Cremin, P., ed., 1993, Educational Studies Association of Ireland and the Irish Peace Institute.

Reis, J. J. (1996). Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista usp*, (28), 14-39.

Restrepo, E. (2001). Hacia los estudios de las Colombias negras, texto realizado para Coloquio sobre Estudios Afrocolombianos. *Universidad del Cauca, Popayán. Octubre*, 24-26.

_____ (2009). El negro en un pensamiento colonial del siglo XVII: diferencia, jerarquía y sujeción sin racialización. En *Chaves, María Eugenia, Genealogía de la diferencia racial. Bogotá (Colombia): Abya-Yala-Editorial Universidad Javeriana.*

_____ (2011) Ethnicization and multiculturalism in Bajo Atrato. *Revista colombiana de antropología*, 47(2), 37-68.

Restrepo, E. (2019). *Afrogénesis y huellas de africanía en Colombia.*

_____ (2021). *¿Negro o afrodescendiente?: debates en torno a las políticas del nombrar en Colombia.* *Perspectivas Afro*, 1(1), 5-32.

Restrepo, E., Walsh, C., y León, E. (2005). Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador. En *Bernal, Henry, Siete cátedras para la integración. Serie La universidad y los procesos de integración social. Bogotá (Colombia): Convenio Andrés Bello.*

Restrepo, E., y Rojas, A. (2016). *Conflicto e (in) visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia.* Organización Internacional para las Migraciones (OIM-Misión Colombia).

Reyes Sevillano, W. (2017). *Un estudio social de la raza. DuBois, WEB. El negro de Filadelfia. Un estudio social (1899).* Archivos del Índice. *Sociedad y economía*, (33), 333-337.

Rincón, J. E. G. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (69), 159-182.

Rocabruno Mederos, J.C. (2020) *El legado de las personas africanas y afrodescendientes a España*

Rodríguez, F. (2003). Lenguaje y discriminación racial. En torno a la negritud. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 24, 32.

Rodríguez, M., y Mallo, T. (2012). *Los afrodescendientes frente a la educación: panorama regional de América Latina.* Fundación Carolina, CeALCI

Rojas, F. (2010). *From black power to black studies: How a radical social movement became an academic discipline.* JHU Press.

- Romão, J. (2005). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação (Coleção Educação para Todos).
- Rosenberg, M. B. (2019). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. PuddleDancer Press.
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2010). *Genealogía y discurso. De Nietzsche a Foucault*.
- Sánchez López, J. A., y Muñoz Martín, M. N. (2009). El Maestro Juan Latino en la Granada renacentista. Su ciudad, su vida, sus protectores. *Florentia iliberritana*, (20), 227-260.
- Sansone, L. (1996). Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. *Afro-Ásia*, (18).
- Santa Cruz, N. (1988). *El negro en Iberoamérica*.
- Santos, C. L. N. D., y Dantas, T. R. (2020). Processos de Afrobetização e Letramento de (Re) Existências na Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, 45.
- Santos, E. D. S. (2018). O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 1194-1217.
- Santos Morillo, (2011). Caracterización del negro en la literatura española del XVI. *Lemir: Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento*, (15), 23-46.
- _____ (2003). Primeras manifestaciones de la lengua de negro en la literatura ibérica: comienzo de un estereotipo. *Philologia Hispalensis*, 17 (1), 233-255.
- Santos, S. B. D., y Silva, J. D. (2020). Núcleos de estudos afro-brasileiros: duas propostas sobre descolonizar a aprendizagem. *Revista Exitus*, 10.
- Sátiro, A. (2018). Ciudadanía creativa e infancias: hilando mundos en paz= Creative citizenship and childhoods: spinning worlds in peace, en *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad*. Ed. Sonia París Albert y Sofía Herrero Rico. 51-67.
- Schechter, R. (2020) *Um percurso através de Virgínia Leone Bicudo marcas, caminhos e memórias*. Tesis de Postgrado. Universidad Federal Fluminense. Brasil.
- Segato, R. (2006). Racismo, discriminación y acciones afirmativas. *Herramientas conceptuales. Serie Antropología*, (404).
- Sharma, C. (2020) Cuando las Mujeres negras ocultaban los mapas de escape de la esclavitud en sus peinados. *Afrofeminas*. Disponible en: <https://afrofeminas.com/2019/06/17/cuando-las-mujeres-negras-ocultaban-los-mapas-de-escape-de-la-esclavitud-en-sus-peinados/> (Consultado el 11 de diciembre de 2021).
- Shockley, K. G. (2008). Africentric Education Leadership: Theory and Practice. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(3), 1-12.
- Sierra Díaz, D. C. (2016). El Muntu: la diáspora del pensamiento filosófico africano en Changó,

el gran putas de Manuel Zapata Olivella. *La Palabra*, (29), 23-44.

Silva, N. M. C. D. (2006). *Instituto Steve Biko-juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior*. Universidade Federal da Bahia (UFBA).

_____ (2018). *Descolonização epistêmica na perspectiva negro-brasileira*.

Silva, J. S. (2021). *Afrobetizar: personagens negros na obra de Kiusam de Oliveira*.

Slater, R. B. (1994). The blacks who first entered the world of white higher education. *The Journal of Blacks in Higher Education*, (4), 47-56.

Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the whiteness of teacher education. *Urban Education*, 52(2), 155-169.

Smith Castro, V. (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96).

Smith, T. W. (1992). Changing racial labels: From "colored" to "negro" to "black" to "African american". *The Public Opinion Quarterly*, 56(4), 496-514.

Solomon, A. (2015). Understanding the Racial and Ethnic Labels Among People of African Descent.

Souza Filho, B. (2005). *Cuerpos, horcas y látigos: esclavitud y espectáculo punitivo en el Brasil decimonónico*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG.

Stewart, J. B. (2015). Black/Africana Studies, then and now: Reconstructing a century of intellectual inquiry and political engagement, 1915–2015. *Journal of African American History*, 100(1), 87-118.

Suter, K. (1996). The role of education for a culture of peace. *From a culture of violence to a culture of peace*. UNESCO.

Swartch Lorenzo, E. (2022) Mi pelo Afro. De la vergüenza al orgullo. *Afroféminas*. Disponible en <https://afrofeminas.com/2022/10/16/mi-pelo-afro-de-la-vergüenza-al-orgullo-2/> (Consultado el 23 de agosto de 2023).

Taylor, W. (2009). Castas, raza y clasificación. *Historias*, 73, 37-46.

Teles dos Santos, J. (2005). *De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX*. *Afro-Ásia*, (32), 115-137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77003204>. (Consultado el 7 de Abril de 2022). ISSN: 0002-0591.

Telles, E. (2012) The overlapping concepts of race and colour in Latin America, *Ethnic and Racial Studies*, 35:7, 1163-1168, DOI: 10.1080/01419870.2012.657209

Tischauer, L. V. (2012). *Jim crow laws*. ABC-CLIO.

Toasijé, A. (2008) La esclavitud en el XVI en territorios hispánicos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (32), 99-116.

_____ (2011) *La africanidad de España memoria y reconocimiento: la memoria y el reconocimiento de la comunidad africana y africano-descendiente negra en España, el papel de la vanguardia panafricanista*.

_____ (2018) *Por qué ya no digo "racializada", "racializado"*. Disponible en <https://www.africanidad.com/2018/12/porque-nunca-digo-racializada.html> (Consultado el 20 de junio de 2022)

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI

Tomàs, J., y Farré, A. (2009). *Los estudios africanos en España: Balance y perspectivas*. Documentos CIDOB. Desarrollo, (4), 1.

Tondut-Sène, M. K. (2001). Condiciones de viaje y transporte de los esclavos. *De la cadena al vínculo*, 47.

Torres, S. E. (2010). *¿raizales, pañas, fifty, turcos o isleños?: construcción de identidades en un contexto multiétnico*. Revista Palobra, "palabra que obra", (11), 122-143.

_____ (2013). Los raizales: cultura e identidad angloafrocaribeña en el Caribe Insular colombiano. *Cuadernos del Caribe*, (16), 11-26.

Torres Soler, A. (2016) *Campaña Microrracismos – Afrofeminas*. Disponible en <https://afrofeminas.com/2016/01/24/campana-microrracismos-afrofeminas/> (Consultado el 20 de junio de 2020)

Triviño Garzón, L., y Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia.

Pereira, L. N. N. (2008). O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. *Revista África e Africanidades, São Paulo, ano, 3*, 1-17.

UNESCO (1945) *Constitución de la UNESCO*, aprobada el 16 de noviembre de 1945.

_____ (1964) *Propuestas sobre los aspectos biológicos de la raza*. Disponible en <https://es.unesco.org/courier/abril-1965> (Consultado el 21 de junio de 2023)

_____ (1996) *From a culture of violence to a culture of peace*. UNESCO publishing. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105029> (Consultado el 12 de agosto de 2023)

_____ (2003) *Educación para los Derechos Humanos* Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836_spa (Consultado el 21 de junio de 2023).

_____ (2010) *Colección historia general de África: edición en portugués*. Disponible en

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190257_spa (Consultado el 21 de junio de 2023).

_____ (2018) Educación para la ciudadanía mundial. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/ecm> (Consultado el 24 de julio de 2023).

_____ (2022) Red de escuelas asociadas de la UNESCO. Disponible en https://www.unesco.org/es/aspnet?TSPD_101_R0=080713870fab200078be1d3febb72eece8449132fa3616b98d354c292c36e0f8517a1b300806aa4208fd08d0aa143000ef9cdb29d560a7c70d9994225eed8b6f3ab3106c477ae942aca29287160a52d9642a72019399e8f59fde7690bd6511f1 (Consultado el 12 de agosto de 2023).

United States Census Bureau (2018). Disponible en <https://www.census.gov/topics/population/race/about.html> (Consultado el 20 de julio de 2022)

Valderrama Rentería, C. A. (2021). La trayectoria intelectual de Manuel Zapata Olivella en los procesos organizativos afrocolombianos. *Meridional: Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (16).

Valencia Angulo, L. E. (2015). *Ambigüedades en dos décadas de paradigma multiculturalista. Algunos elementos de la historia inmediata de los Afrocolombianos*. CS, (16), 17-37.

_____ (2019) *Negro y afro: la invención de dos formas discursivas*. Editorial Universidad Icesi.

_____ (2021). Racismo y reconocimiento en una novela de Manuel Zapata Olivella. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (16).

Valero, S. (2015). La construcción del " sujeto afrodiaspórico" como sujeto político en " Un mensaje de Rosa"(2004) y " El pueblo afrodescendiente"(2012), de Quince Duncan. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 83-107.

_____ (2021) Archivos del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas: debate internacional, tensiones y consensos. *Esclavages & Post-esclavages. Slaveryes & Post-Slaveryes*, (5).

Vargas Garduño, M. D. L., López Herrera, Á. E., y Lara González, L. E. (2021). Educación para la Paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica*, (57).

Veiga, C. G. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 502-516.

_____ (2016). Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. *História da Educação*, 21, 158-181.

Velanda, P. J., y Restrepo, E. (2017). Estudios afrocolombianos: balance de un campo heterogéneo. *Tabula Rasa*, (27), 161-197.

Velásquez Loaiza, M. (2020) *¿Qué es el movimiento black lives matter y por qué se creó?*, CNN. Disponible en <https://cnnespanol.cnn.com/2020/06/09/que-es-el-movimiento-black-lives-matter-y-por-que-se-creo/> (Consultado el 14 de septiembre 2023).

Ventura, D. (2023) *Los peinados con Los Que Las Afrocolombianas Les indicaban a los esclavos por dónde huir en BBC News Mundo*. Disponible en <https://www.citethisforme.com/bibliographies/3fade796-3bd1-48fe-8e97-270e5c19f5a0> (Consultado el 14 de noviembre de 2023).

Vicenteño, J. P. P. (2008). Las formas de liberación de los africanos en la Audiencia de Guatemala, siglos XVI y XVII: el caso del mulato Hernando Díaz. *Diálogos Revista Electrónica*, 9, 719-729.

Victoria Ojeda, J. (2017). Ildefonso Gutiérrez Azopardo y Cándida Gago García. Atlas de afrodescendientes en América Latina. Madrid: IEPALA, 2011: 126 pp. *Península*, 12(2), 201-203.

Vitulli, Juan M. y David M. Solodkow (2009) *Poéticas de lo criollo. La transformación del concepto "criollo" en las letras hispanoamericanas (siglo XVI al XIX)*. Buenos Aires: Corregidor [492 pp.]

Wade, P. (2013). Definiendo la negridad en Colombia. *Estudios afrocolombianos hoy: aportes a un campo transdisciplinario*, Popayán, Universidad del Cauca.

_____ (2017). *Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje*. Tabula Rasa, (27).

Walsh, C., León, E., y Restrepo, E. (2005). Procesos organizativos y políticas culturales de los pueblos negros en Colombia y Ecuador. *revista Tablero, Bogotá, Convenio Andrés Bello*

Weschenfelder, V. I., y da Silva, M. L. (2018). *A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo*. *Análise Social*, 53(227), 308-330.

Wood, C.H. y Carvalho, J.A.M (1994) *Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil*. *Rev. Brasileira de estudos prop. Campinas*, 11 (1).

Yao, J. A. (2014). *Afrodescendientes en América: De esclavos a ciudadanos*. Editorial Mundo Negro.

Ye, S. (2019). "Trabajo de chinos", "moros en la costa"... las consecuencias del racismo en el lenguaje cotidiano. Disponible en https://verne.elpais.com/verne/2018/12/02/articulo/1543777568_905717.html (Consultado el 21 de junio de 2023).

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia* (Vol. 59). Universitat de València.

Zack, N. (1993). *Race and mixed race*. Temple University Press.

Zubaran, M. A., y Silva, P. B. G. (2012). Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnicoracial, memórias negras e patrimônio cultural afrobrasileiro. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 130-140.

Zugaza Goyenechea, U. (2023). *Entre los caminos trillados y las líneas de deseo. La institucionalización de la interseccionalidad en la política en igualdad en España (1983-2021)*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

Zulu, I. M. (2012). Africana studies: post black studies vagrancy in academe. *Journal of Pan African Studies*, 5(7), 3-9.

Zuri, A. (2014) *¿negras o afrodescendientes?* Disponible en <https://afrofeminas.com/2022/01/20/negras-o-afrodescendientes/> (Consultado el 20 de junio de 2022)

_____ (2017) *No soy morena, soy negra!!!* Afrofeminas. Disponible en <https://afrofeminas.com/2017/09/25/no-soy-morena-soy-negra/> (Consultado el 20 de junio de 2022).

_____ (2018) Algunas maneras en que los docentes pueden ayudar a luchar contra el racismo en las escuelas. Afrofeminas. Disponible en <https://afrofeminas.com/2018/05/13/algunas-maneras-en-que-los-docentes-pueden-ayudar-a-luchar-contra-el-racismo-en-las-escuelas/> (Consultado el 4 de agosto de 2021).