

**Características Institucionales de Internacionalización e Inclusión Social en las HBCUS y
las Instituciones de Educación Superior Colombianas al Servicio de las Comunidades
Afrodescendientes**

Universidad del Valle

CIDSE

Informe Final

Septiembre 9 de 2022

Responsables:

Rosa Emilia Bermúdez Rico

Beatriz Eugenia Guerrero Arias

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| Presentación | 3 |
| Consideraciones Conceptuales del Estudio | 4 |
| Documento descriptivo-analítico de caracterización preliminar de las instituciones educativas universitarias | 7 |
| Caracterización Institucional de los Historically Black Colleges and Universities y de las Instituciones de Educación Superior en Colombia | 7 |
| HBCUs: El caso de USA | 8 |
| IES: El caso de Colombia | 17 |
| Experiencias Formativas en los Procesos de Educación Superior desde una Perspectiva Racial: USA y Colombia | 30 |
| HBCUs: Contenidos, estudiantes y docentes | 30 |
| IES: Contenidos, estudiantes y docentes | 41 |
| Memoria del evento y principales conclusiones de los diálogos realizados entre las HBCUs y las IES colombianas | 51 |
| Perspectivas de Trabajo Conjunto USA y Colombia | 51 |
| Documento Técnico Final | 64 |
| Balance y Avances en la Educación Racial | 64 |
| Referencias | 74 |
| Anexos | 81 |

Presentación

En este texto se presentan el informe final correspondientes a las actividades realizadas en el marco de la implementación del estudio: “*Características institucionales, de internacionalización e inclusión social en las HBCUS y las Instituciones de Educación Superior colombianas al servicio de las comunidades afrodescendientes*”, que constituye la Fase I, del proyecto: “Sensibilizando, construyendo puentes y fortaleciendo identidades más allá de las fronteras a través de la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior”, apoyado por la Embajada de Estados Unidos e implementado por la Red de Universidades Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK). Este estudio fue desarrollado por el equipo de investigación vinculado al Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica (CIDSE) de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle y el presente informe corresponde al informe final de ejecución técnica.

Las actividades registradas y los documentos entregados como producto de este estudio se corresponden con los compromisos pactados en la orden contractual suscrita entre la Universidad del Valle y la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB). En cada actividad estratégica desarrollada se registran aspectos centrales de su ejecución y se adjuntan los productos comprometidos ya completamente terminados y se adjuntan los anexos necesarios para las evidencias.

Consideraciones Conceptuales del Estudio

Este proyecto está fundamentado en la intersección de teorías críticas de raza, educación, literacidad y organizaciones. La Teoría Crítica Racial (TCR) –o teoría crítica de raza– ubica la raza como eje de análisis para dar cuenta de la inequidad y las experiencias de opresión de la gente negra (Dixson & Lynn, 2013). Para la TCR el racismo existe y es común porque representa “la manera usual en la que la sociedad negocia, la experiencia cotidiana común de las personas de color” (Delgado & Stefancic, 2012, p. 7). Así, el racismo no es sólo una construcción ideológica lingüística sino también una realidad material evidente en las estructuras sociales porque media, restringe y habilita las experiencias de las personas de color (Brown & Jackson, 2013).

En relación con la Teoría Crítica Pedagógica (TCP), esta busca hacer evidentes las relaciones de opresión y contestación al usarlas como marco para el modelo pedagógico (Freire, 2000). Una de las principales ideas de la TCP es entender la escuela y la educación como procesos sociales que incorporan historia y presente y como espacios en los que los sujetos están limitados o habilitados para mediar la cultura, el conocimiento y el poder (Giroux, 2011). Esto quiere decir que en la TCP se entiende a la escuela como dentro de un contexto social que influye en la determinación de las trayectorias individuales de las personas, pero al tiempo se entiende al sujeto como capaz de agenciar lucha, resistencia y transformaciones. En otras palabras, estructura y agencia analizadas como en constante reciclaje.

La teoría crítica de literacidad es “el análisis y crítica intencional de las estructuras sociales que crean inequidad y de los textos que incorporan estas relaciones inequitativas, así como también el compromiso activo en la reconstrucción de esas estructuras sociales y su correspondiente representación textual” (Johnson & Rosario-Ramos, 2012, p. 50). La literacidad crítica involucra una mirada crítica a las estructuras que mantienen la inequidad y la dominación, y el rol que los

textos juegan en crear, mantener y contestar jerarquías sociales inequitativas. El término literacidades en plural justamente aborda la necesidad de reconocer que los contextos actuales demandan más de un conjunto de reglas para construir sentido con los textos escritos.

Igualmente, la teoría crítica de las organizaciones plantea el estudio de la creación de entornos sociales y laborales libres de sistemas de dominación (Alvesson & Deets, 2006) y los formatos comunicativos que permiten o dificultan que esto ocurra. Esta teoría llama la atención sobre la relación entre personas y ganancia económica en la medida en que esta no puede suceder en menoscabo de las necesidades de trabajadores y personas atendidas por la organización.

De esta forma, nuestra postura con estas teorías y el desarrollo del proyecto fue la indagación de la relación entre educación, investigación, docencia, literacidad y organizaciones con lo racial como el centro. Las tres primeras teorías centran la experiencia de opresión racial en el contexto educativo (Ladson-Billings, 2013) y analizan la forma como el predominio de una sola forma de conocimiento científico (De Sousa, 2016), y de una literacidad alfabética dominante como medio y fin de la formación universitaria y de la producción científica, crean inequidad (Johnson & Rosario-Ramos, 2012). Así mismo, estas teorías resaltan el rol político activo del académico e investigador en cuestionar las estructuras de poder en la educación (Freire, 2000), en el currículo (Apple, 2004), en la enseñanza (Husband, 2015; Valoyes, 2015), en los materiales (Castillo & Caicedo, 2016), y en los medios (Guerrero-Arias, 2021). En esta postura, la teoría crítica organizacional enmarca las instituciones universitarias en discusiones sobre la forma como asuntos misionales de las universidades al servicio de la formación, del conocimiento y las comunidades, se armonizan o no con intereses económicos empresariales y la forma como esto impacta lo curricular.

Las teorías críticas también nos permiten tematizar el asunto de la identidad ya que estas teorías resaltan la forma como las subjetividades socialmente construidas interactúan configurando trayectorias de vida (Hill-Collins, 2019). La identidad es definida como la performance social, cultural e institucional de las múltiples subjetividades (Weedon, 1987), que a su vez son cambiantes y ambiguas y representan un sitio de lucha entre escalas individuales y colectivas (Norton, 2000).

En este sentido, articulamos todas estas teorías críticas para revisar y reflexionar sobre las identidades raciales en la educación superior y el racismo que enmarca las relaciones de opresión. El racismo se define como un sistema organizado que clasifica a los individuos en razas y les da un estatus jerárquico. La organización jerárquica de las razas tiene como fin asignar los bienes y los recursos a aquellas personas que se encuentran en la cima de la escala social. Esta forma de organización social generalmente conlleva al desarrollo de actitudes y creencias negativas hacia las personas que se encuentran en la base de la escala social y racial. Tanto los prejuicios raciales como la discriminación hacia las personas racializadas, son algunos de los indicadores de la persistencia del racismo en una sociedad (Ahmed et al., 2007). La discriminación racial constituye un proceso social no necesariamente consciente ni deliberado, que considera un conjunto de prácticas, representaciones y relaciones sociales que expresan un trato desfavorable fundado en la asociación de las personas de otro grupo étnico-racial, en este caso, las personas negras como sujetos desvalorizados (Arango, 2007).

Documento Descriptivo-Analítico de Caracterización Preliminar de las Instituciones Educativas Universitarias

En esta Fase I buscó entonces caracterizar los avances en la educación racial en USA y en Colombia en la educación superior con el fin de identificar puntos comunes de trabajo sobre el tema racial en la universidad. Para ello, diseñamos y aplicamos encuestas, entrevistas, grupos focales y revisión de literatura. Para más detalle sobre sobre el tejido metodológico, revisar el Anexo 1 y para más detalle sobre la aplicación de la encuesta, de las entrevistas, de los conversatorios y el registro fotográfico, revisar los Anexos 2, 3, 4 y 5. A continuación presentamos entonces la caracterización institucional de las universidades y las experiencias formativas que documentamos en ambos países. En cada uno de estos dos apartados, presentamos primero el análisis de USA y luego el de Colombia.

Caracterización Institucional de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los Historically Black Colleges and Universities (HBCUS)

El concepto de educación racial hace referencia a la forma como los modelos educativos permiten acercamientos a la comprensión de la identidad racial y de su impacto en el tiempo en todos los aspectos de la vida de las personas racializadas con categorías históricamente oprimidas (Ladson-Billings, 2013). Así, la educación racial permite abordar no sólo las tensiones sobre las contribuciones de la gente negra a las ciencias en términos de luchas epistemológicas y racismo en la academia y en la sociedad, sino también en términos del estudio de asuntos y problemáticas de la gente negra desde las áreas del conocimiento.

Es posible concebir este tipo de educación como parte de políticas más amplias de acción afirmativa. La acción afirmativa se define como el conjunto de estrategias encaminadas a evitar la discriminación, a corregir los efectos específicos del error histórico y a reparar el futuro. Puede

considerarse como una política que cuenta con lineamientos, leyes, guías y prácticas administrativas en distintas estructuras sociales y que puede funcionar como cuotas o como objetivos. Las cuotas funcionan de dos maneras. Una es garantizar los requisitos numéricos para contratar o tener a miembros de un grupo racial particular de forma equitativa en distintas comunidades de práctica. O sea, cuando se determina, por ejemplo, que un porcentaje particular de estudiantes admitidos a un programa académico debe ser negro, o de mujeres, etc. La otra es cuando se abren cupos para personas negras para puestos, cargos u oportunidades buscando intencionalmente que apliquen estas personas. La acción afirmativa por objetivos funciona con fines específicos a corto, mediano y largo plazo. Por ejemplo, aumentar el acceso a servicios de salud de la gente negra, o incrementar acciones para que más estudiantes negros apliquen a un programa académico. Las políticas de acción afirmativa se enfocan en educación y trabajo como dos formas fundamentales de cambiar los patrones de participación de los grupos objetivo que usualmente son grupos raciales históricamente oprimidos y las mujeres. En este sentido, la acción afirmativa en la educación superior representa un paso importante en la disminución de brechas de inequidad para la gente negra dado que implica obtener un título profesional que se vincula directamente con formas de ascenso en la escala social. A continuación, presentamos el análisis de la educación racial en ambos países.

Historically Black Colleges and Universities: El Caso de USA

En 1837, en medio de pugnas abolicionistas de la esclavitud, se fundó en Estados Unidos la primera institución para la educación de gente negra, la Cheney State University en el estado de Pennsylvania con el objetivo de formar maestros para estudiantes negros. Hoy en ese país se cuenta con más de 100 universidades con currículo negro. La función y el rol social de tener un espacio separado para la educación universitaria de estudiantes negros y de asuntos negros es motivo de

controversia y debate (LeMelle, 2002). No obstante, la contribución de estas instituciones al cambio de patrones de participación de personas negras en diversas esferas sociales es innegable. El mismo Dubois (1935) afirmó que “de no ser por las escuelas y universidades negras, el negro hubiera sido, sin explicación ni propósito, llevado de vuelta a la esclavitud” (p. 725). Además, también se debe considerar el aporte de estas instituciones al cambio en la ideología racial dominante. A continuación, presentamos estudios que documentan asuntos varios en relación con las HBCUs.

Algunos estudios se han enfocado en la naturaleza central o periférica del currículo (Cole, 2006), es decir, en las posibilidades de currículo negro ligadas a programas de estudio completos o a la toma de cursos sobre asuntos raciales. En términos de integración curricular, aunque la oferta de cursos separados avanza el conocimiento sobre la participación negra en un campo, no es suficiente para la justicia social de reparación (Banks, 2010). Sin embargo, estos cursos en el marco de las HBCU muestran un avance importante justamente porque el contexto institucional avala un abordaje más enfocado en la reparación que simplemente cursos de asuntos negros aislados en una universidad regular (Cole, 2012). Es decir, en el contexto de las HBCUs, los intentos de reparación curricular, así sean sencillos, cobran más sentido y son potenciados con el marco institucional.

Lo anterior es evidente en estudios que documentan el currículo negro de carreras en HBCUs y que confirman su pertinencia para, por ejemplo, trabajar habilidades ligadas a la escritura académica (Taylor, 2007; Stone & Stewart, 2016). Malhotra and Vlahovic (2011) documentan la importancia del currículo negro en la configuración del campo de saber de la geografía en relación con las posibilidades de reconstrucción cartográfica y de cuestionamiento a geopolíticas que mantienen la inequidad. En este sentido, Livingston et al. (2018) discuten la relevancia de currículos negros en salud para abordar asuntos de salud de la población, particularmente el cáncer

de próstata que tiene una incidencia más alta en hombres negros. Es decir, un currículo negro problematiza asuntos de inequidad racial en los campos y su relación con la población negra en pro de reparaciones y atención estatal. Lee, Khalil y Boykin (2019) insisten en el aporte de los currículos negros a profesiones y cursos STEM con el ánimo de aumentar la participación de estudiantes negros en estas áreas. James, Scott y Temple (2020) documentan el esfuerzo de las HBCU por capturar estudiantes negros en carreras de educación que tienen un impacto directo en la futura formación escolar de estudiantes negros.

En relación con las tasas de graduación, las HBCUs tienen estadísticas de graduación más altas que las universidades regulares, incluso aunque aceptan estudiantes que tienen más riesgo de deserción o permanencia extendida (Gordon et al. 2021). Esto se relaciona con la capacidad de las HBCUs de fortalecer las múltiples identidades de estudiantes negros, no sólo en su formación académica, sino también en su formación para la vida (Greenfield et al., 2015). Justamente, Croft et al. (2019) analizan el impacto positivo de las HBCUs en la justicia social ya que se pueden considerar instituciones de academia activista orientada a la justicia y la reparación. De hecho, Kim y Conrad (2006) afirman la contribución de las HBCUs a la educación superior, a la educación de estudiantes negros, a la formación de mujeres negras y a la disminución de la inequidad. En este sentido, varios estudios documentan el aporte de las HBCUs a la formación de mujeres negras (Williams, 2010), hombres negros (Shorette & Palmer, 2015), estudiantes LGBT (Mobley & Johnson, 2015) y estudiantes de color y diversos (Gasman & Abiola, 2016; Lundy-Wagner, 2015). Esto es, en las HBCUs hay mayor posibilidad de abordajes interseccionales. Wu y Lewis (2018) analizan que en parte el éxito académico de las HBCUs con el logro académico y las tasas de graduación se debe a las formas didácticas y de enseñanza de las HBCU que incluyen estrategias como: acción colaborativa entre pares, énfasis en formas culturales negras propias y la inclusión

de contenidos de autores/as negros o sobre asuntos negros. Esto favorece la formación de personas negras con doctorado (Birore & Wu, 2017; Gasman et al., 2017) y con postgrados en áreas STEM (Adams et al., 2017).

Tensiones de las HBCUs. A nivel institucional y de acuerdo con teorías curriculares (Brown & Jackson, 2013), la organización alrededor de currículos que se enfocan en grupos particulares para aportar a la equidad social incluye entonces: contenidos académicos en los que la gente negra resalta con participación científica en los campos del saber, asuntos misionales de equiparación de oportunidades mediante la extensión, plantas administrativas y docentes conformadas por personas negras, oficinas para atención a estudiantes con enfoque racial y ayudas económicas para estudiantes negros. Es decir, el currículo no es sólo la malla de estudios o el programa académico. El currículo es la totalidad de estructuras y prácticas de la educación, y articula contenido, contexto y procesos (Hernández, 2001). No obstante, no todas las HBCUs abordan asuntos negros con una perspectiva curricular de totalidad. Algunas incorporan y se enfocan en contenidos, otras en asuntos administrativos, y otras en asuntos de atención racial adecuada. Precisamente, a continuación, se presentan los asuntos que representan tensiones sobre las HBCUs de acuerdo con la literatura y las entrevistas realizadas a profesores estadounidenses que trabajan en HBCUs o que abordan el tema racial en la academia.

Un primer asunto importante se relaciona con el reconocimiento de que las HBCUs aportan a la participación de la gente negra profesional en general. No obstante, es necesario recordar que la historia de surgimiento de estas instituciones aún impacta el presente. Esto se refiere a que las HBCUs no fueron iniciadas por gente negra sino por “gente blanca rica con una intención de hacer desaparecer a los buenos negros para que actuaran más como blancos y así poder negar que el racismo seguía existiendo” (EUSA5) o “por personas blancas que habían tenido hijos con personas

negras y crearon estos espacios para educarlos” (EUSA14). Es decir, es importante conocer la historia de las HBCUs y explorar sus cimientos porque no son producto de pugnas de gente negra para crear sus propios espacios. Explorar la historia es importante para poder resignificarla en el presente con objetivos misionales de reparación al genocidio y de mayor impacto en las vidas de la gente negra. Aunque esto no es una reflexión propia sólo de las HBCUs, porque la mayoría de estudiantes negros asisten a lo que se denominan Predominantly White Institutions (PWI) y estas instituciones también deben revisar sus historias de dominio racial blanco (Bonilla-Silva & Peoples, 2022). De hecho, en el siglo XXI la proporción de estudiantes negros que estudian en HBCUs ha caído sustancialmente.

El segundo asunto a discutir sobre las HBCUs es que, aunque son espacios en los que los estudiantes negros se sienten cómodos con su propia negritud, como instituciones no abordan los estudios negros. Una de las preguntas importantes en el mundo académico es si los estudiantes negros están mejor en una HBCU o en una PWI. Efectivamente, para que un estudiante negro pueda transitar y tenga éxito en una PWI requiere ser un “auto-motivador” (EUSA7) ya que en estas instituciones no hay quién se preocupe de la importancia de que ese estudiante aprenda y se gradúe pese a todas las dificultades económicas, familiares y sociales que pueda vivir durante su vida universitaria. Los estudiantes negros en PWI hacen esfuerzos importantes para crear comunidades de apoyo para ellos mismos dentro y fuera del salón. En este sentido, las HBCUs sí tienen un rol de facilitar la trayectoria académica de los estudiantes porque producen un sentido de apreciación y pertenencia. No obstante, las HBCUs en su gran mayoría no han abrazado los estudios negros aún (EUSA2). De hecho, “muy pocas de estas instituciones tienen programas [o departamentos] de Estudios Africanos” (Challenor, 2002, p. 24). Howard University fue la primera HBCU en tener un programa en estudios africanos y, de hecho, al 2002 era la única HBCU con

este departamento que tiene su propia planta docente y un doctorado en estudios africanos. La autora explica justamente que la escasez de departamentos de estudios africanos en HBCUs se debe a cinco asuntos: el impacto en el presente de la concepción inicial de las HBCUs como instituciones de ayuda y caridad para mínimamente letrar a la gente negra pero no ir más allá en cuestionar la estructura social; el que los estudios negros son programas interdisciplinarios que operan en el nivel de postgrado y la mayoría de HBCUs lo hacen en el nivel de pregrado; el énfasis de las HBCUs es no desaparecer y mostrar los recursos destinados a evidenciar su impacto positivo en la vida de los estudiantes; la no existencia de trabajos y puestos para personas con títulos en estudios africanos; y por último, ninguna de las HBCUs (excepto Howard) ha podido capturar recursos para montar programas de estudios africanos.

En este sentido, el tercer asunto a discutir es que las HBCUs reivindican la presencia de la negritud en los campus y en la universidad, pero no son radicales en su cuestionamiento al *estatus quo* o a jerarquías raciales de opresión (EUSA2). Esto se relaciona con la escasez de departamentos de estudios africanos que son los que sí estarían convocados a abordar el estudio de la gente negra a nivel crítico e histórico. Es decir, sólo por ser HBCU y enseñar el mismo contenido occidentalizado masculino y blanco sobre ciencias, artes, humanidades, sociales, salud, psicología, educación, ingenierías o derecho; no hace que ya se genere una reivindicación epistemológica de lo negro en la academia. Como se mencionó arriba, el currículo es la totalidad y los contenidos y las formas de enseñanza también son parte de él. Lo que estamos poniendo en tensión aquí es que en las HBCUs se deberían estar abordando estas áreas del conocimiento, pero con énfasis en contenidos que incorporen y discutan –como pugnas epistemológicas–, los aportes de académicos negros. Esto también es importante porque –incluso en las HBCUs– en la medida en que se avanza a cursos especializados de las áreas STEM (por su sigla en inglés Ciencia, Tecnología, Ingeniería

y Matemáticas), “el número de estadounidenses negros en los programas empieza a disminuir” (EUSA10). Esto se podría abordar con un currículo de reparación racial en las STEM que identifique el aporte de la gente negra a estos campos y también la importancia de que más estudiantes negros se sigan formando para continuar con ello.

El cuarto asunto, y que se desprende del anterior en relación con la escasez de departamentos de estudios africanos en las HBCUs, es que estas instituciones son grandes en el frente racial pero no lo son en el interseccional. En otras palabras, “lo que respecta a estudiantes negros queer y trans [por ejemplo], es que aunque las HBCUs son importantes en la reivindicación de lo racial, no siempre lo son en el género y la sexualidad” (EUSA3). Esto es, existe un propósito misional en las HBCUs de generar elevación y respetabilidad en la gente negra, pero desde estándares blancos como por ejemplo: lucir apropiado, usar traje, hablar con modales y presentarse de forma particular. Esto sucede lo suficiente como para señalar que en algunas HBCUs “no se puede ser visualmente diferente, vestir de cualquier manera, o ser de género no binario o no conforme” (EUSA3) porque hay códigos de vestimenta que hacen valer las normas de género incluso en las HBCUs que son reconocidas académicamente en campos de las ciencias. Básicamente, el asunto es que, aunque las HBCUs puedan estar validando lo racial, pueden continuar reproduciendo hegemonías patriarcales, heteronormativas y binarias. Esto es porque, aunque las HBCUs son refugio para que los estudiantes negros vivan su negritud, esta experiencia se delimita a formas muy específicas atravesadas únicamente por la identidad racial.

El último asunto es la tendencia a reconocer las HBCU’s como de fácil acceso para los estudiantes negros, al tiempo que se identifican como no fuertes académicamente. La reflexión sobre el acceso está en que para los estudiantes negros es más fácil competir con pares que comparten la misma historia de discriminación que con estudiantes blancos. Incluso en las grandes

HBCUs como Howard, Morehouse o Spellman; también hay que competir pero hay más apoyo para entrar en estas instituciones. En palabras de EUSA2 “en las HBCUs no hay el mismo nivel de escrutinio en cuanto a tu recorrido académico” sino más bien en el potencial académico y la pertinencia social de admitir a uno u otro estudiante negro. El no posicionamiento de las HBCUs en los primeros puestos de los rankings nacionales estadounidenses se relaciona con lo mencionado antes sobre que la mayoría de HBCUs operan con pregrados lo que no favorece la producción de conocimiento y de movilidad de recurso económico que se da en el nivel de postgrados para hacer investigación. No obstante, la educación es mucho más que el contenido y el trabajo que de todas formas se realiza en las HBCUs es respetable y admirable porque “la gente que se gradúa de HBCUs tienen un sentido muy diferente de sí mismos y de sí mismos en el mundo que los estudiantes que asisten a PWI no tienen” (EUSA11).

En general, los estudios y las entrevistas confirman la relevancia y el aporte a tasas de graduación de gente negra de las HBCUs. Aunque existen controversias y debates sobre la necesidad de revisar críticamente sus historias, de que favorezcan departamentos de estudios africanos, de que se posicionen críticamente sobre el racismo estructural, de que comprendan las múltiples experiencias de ser persona negra en planos interseccionales, y de que se fortalezcan académicamente con programas de posgrado; los estudios y las entrevistas confirman la relevancia y el impacto positivo en los estudiantes, en sus identidades, en el aumento de gente negra en los campos del saber, en las posibilidades de justicia social y de cambio en patrones de participación.

Acción Afirmativa y Aportes de las HBCUs. En Estados Unidos las cuotas raciales fueron prohibidas en 1978 por ser consideradas inconstitucionales e ir en contra del derecho a la igualdad; y en este momento hay nueve estados que tienen prohibida la acción afirmativa: Arizona, California, Florida, Idaho, Michigan, Nebraska, New Hampshire, Oklahoma y Washington. Así,

En Estados Unidos la educación racial en el nivel superior se ha trabajado desde una perspectiva curricular en las HBCUs que implica operar por cuotas, es decir abrir el espacio para que las personas negras aprendan en entornos más favorables. Las PWI de estados en los que la acción afirmativa es legal, por objetivos se proponen reclutar estudiantes negros, garantizar las condiciones para su permanencia (con oficinas de atención a estudiantes de minorías) y para su egreso. Entre los asuntos a analizar sobre las HBCUs y la forma en que se posicionan sobre la educación racial en USA se encuentran varios aspectos.

Un valor importante de las HBCUs es su aporte para modelar formas negras de ser profesional y académico en las ciencias. Esto se debe a que en las HBCUs los estudiantes negros tienen profesores negros en distintas áreas y eso les permite visualizarse en una determinada comunidad académica de práctica. Esto es fundamental en la construcción de la identidad profesional de estos estudiantes porque a diferencia de las PWI en las que “no puedes ser lo que no puedes ver” (EUSA4), en las HBUCs el estudiante alcanza a imaginar que él puede llegar a ser el profesor. Otro aspecto en el que las HBCUs modelan formas negras de ser, es en que garantizan que la mejor persona de la clase va a ser una persona negra lo que es sumamente importante para generar un modelo de excelencia académica que es negro. De manera que el modelado de academia negra que configuran las HBCUs es importante para cambiar patrones de participación académica, profesional y social de la gente negra.

Otro aporte de las HBCUs es que diseñan modelos de atención estudiantil que impacta la auto-confianza de los estudiantes negros cuando no sólo en la docencia, sino también fuera de ella, se encuentran con cuerpos administrativos que los representan. Las oficinas de atención a estudiantes de las HBCUs cuentan con profesionales negros para asumir consejería, seguimiento estudiantil, trabajo social y psicología; para atender con énfasis racial a los estudiantes. En las PWI

los estudiantes negros son estudiantes como cualquier otro y no hay interés particular de que atenderlos bien represente formas de reparación histórica. Por el contrario, en las HBCUs cada estudiante cuenta y como se mencionó arriba, tienen buenas tasas de graduación.

Otro valor de las HBCUs es que tienen el potencial de que los estudiantes egresados contribuyan como profesionales con sus mismas comunidades. En USA muchos de los jóvenes que rechazan la educación formal no lo hacen porque rechacen contenido académico en sí mismo. Lo que rechazan son las prácticas racializadas con las que se enseña (Kirkland & Jackson, 2009) y la doble vida que se les presenta entre adoctrinarse al grupo dominante o regresar a sus comunidades (EUSA5). Esto es, el objetivo en las HBCUs debe ser intencional para que los egresados puedan volver a sus comunidades y transformarlas, no para escapar de ellas. Justamente porque las HBCUs son el espacio para que los estudiantes tengan conversaciones abiertas sobre raza, género, sexualidad, dinero, inequidad, salud y bienestar; con otros compañeros negros y con mediación académica.

Estos valores y aportes contrastan con las PWI porque en estas instituciones usualmente no hay comprensión sobre las condiciones de vida de los estudiantes negros o de por qué pueden tener problemas para mantener un buen promedio académico. Así, la educación racial en USA con las HBCUs permite modelar para estudiantes y docentes la academia negra, diseñar formas de atención estudiantil con énfasis racial y también el potencial de generar impacto en las comunidades de los estudiantes.

Instituciones de Educación Superior: El Caso de Colombia

En el contexto colombiano no se cuenta con el equivalente a HBUCs. Los desarrollos de acciones afirmativas son más recientes y comenzaron en el siglo XX. A continuación, presentamos

el análisis y los acontecimientos que favorecieron políticas y acciones encaminadas a poner sobre la mesa en el contexto colombiano la educación de estudiantes negros.

Acciones Afirmativas: Insuficientes y Altamente Selectivas. Diversos estudios han señalado que las acciones afirmativas promulgadas en algunos países de América Latina dirigidas a disminuir las desigualdades sociales asociadas a la condición étnico-racial, principalmente aquellas que favorecen el acceso a la educación superior, pueden considerarse como una forma primaria de romper la desigualdad social. El caso más significativo es la experiencia de Brasil que cuenta con algunas de las políticas de acción afirmativa de mayor escala en el mundo, como resultado del propósito de los gobiernos de inicios del siglo XX. Lloyd (2016) señala que desde 2003, se implementaron las primeras políticas de acción afirmativa, cuyas dos metas principales han sido: combatir la discriminación racial e igualar las condiciones competitivas, al expandir el acceso a la educación superior para grupos desfavorecidos. Estas metas forman parte de medidas más amplias, que buscan reducir las notorias desigualdades raciales y de ingresos en el país. Se señala que estas medidas han incrementado enormemente el acceso de los grupos tradicionalmente excluidos a las universidades brasileñas más competitivas.

El Estado colombiano no cuenta con una política institucional que de manera integral o universal se ocupe de la normatividad y las acciones que favorezcan el acceso y la permanencia en la educación superior que contribuyan a superar el conjunto de desigualdades y brechas históricas y estructurales que refieren a procesos de exclusión sistemática de la población Negra, Afrodescendiente, Raizal o Palenquera (NARP). En este contexto, las estrategias o acciones definidas por su carácter étnico o racial en las Instituciones de Educación Superior en Colombia son de reciente aparición en el marco de los modelos educativos, curriculares o pedagógicos en Colombia. Han sido las universidades estatales (oficiales) las que han formulado e implementado

una acción afirmativa que otorga cupos preferenciales a jóvenes aspirantes que se identifican como NARP, como lo expresa el proceso desarrollado de manera paulatina y diferenciada en las Instituciones de Educación Superior en Colombia.

La Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle son las instituciones pioneras en emitir normatividad para implementar este tipo de acción afirmativa en los primeros años del siglo XXI, 2002 y 2003 respectivamente. Estas acciones afirmativas permitieron favorecer el ingreso a programas de pregrado a jóvenes aspirantes a la educación superior provenientes de comunidades NARP. En estas instituciones educativas se definió una proporción de cupos preferenciales en todos los programas académicos para jóvenes étnicos, estableciendo un criterio de oportunidad para el ingreso centrado en la condición étnica racial. En gran medida estas acciones constituyen una respuesta a la presión ejercida por la sociedad civil, principalmente por organizaciones estudiantiles que expresan intereses de la población afrocolombiana, tanto a nivel local como nacional y en distintos escenarios han demandado e impulsado acciones afirmativas que favorezcan el acceso a las universidades (Mosquera y León, 2009; Ocoró, 2017).

La Universidad Nacional de Colombia en el año 2009 estableció el Programa de admisión especial a los mejores bachilleres de Población NARP y la Universidad de Cartagena que estableció un cupo por facultad por cada período académico a bachilleres de estratos socioeconómicos 1 y 2 de comunidades negras legalmente reconocidas. En estas dos universidades, la medida de excepción está condicionada al criterio de mérito académico de los y las jóvenes afrocolombianos o a la condición de vulnerabilidad económica, estableciendo como requisitos adicionales, a la condición étnico-racial, el desempeño académico en los estudios de secundaria o la condición deficitaria económica en el origen social, lo que implica un mayor nivel de selectividad y exclusión en la aplicación de esta medida afirmativa.

A mediados de la segunda década del siglo XXI, otras universidades adoptaron medidas para otorgar estos cupos preferenciales, entre estas la Universidad de Nariño que, desde el año 2017, ofrece cupos condicionados a la ubicación territorial ya que exige, adicionalmente, a la condición étnico racial de los y las jóvenes, demostrar su procedencia u origen en alguno de los municipios del Pacífico del departamento de Nariño.

Este proceso paulatino, aunque continuo y sistemático impulsado por las instituciones de educación de carácter oficial (públicas) ha logrado establecer un conjunto heterogéneo de normatividad que han otorgado cupos preferenciales a la población NARP y han favorecido su acceso a la educación superior. Este liderazgo institucional de las universidades públicas se ilustra en el predominio en el otorgamiento de cupos preferenciales entre las IES que respondieron la encuesta institucional con el 90,9% de esta medida entre las once IES que respondieron la encuesta institucional. En esta misma dirección, es importante resaltar que casi la mitad de las IES públicas han formulado una política institucional con enfoque étnico-racial dirigida a la población estudiantil NARP como estrategia de compensación frente a las condiciones de desigualdad e inequidad históricas y estructurales que han enfrentado¹. El marco de políticas institucionales y las acciones afirmativas implementadas por parte de las IES oficiales, constituye un referente altamente significativo en la democratización de la educación superior en el país. No obstante, estas medidas resultan claramente insuficientes en respuesta a la demanda educativa de la población afrodescendiente.

De otro lado, están las universidades privadas que en ningún caso han desarrollado una política integral de atención a la población NARP y han desarrollado en mucho menor medida

¹ Las universidades públicas que manifestaron tener una política institucional de atención a la población NARP son: Universidad de Nariño, Universidad del Valle, Universidad del Magdalena, Universidad Industrial de Santander y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

algunas medidas equivalentes a acciones afirmativas, otorgando algunos cupos altamente selectivos a la población afrodescendiente. En la muestra obtenida con la aplicación de la encuesta se identifican tres de las doce IES de carácter privado, es decir, el 25% de las instituciones que respondieron, expresaron que ofrecen algún tipo de cupos preferenciales a la población NARP para favorecer el acceso en estas universidades. Este carácter selectivo y excluyente de la educación privada en el país tiene un peso muy significativo en la permanencia de las desigualdades sociales, en tanto la educación privada representa el 50% del total de la población en educación superior en el país.

En síntesis, es importante enfatizar en que pese a los avances en la acción afirmativa en el ingreso a la educación superior, Colombia mantiene las barreras en el acceso para la población NARP y reproduce las desigualdades históricas que limitan ampliamente las posibilidades educativas en el nivel profesional para esta población.

Modelos Académicos Institucionales Tienen Pendiente la Incorporación del Enfoque Étnico-Racial. Con el propósito de auscultar el nivel de implementación del enfoque étnico-racial en el modelo académico de las Instituciones de Educación Superior se consideraron cuatro aspectos clave que permiten una aproximación a este propósito: la creación e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la incorporación del enfoque étnico racial para la enseñanza y el aprendizaje, así como la oferta de actividades académicas, sociales y artísticas que aborden la cultura afrodescendiente y las campañas pedagógicas contra el racismo en las IES.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos una Norma sin Implementar. La estructuración e implementación de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos dirigida a la comunidad universitaria representa una estrategia de formación social y ciudadana que contribuye a visibilizar y reconocer la historia del pensamiento de los pueblos negros en el país e inscribe estos aportes a

líneas de construcción de conocimiento e identidad étnico-racial desde una perspectiva afrodescendiente. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos creada por la Ley 70 de 1993, con el propósito de establecer un mecanismo de protección de la identidad cultural y derechos de las Comunidades Negras; mediante el Decreto 1122 de 1998 se establecen los criterios para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el Artículo 9º se señala que:

Las Escuelas Normales Superiores y las **Instituciones de Educación Superior**, que posean una Facultad de Educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo a los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docente (1998).

Entre las 23 IES que respondieron la encuesta, un selectivo grupo de cuatro IES señalaron haber implementado una Cátedra de Estudios Afrocolombianos como experiencia institucional. La implementación de esta Cátedra en todas las universidades del país, tanto las públicas como las privadas, debería ser una realidad y no una excepción. Este reducido número de IES en el país con un desarrollo de la Cátedra en Estudios Afrocolombianos hace evidente el significativo vacío de contenidos formativos implementados mediante esta estrategia y expresan la limitada incidencia en la cultura del reconocimiento racial en las comunidades universitarias en el país.

No obstante, entre las IES que registran su implementación se encuentran aspectos relevantes que permiten enfatizar en la importancia que adquiere esta estrategia en los procesos formativos por parte de las IES en Colombia. La experiencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos registrada por la Universidad del Cauca en la definición de su objetivo y alcance formativo indica el papel fundamental que se propone esta estrategia formativa para la comunidad educativa y la sociedad en general, en este caso la Cátedra se establece como: “un espacio

académico dirigido a toda la comunidad payanesa para difundir el pensamiento, el arte y la historia de los pueblos afrocolombianos como manera de contribuir a su reconocimiento y dignificación” (Encuesta Institucional CIDSE, 2022). De igual forma, en el caso de la Universidad del Valle, la creación de la Cátedra de Estudios Afroamericanos, tiene como objetivo:

Propiciar el debate, la reflexión y la investigación sobre la cultura afroamericana y contribuir a la formulación de propuesta hacia dignificación y presencia en los contextos sociopolíticos y socioculturales de Colombia. (...) búsqueda de soluciones concernientes a la difusión de la cultura afroamericana, de tal forma que se vaya construyendo un acervo y una memoria que debe ser incorporada a los procesos de docencia y extensión de la Universidad (Rectoría, 1997).

Estas experiencias institucionales representan un avance importante, pero también su carácter excepcional en la formulación normativa y su tímida, puntual o reciente implementación muestran el limitado alcance que tienen en el propósito de lograr un impacto significativo en la formación con enfoque étnico racial en las IES en Colombia.

Currículos Formativos y Metodologías de Enseñanza: Experiencias de Oferta Académica. En Colombia se tiene un conjunto de programas diferenciales impulsados por las universidades que, con una relativa autonomía institucional, han abierto una oferta académica que se corresponde a lo que Castillo (2009) ha denominado Etnoeducación Universitaria (ETNU) y que se corresponde principalmente a programas de educación superior denominados Licenciaturas en Etnoeducación, con seis programas que formularon sus currículos y en su orientación educativa se fundamentan en la etnoeducación como norma, como concepto y como enfoque intercultural y comunitario. Entre las universidades que han sostenido este enfoque formativo se tienen las experiencias de la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad

de la Guajira pioneras en esta trayectoria educativa (Castillo y Ocoró, 2021). En este contexto se tiene la experiencia de la Universidad de Magdalena con la oferta académica de la licenciatura de etnoeducación y en el Doctorado de Educación e Interculturalidad ilustra procesos formativos en el ámbito de la docencia integrando una perspectiva étnico racial que plantea avances muy significativos en esta dirección (Encuesta CIDSE, 2022).

De otro lado, la incorporación de un enfoque étnico-racial en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las IES, de manera más puntual, también se materializa en la estructuración de una oferta académica centrada en el abordaje de temas y campos de conocimiento en asuntos de interés sobre y para la población NARP en el país y en el contexto regional. En las IES colombianas, esta oferta académica ha consistido en un conjunto de cursos, principalmente de carácter electivo, que se integran a programas curriculares de pregrado y posgrado, en las áreas de ciencias sociales, educación y licenciaturas, así como áreas artísticas, tales como la música y la danza (Encuesta CIDSE, 2022).

El desarrollo de esta estrategia curricular se puede ilustrar con la experiencia institucional de la Universidad Autónoma de Occidente con la oferta de cursos electivos impartidos por la Facultad de Humanidades de esta institución y con asignaturas transversales de formación ciudadana donde el enfoque étnico-racial tiene especial atención. Estas asignaturas se materializan en ofertas tales como: “Identidades y Pluralismo”; “Historia y cultura del pacífico colombiano”; “Música e identidad cultural en Colombia”, constituyen importantes expresiones de la materialización de este enfoque (Encuesta CIDSE, 2022).

La oferta de cursos de extensión y proyección social como alternativa formativa y de difusión para públicos diversos, incluyendo estudiantes universitarios nacionales y extranjeros, así como un público más amplio interesado en una formación con enfoque étnico-racial. El curso de

extensión: “Raza, etnicidad e identidades: debates en el contexto colombiano” ofrecido por la Universidad del Valle a estudiantes nacionales y extranjeros constituye una importante experiencia en el diseño de una oferta académica especializada desde un enfoque étnico-racial y una perspectiva interdisciplinaria dirigida a estudiantes de las áreas de ciencias sociales.

Estas iniciativas formativas con enfoque étnico racial y centradas en temas de interés sobre o para la población NARP tienen un lugar marginal y puntual en la estructura general académica en las IES en Colombia. No obstante, el tipo de iniciativas que encontramos en algunas de ellas, constituyen experiencias institucionales que representan importantes desarrollos epistemológicos, pero se requiere una ampliación que favorezca un mayor alcance.

En la vida universitaria la oferta académica formalizada en cursos, asignaturas y programas de extensión se complementa y articula con actividades académicas de carácter extracurricular que resultan altamente formativas y resignifican la vida académica. En su mayoría estas actividades extracurriculares son expresiones culturales y artísticas que amplían los horizontes del conocimiento y fortalecen la sensibilidad con respecto al reconocimiento de la otredad, la diversidad, la diferencia y la heterogeneidad.

Entre las actividades extracurriculares que aborden aspectos importantes de la cultura NARP y exaltan el reconocimiento epistémico de sus aportes, señaladas por las IES colombianas, se tiene el día de afrocolombianidad como la más recurrente e importante. En tal sentido varias IES enunciaron la conmemoración de este día a través de actividades lúdicas y culturales. De igual forma, se señalan las prácticas musicales autóctonas que exaltan el folclor de territorios NARP, la experiencia de la Universidad Industrial de Santander con el *Programa Cultural Macondo* que busca fortalecer la práctica de danzas folclóricas de la costa atlántica y de la costa pacífica, ilustra este tipo de programas universitarios (Encuesta CIDSE, 2022). La mitad de las IES que

respondieron la encuesta afirmaron desarrollar este tipo de actividades y agenda cultural en la Universidad, siendo estas las actividades que cuentan con un mayor impulso en las IES. Las actividades culturales y lúdicas son altamente valoradas por constituir escenarios de encuentro y reconocimiento para los y las estudiantes y fortalecen procesos identitarios entre la población afrodescendiente.

Acción Antirracista: Un Compromiso que Espera su Impulso y una Pedagogía Constructiva. En las últimas décadas hemos asistido a un cambio importante en la forma en que se presta atención al racismo en el ámbito público y el peso que tiene la acción antirracista entre expresiones colectivas, tales como organizaciones sociales o movimientos sociales (Viveros, 2020). En este contexto, es importante subrayar que el Estado aprobó la Ley 1482 de 2011 o ley antidiscriminación en Colombia que tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona o grupo de personas, comunidad o pueblo, que sean vulnerados a través de actos de racismo o discriminación (Ley 1482 de 2011). Este proceso de cambio social es supremamente significativo dado que históricamente, en múltiples contextos institucionales y cotidianos, el racismo ha sido una práctica minimizada, negada o no reconocida.

En el marco de estas consideraciones, del contexto señalado y los antecedentes planteados, las acciones antirracistas que se impulsen desde las IES constituyen una contribución estratégica y altamente significativa que aporta a superar la distribución racializada del poder, material y simbólico, en los contextos educativos y, de manera más general, en las sociedades contemporáneas.

Las acciones pedagógicas contra el racismo impulsadas en las IES colombianas presentan diversos contenidos formativos promoviendo la vivencia de una *Universidad con Inclusión*, bajo este lema la Universidad San Buenaventura convoca a la comunidad universitaria al

reconocimiento y respeto de la diversidad cultural y de colores de piel. En esta misma dirección, la Universidad Externado de Colombia desarrolla la campaña *Universidad Somos Todos* que exalta la diferencia y enfatiza en la importancia del valor que tiene cada persona en la Universidad (Encuesta CIDSE, 2022). Estas acciones pedagógicas que se pueden considerar antirracistas (o contra el racismo) son desarrolladas por el 26% del total de las IES que respondieron la encuesta.

Los y las Estudiantes NARP en las IES en Colombia. La población estudiantil afrodescendiente que accede a la educación superior no cuenta con un estimativo preciso por varios factores que limitan esta estimación. De un lado, la población afrodescendiente estimada en el Censo Nacional de Población de 2018 ha tenido múltiples cuestionamientos, incluso se considera que se trata de un “etnocidio estadístico” y, de otro lado, los sistemas de información de las IES no han logrado articular la dimensión de auto-identificación étnico-racial como una variable fundamental en la caracterización de la población estudiantil y no se dispone de información sistematizada y confiable al respecto, en la gran mayoría de las IES.

No obstante, a partir de la información registrada en el Censo de Población de 2018, se ha identificado la brecha educativa de la población NARP se señala que el ingreso a la educación superior es de 14,3%, proporción muy por debajo del total nacional que alcanza el 18,8% y en el nivel de posgrado la brecha es de 1,8% para la población NARP con respecto al 2,8% nacional (DANE, 2018). Esta brecha educativa muestra la desventaja social de la población NARP y expresa una histórica condición de inequidad en el acceso a la educación superior y de posgrado en el país.

La estimación de las tasas de conclusión de la educación terciaria (superior) según condición étnico-racial entre jóvenes de 2 a 29 años de edad en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, con base en las encuestas de hogares, alrededor de 2018,

realizadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), evidencia de manera contundente las reducidas tasas de conclusión de la educación terciaria de la población afrodescendiente en estos países. Para Colombia, se tiene que sólo el 10,5% de los jóvenes NARP de 25 a 29 años concluyeron la educación terciaria en contraste con el 18,5% de los jóvenes en igual edad no NARP que concluyeron este ciclo formativo (CEPAL, 2020). Este indicador es una expresión de la desigualdad e inequidad a la que está expuesta la población afrodescendiente en la educación terciaria en el país.

La estimación y análisis de los indicadores de acceso, permanencia y egreso de estudiantes NARP constituyen un importante e imprescindible esfuerzo que deben acometer las IES. Sin lugar a dudas, esta estrategia de seguimiento resultaría una herramienta útil para contribuir al cierre de brechas y avanzar en la justicia racial en la educación superior. Con respecto a este aspecto, la mitad de las IES consultadas señalan que realizan la caracterización socioeconómica de la población estudiantil, esfuerzo que resulta importante. No obstante, no resulta tan claro que esta caracterización considere la dimensión étnico racial porque al indagar por la población estudiantil afrodescendiente ninguna de las instituciones estableció esta información. La ausencia de información precisa y pertinente para atender y responder a necesidades de la población afrocolombiana es un asunto crítico por resolver.

De otro lado, es importante enfatizar en la importancia que han adquirido los procesos organizativos de los estudiantes afrodescendientes en las IES y su incidencia en la vida universitaria, el fortalecimiento de los vínculos e identidades de los y las jóvenes estudiantes afrodescendientes; así como las posibilidades de desplegar reportorios y acciones colectivas. Un estudio realizado en la Universidad Santiago de Cali permite enfatizar en el papel que cumplen las organizaciones estudiantiles afrodescendientes, aportando a generar bienestar e identidad étnica y,

de esta forma, contribuye a la inclusión social en la educación superior (Granja, 2021). Entre las universidades consultadas se tienen experiencias organizativas de carácter muy diverso y trayectorias diferenciadas. Una cuarta parte de las IES consultadas señalaron la existencia de organizaciones estudiantiles afrodescendientes de las cuales las instituciones tienen un registro para tener una relación con estas expresiones colectivas estudiantiles y realizar algún tipo de interlocución, que al mismo tiempo es un reconocimiento de su existencia y de su incidencia en la vida institucional.

El reconocimiento que se otorga al desempeño de estudiantes NARP puede resultar altamente relevante en la transformación de la cultura institucional de la discriminación. Este tipo de acciones afirmativas tienen una potencialidad en el posicionamiento de estudiantes racializados. De allí la importancia que adquieren las distinciones y la valoración social al esfuerzo académico de los y las estudiantes NARP. Al consultar si las IES otorgan algún tipo de reconocimiento o distinción por desempeño académico a estudiantes afrodescendientes se registró que sí por parte de la Universidad del Magdalena, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Autónoma de Occidente.

Docentes Afrodescendientes: Ausencia de Acciones Afirmativas. Dadas las desigualdades históricas en el acceso a la educación superior por parte de la población NARP, las trayectorias académicas predominantes entre esta población han limitado de manera significativa sus posibilidades de hacer parte de una élite académica posicionada en la estructura docente de la educación superior en el país. En este contexto, la población NARP docente e intelectual constituye una minoría y ocupa un lugar de excepción en Colombia. Pese a esta desigualdad estructural racial en la conformación de la élite intelectual y académica en Colombia, ninguna de

las IES consultadas en la encuesta tiene una política de acción afirmativa para otorgar cupos preferenciales a docentes NARP.

Experiencias Formativas en los Procesos de Educación Superior desde una Perspectiva Racial: USA y Colombia

En este apartado buscamos discutir el caso de USA y el caso de Colombia en relación con tres asuntos curriculares: contenidos, estudiantes y docentes. Para ello, presentamos y respondemos tres preguntas importantes para la educación universitaria con enfoque racial de acuerdo con las entrevistas realizadas en a profesores en ambos países. La primera pregunta tiene que ver con un asunto directamente curricular sobre qué y cómo se enseña. Esta pregunta busca discutir la relación entre contenidos, procesos y contextos que se articulan en la enseñanza. La segunda pregunta busca reflexionar las percepciones de los docentes sobre los estudiantes con el fin de recoger las necesidades a discutir en la educación racial. La última pregunta pretende discutir las propias experiencias raciales de los docentes negros para considerar que ellos también son parte de los procesos curriculares y de la comunidad universitaria y la forma como sus propias subjetividades se conectan con la enseñanza.

HBCUs: Contenidos, Estudiantes y Docentes

La reflexión sobre contenidos, estudiantes y docentes en USA permite una discusión particular dado que el país tiene avances curriculares importantes (como la existencia de HBCUs) que permiten abiertamente conversar sobre espacios educativos destinados exclusivamente a la educación de un grupo racial y la forma como los contenidos, los estudiantes y los docentes interactúan en ellos. A continuación, presentamos las preguntas y sus respuestas para el caso de USA.

¿Qué y Cómo se Enseñan Contenidos Étnico-raciales en las HBCUS? La enseñanza étnico-racial que busca acercarse a la comprensión de la identidad racial y su impacto en la vida de las personas negras mediante un currículo de acción afirmativa y justicia social, requiere la aprehensión “de la relación sinérgica entre contexto, proceso y contenido” (Hernández, 2001, p. 14). El contenido son los temas a trabajar en la enseñanza que en la educación superior se organizan como conceptos con distintas categorías: fundamentales, auxiliares, adyacentes. Estos conceptos forman la matriz del programa e incorporan la comprensión del programa sobre el campo del saber y la identidad propia del programa. Los procesos son los aspectos visibles y no visibles de la vida en el aula o en el espacio (incluso virtual) en que ocurre la enseñanza. Los procesos incluyen didácticas, actividades, estrategias, creencias, valores, prácticas, etc. El contexto incorpora la sociedad local, nacional y global en distintas escalas: el salón, la universidad, el barrio, la ciudad, la región, el país, el continente, el globo. Así, contenido, procesos y contexto deben articularse cuando se busca una educación étnico-racial. A continuación, presentamos en las tablas 1 y 2, el análisis de estos tres aspectos curriculares y sus relaciones en lo documentado con las entrevistas en USA con profesores de HBCUs y con profesores de asuntos raciales que enseñan con conciencia racial.

Tabla 1

Contenidos, procesos y contexto

| Contenidos | Procesos | Contexto |
|--|--|--|
| Libros de texto que se enfocan en la experiencia afroamericana | Conectar con las experiencias propias de los estudiantes | Cuestionar los privilegios y la jerarquía racial |

| | | |
|--|---|---|
| Contenidos escritos por autores negros que discuten asuntos raciales | Estrategias de aula como: trabajo por proyectos, escritura de blogs, pósteres, selección de citas para los textos a discutir, escribir podcast, usar artes (poesía, música, pintura). | Analizar los contextos con historia de esclavitud y racializaciones de opresión |
|--|---|---|

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas a docentes de USA realizadas por las autoras.

Tabla 2

Relaciones entre contenidos, procesos y contextos

| | |
|----------------------------------|---|
| Relación de Contenido y Procesos | Establecer reglas básicas sobre cómo hablar de los textos con fundamento y con seriedad y rigurosidad académicas |
| | Que los estudiantes usen sus lentes, historias e identidades para conectar con las lecturas críticamente |
| | Indagar las habilidades que traen los estudiantes en relación con manejo de tecnologías, habilidades artísticas, saberes legos y formales |
| | Anticipar cómo podrían reaccionar los estudiantes negros y blancos al material |
| Procesos y Contexto | Resaltar las fortalezas de las personas negras al tiempo que se reconoce la inequidad en las condiciones de vida |
| | Articular el trabajo de clase con proyectos sociales y comunitarios reales |
| | Escuchar y amplificar las voces de los estudiantes |

| | |
|--------------------------------|--|
| Contenido y Contexto | Generar un espacio seguro para la reflexión |
| | Escuchar y amplificar las voces de los estudiantes |
| | Asumir una perspectiva histórica que analice el pasado para comprender el presente y visualizar el futuro |
| Contenido, Procesos y Contexto | Enseñar “como me hubiese gustado que me enseñaran a mí” |
| | Convocar a los estudiantes negros del salón con imágenes positivas de sí mismos, de sus comunidades y de sus historias con literatura que analiza el aporte de académicos negros o de comunidades negras |
| | Ser intencional |
| | Jugar y soñar con las posibilidades |

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas a docentes USA realizadas por las autoras.

En general, en lo que recogemos en las tablas se observa que los profesores tejen una enseñanza diferencial dirigida a satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes negros. Este tipo de currículo académico se articula con los elementos institucionales del currículo que en las HBCUs a nivel administrativo incluyen la estructura universitaria que viven los estudiantes y que implica no sólo mayorías negras estudiantiles, docentes y administrativas, sino también, políticas y procesos institucionales con conciencia y sensibilidad racial. Todo esto configura un macro espacio institucional en el que la acción afirmativa como estrategias encaminadas a evitar la discriminación, a corregir los efectos específicos del error histórico y a reparar el futuro se articulan en las HBCUs de forma efectiva. Pese a las tensiones y asuntos mencionados en los apartados anteriores sobre las HBCUs, estos se pueden considerar asuntos por revisar, reflexionar y mejorar. No obstante, en términos generales, las HBCUs en su concepción de un currículo negro en todos los niveles institucionales, desde el meso-curriculum (políticas, procesos y funcionamientos

nacionales e institucionales), pasando por el macro-currículo (políticas, procesos y funcionamientos de facultad o departamento), llegando al micro-currículo (políticas, procesos y funcionamientos de programa o de lo que ocurre en el salón de clase); es una fórmula acertada para abordar la acción afirmativa en la educación superior.

¿Cuál es la Percepción que Tienen los Docentes acerca de los Estudiantes Afroamericanos? En general, en los procesos académicos, la percepción que los docentes se hacen de los estudiantes es fundamental para generar expectativas académicas reales y alcanzables. En el caso de educación étnico-racial, la percepción también debe incorporar asuntos identitarios y luchas raciales que los estudiantes negros viven en la educación superior. A continuación, presentamos las percepciones de los docentes entrevistados sobre estudiantes negros. Estas percepciones dan luz sobre asuntos que se pueden reflexionar y trabajar en la enseñanza a estudiantes negros.

El primer asunto que surge en este aspecto es la reflexión sobre la percepción de los estudiantes blancos en salones de HBCUs o PWI. Esto es porque ninguna HBCU es 100% negra en sus poblaciones estudiantil, docente y administrativa. Lo que ocurre es que en las HBCUs los estudiantes negros son mayoría y en las PWI son minoría. De manera que los profesores perciben a los estudiantes blancos como personas que usualmente ejercen el poder de la palabra por el privilegio racial que traen y esto es necesario ponerlo en tensión para mediar la reparación en la clase.

Lo principal es asegurarse desde el principio de resaltar el hecho, incluso si hay estudiantes blancos en la clase, de que no se trata de esos estudiantes blancos. ¡Son bienvenidos! No hace falta decirlo. Por poner un ejemplo, hay alumnos blancos que siempre quieren hablar en clase, que levantan la mano constantemente. Especialmente los

hombres blancos. Les llamo la atención una vez y ya después le doy la oportunidad a otro de hablar. Queda claro que la clase no tiene que ver con su punto de vista (EUSA3).

En este sentido, aunque los estudiantes blancos son bienvenidos y pueden aportar, los profesores guían la actividad para que sean los estudiantes negros quienes más aporten a la construcción de conocimiento en el salón. Esto es porque “los estudiantes blancos necesitan este plan de estudios tanto como los negros” (EUSA4) con el fin de que puedan comprender el lugar que ocupan en la jerarquía racial y que puedan tomar acción en la deconstrucción. Contrastar los datos sobre, por ejemplo, tasas de pobreza intergeneracional por grupos raciales en una clase de sociología, economía, salud o educación; para los estudiantes blancos es fundamental no sólo en la comprensión del lugar propio en esas cifras, sino también para ganar los argumentos académicos necesarios para cuestionar el racismo. Es decir, la expectativa de los docentes sobre los estudiantes blancos es que aprendan a regular y a cuestionar el privilegio a nivel personal y académico.

En relación con la percepción de estudiantes negros, los profesores consideran que dado que la mayoría son primera generación de sus familias que accede a la educación superior, es necesario considerar esto para un ajuste en los primeros semestres. Ello quiere decir que a estos estudiantes les puede costar trabajo el comienzo de la vida universitaria y académica porque puede implicar una práctica social distinta de aquellas a las que los estudiantes están acostumbrados en sus vidas. Los profesores afirman que esta especie de aculturación “depende de mí como profesor conseguir que la transición entre el bachillerato y la universidad sea más armoniosa” (EUSA6). Esta percepción va de la mano con lo mencionado en la pregunta anterior cuando a nivel curricular los profesores asumen la indagación de lo que los estudiantes traen para articularlo a los procesos y a la enseñanza de contenidos.

Otra percepción que los docentes tienen sobre los estudiantes negros es que cualquier manifestación de desempeño académico debe ser analizada a la luz de la valoración del estudiante de la identidad negra. En otras palabras, la dificultad, en caso de que la haya, no es académica sino identitaria. Esto quiere decir que las trayectorias académicas de los estudiantes deben comprenderse en relación con la identidad que, desde teorías postestructuralistas, es definida como la percepción que el sujeto tenga de sí en relación con el mundo. La identidad es cambiante en el tiempo, es múltiple y está en constante lucha entre lo individual y lo colectivo (Norton, 2000). Además, se trata de analizar la articulación de la identidad con la inversión que es un concepto que explica la relación histórica y socialmente construida entre los aprendices y el proceso educativo (Norton, 2001). Inversión, a diferencia de motivación (que pone la responsabilidad del proceso educativo en el individuo), explica que el grado de inversión que un estudiante tenga con un proceso educativo se relaciona con las posibilidades identitarias en el tiempo que el estudiante identifique de pasar de ser un practicante periférico en la profesión (estudiante) a ser un participante pleno como profesional (Lave & Wenger, 1991). La inversión se analiza con base en factores culturales, económicos, políticos, raciales y sociales. De manera que, en el caso de estudiantes negros, identidad e inversión son conceptos fundamentales para comprender los procesos académicos.

En este sentido, otra percepción de los docentes sobre los estudiantes negros es que el objetivo no es una educación bancaria y de “transmisión” del conocimiento (Freire, 2000), sino crítica de apropiación del conocimiento que permita un cuestionamiento a las dinámicas históricas de opresión racial y a los cambios posibles para la reparación.

Es un término que tomé prestado de un grupo de hip hop llamado Goodie Lab. Y

hablaban de la diferencia entre entender y sobreentender. Y dicen que cuando entiendes

algo, lo sabes por tí mismo, pero cuando sobreentiendes algo lo entiendes tan bien que puedes enseñarlo a otros. Y lo que les digo a mis clases es que eso es lo que estamos impulsando para la comprensión, lo que significa que tienes que ser, en cierto grado, metacognitivo, como si tuvieras que ser consciente de lo que sabes, y también consciente de por qué lo sabes, y cómo lo sabes, y tienes que saberlo tan bien, que puedes articularlo a los demás (EUSA5).

Efectivamente los profesores saben que con los estudiantes negros no se trata de lo básico, o en términos de Freire (2000), de leer la palabra, sino de leer el mundo. Esto quiere decir que con cada estudiante negro que está en el aula, los profesores identifican que “la apuesta es muy alta” (EUSA11) por lo que implica para la vida de esos estudiantes (usualmente de primera generación en la universidad) y de sus familias que lo que está en juego es la posibilidad de cambio en patrones de participación históricamente vetados y restringidos para la gente negra.

Otra percepción de los docentes sobre los estudiantes negros y que se articula a la anterior en relación con lo que está en juego, es el reconocimiento de que las vidas de los estudiantes negros en la universidad no son fáciles. En este aspecto los profesores manifiestan solidaridad con los estudiantes porque reconocen que ellos mismos también han experimentado experiencias de discriminación. Aunque este punto sobre la identidad étnico-racial de los profesores se discute en la próxima pregunta, es importante reconocer que representa una forma de conexión con los estudiantes y con la enseñanza.

Tengo estudiantes de doctorado y estudiantes de pregrado minoritarios. El problema grande es que igual que nosotros sufrimos, también sufren ellos y no tienen ni espacio ni sitio a quién irle a llorar. Le toca a uno ser paño de lágrimas por ya 30 años. Tuve una alumna negra que no era mi estudiante y me contó que estaba terminando un examen

final de estadística y el profesor anunció que se acabó el tiempo. La estudiante estaba terminando y otra compañera blanca casi le arrancó el lápiz y dijo en voz alta “esto es injusto”. La estudiante blanca se refería a que la estudiante negra ya debería terminar. La estudiante terminó el examen, se lo dio al profesor y la estudiante blanca le pidió perdón luego de la clase sólo a ella. La alumna que me contó estaba llorando porque la estudiante blanca la puso en juicio delante de todo el salón, pero luego la disculpa fue solo a ella.

Además, el daño ya estaba hecho (EUSA14)

Así como este caso los, profesores cuentan relatos en los que dan apoyo a los estudiantes sobre experiencias de discriminación con el conocimiento de que “cualquier tipo de agresión va a afectar tus emociones, tu psique. Y nos mostramos fuertes, pero la realidad es que somos seres vulnerables y nos afecta” (EUSA14). Algo que los profesores hacen para dar apoyo es justamente tematizar en la clase con ejemplos de los mismos estudiantes, micro-agresiones raciales que se experimentan no sólo en la vida fuera de la universidad, sino también dentro de ella.

Resumiendo, la percepción de los profesores de los estudiantes negros es que son personas con historias de opresión racial, con identidades, con familias, con comunidades, con dificultades, con emociones, con potencial, con posibilidades y con intereses; cuya formación profesional representa un sueño importante de, como dice Lewis (2003), “cambiar lo dado”, reparar la historia, dignificar la raza negra y visualizar futuros de deconstrucción de hegemonías raciales.

¿Cómo Viven las Experiencias Raciales los Docentes Afroamericanos? En general, El auto-reconocimiento étnico-racial de los profesores negros es fundamental en la toma de decisiones sobre su vida académica y la forma como asumen la docencia. En el caso de la educación étnico-racial, el auto-reconocimiento también implica formas de conexión con historias de vida y con la toma de postura crítica en la academia en general, y en cada campo en particular.

A continuación, presentamos las reflexiones de los docentes entrevistados sobre sus identidades raciales. Estas reflexiones dan luz sobre asuntos que se pueden incorporar a todo el conjunto de políticas y procesos sobre acción afirmativa.

En general, los profesores negros también provienen de primeras generaciones de personas en sus familias que accedieron a la universidad y también han experimentado condiciones de vida de pobreza, discriminación y racismo. No obstante, lo que los profesores identifican es que el reconocimiento positivo y/o el afianzamiento de sus identidades negras ocurrió en la universidad cuando ellos estudiaron: “Así que, cuando llegué a la universidad fue realmente cuando empecé a politizar mi identidad” (EUSA5). Esto quiere decir que la universidad permite a los estudiantes negros una nueva dimensión en el reconocimiento racial que implica la comprensión más crítica de dinámicas de poder implicadas en la jerarquía racial. En palabras de EUSA1 “de niño y joven uno se da cuenta de que es negro, pero no sabe que por ser negro es que es pobre, vive en el barrio en el que vive y le cuesta tanto trabajo la vida a uno y a la familia”.

La politización, el reconocimiento y el abrazo a la identidad negra por parte de los docentes ocurrió en la universidad que es donde ganaron las herramientas académicas e intelectuales para atravesar la reflexión de su propia negritud por dinámicas de poder. Desde perspectivas críticas, el poder se define como la habilidad y capacidad para imponer/acordar la definición propia de lo que es posible, de lo que es correcto, de lo que es racional y de lo que es real (Fishman, 1978). Esto incluye entre otros, la identidad, el conocimiento, el funcionamiento social, y las jerarquías raciales. Así, atravesar la reflexión sobre la identidad racial propia por conceptos de poder implica problematizar que ya no es la gente blanca quien establece versiones racionales sobre las negritudes, sino también las mismas personas negras con argumentos académicos están en

capacidad de empezar a construir una definición propia de lo que es posible, racional y real en cuanto a asuntos negros.

Así que escribí un artículo en el que comparaba la forma en que los jóvenes negros se han reapropiado de la “doble G” o de la llamada “palabra N”. Y es, ya sabes, muy problemático política y socialmente en muchos sentidos, pero también hay algo de poder en ese derecho a decir: “¡Oh!, ¿cómo que vas a tomar este término y lo vas a usar para definirme negativamente? Bueno, voy a reapropiármelo y usarlo para crear algún poder de denominación para mí. ¿Verdad? Voy a recuperar eso de ti (EUSA5).

En este sentido, el auto-reconocimiento racial implica una denominación propia que, como lo presenta estéticamente en el poema “Me gritaron negra” la artista afroperuana Victoria Santa Cruz, permite empoderarse de los rasgos fenotípicos negros y de que ya no es el blanco diciendo con odio quién es la persona negra, sino la persona negra con amor y posicionamiento crítico autodenominándose negro. En el caso de los docentes universitarios, esta identidad racial negra influye hasta “en la forma de educar a mis hijos, pero también en la forma de presentar un texto a los alumnos, o en la enseñanza” (EUSA11).

Justamente, es por saber que esa nueva dimensión política de sus identidades ocurrió en la universidad, que los docentes se ubican críticamente sobre su rol en la academia universitaria. En ese sentido, los profesores que están en las HBCUs manifiestan sentirse cómodos y valorados en sus departamentos porque son ambientes en los que el aspecto identitario que se explica como una lucha entre lo individual y lo colectivo, deja de agotar y el docente se puede concentrar en fortalecer sus actividades de docencia, investigación y extensión.

Me decidí por la HBCU porque cuando estuve en una PWI obteniendo mi título no me gustó nada. Me gusta ser yo mismo. No me gusta tener que enmascarar lo que soy en un entorno en el que tengo que esforzarme tanto para intentar sentirme cómodo (EUSA6). Sentía que tenía que demostrar constantemente mi valía en las instituciones de blancos, que merecía estar allí, que tenía derecho a estar, cuando en realidad superaba a muchos de mis colegas blancos en muchos niveles. Uno se siente constantemente como si no estuviera haciendo lo suficiente. Y nunca me di cuenta de lo mucho que estaba superando a muchos de mis colegas porque la blancura era siempre un estándar o lo que se consideraba excelente. Los profesores de color somos doblemente expertos en nuestros campos, porque no sólo conocemos todo el canon tradicional, que está escrito por hombres blancos mayores, sino también lo relacionado con saberes alternativos y formales de lo racial (EUSA8).

Efectivamente, a lo que ambos docentes se refieren es lo que se conoce como fatiga racial (Martin, 2015) y es el cansancio emocional, intelectual y físico que experimentan las personas negras cuando viven y/o trabajan en entornos blancos dominantes y deben justificar su presencia allí una y otra vez. Este es un aspecto positivo de las HBCUs que generan en los docentes un nivel pleno de participación en comunidades académicas de práctica en las que los docentes no son marginalizados ni aislados. En las HBCUs los profesores no son la cuota por la diversidad sino académicos valorados por su trabajo y en palabras de EUSA8, “es realmente maravilloso poder ser vista y respetada por mi trabajo”.

IES: Contenidos, Estudiantes y Docentes

La reflexión sobre contenidos, estudiantes y docentes en Colombia permite una discusión particular sobre los avances que aunque paulatinos, son importantes (como la existencia de cuotas

de acción afirmativa y la forma como se les hace seguimiento en la universidad a estos estudiantes) y permiten abiertamente conversar sobre la forma como se puede mejorar la educación de la población NARP y la forma como los contenidos, los estudiantes y los docentes interactúan en este caso. A continuación, presentamos las preguntas y sus respuestas para el caso de Colombia.

¿Qué y Cómo se Enseñan Contenidos Étnico-raciales en la Educación Superior en Colombia?

En este apartado se presentan algunas reflexiones en torno a la pregunta qué y cómo se enseñan los contenidos étnico-raciales en las instituciones de educación superior en Colombia. Acogiéndonos a la clasificación entre contenidos, procesos y contextos para presentar una primera aproximación a la enseñanza de contenidos étnico-raciales en la educación superior en Colombia hemos registrado en la tabla 3 los aspectos centrales señalados por los y las docentes entrevistados.

Tabla 3

Contenidos, procesos y contextos en la enseñanza étnico racial en la Educación Superior en Colombia

| Contenidos | Procesos | Contextos |
|---|--|---|
| Autores y autoras afrocolombianos/as. Escritos de autores/as negros/as que discuten asuntos raciales. Propuestas antirracistas. | Diálogos diaspóricos. Justicia epistémica Puntos de referencia en permanente resignificación. Reconocimiento de saberes ancestrales. Semilleros “Asuntos de campo” o “conversaciones | Análisis de las diferencias regionales y territoriales del poblamiento afrocolombiano. La singularidad de lo Afroandino en Colombia. Análisis de la Música y la poesía tanto del Caribe como del Pacífico colombiano. |

| | | |
|---|--|--|
| Implicaciones del poder desde una perspectiva racial en América Latina. | sobre asuntos de campo”, espacio reflexivo del hacer y la práctica en comunidad. | |
| Feminismos negros. | Acompañar a los estudiantes | |
| Pensamiento crítico de autores/as latinoamericanos. | para producir conocimiento desde sus saberes, desde su | |
| Multiculturalismo y giro multicultural. | saber- hacer. | |

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas a docentes de las IES Colombia realizadas por las autoras.

Sobre estos contenidos, procesos y contexto reflexionamos los siguientes asuntos.

El Posicionamiento de los Contenidos Académicos de Interés Afrocolombianos y Raciales: Un Recorrido Inconcluso. El campo de los estudios étnico-raciales en Colombia se encuentra en construcción; esta es la percepción y, en varias ocasiones, la afirmación categórica por parte de los y las docentes entrevistados. En las trayectorias académicas de docentes de más larga duración, de más de 20 años, se identifican las múltiples dificultades y, en muchas ocasiones, la percepción de ilegitimidad que tuvieron que enfrentar por abordar temas de raza, racismo, etnicidad en los cursos que propusieron en la oferta institucional de sus unidades académicas hasta lograr su aprobación (EC1). Esta ha sido una situación reiterada en el campo y que se ha mantenido sin mucha variación en el tiempo. Así, entre los y las docentes más jóvenes también se tiene la percepción de inscribirse en un campo de conocimiento con desarrollos muy limitados porque no consideran una prioridad teórica y se identifica como temas marginales (EC4). En la experiencia

de los docentes se señala que sus colegas y en las unidades académicas se tiene la idea que son temas que incomodan y frente a los cuales se expresa el temor por su ideologización (EC3).

No obstante, en medio de debates e iniciativas de los y las docentes, se ha ido posicionando un campo de conocimiento en Estudios Étnico y Raciales en la academia colombiana y en la actualidad se tienen un conjunto de docentes en las IES públicas, en su mayoría, y algunas experiencias en las IES privadas, que cuentan con desarrollos académicos significativos, tanto en docencia como en investigación. Este proceso ha implicado acudir a diversas estrategias formativas, entre resaltamos las siguientes:

Rescatar los Aportes del Pensamiento Negro a la Producción de Conocimiento y la Reivindicación por la Justicia Epistémica y Racial. En la última década los y las docentes de varias universidades en el país y de diversas formas han incorporado de manera reflexiva las autorías de académicos/as e investigadores/as. En la mayoría de los casos ha sido un esfuerzo consciente que ha ganado legitimidad propia. En este sentido hablar de raza, racialización, etnia y etnización en Colombia ha ido de la mano con el posicionamiento de autorías de hombres y mujeres afrocolombianos, el reconocimiento de sus aportes y la visibilización de sus trayectorias y pensamiento. Este esfuerzo por contribuir a una justicia racial y epistémica se ilustra en el siguiente fragmento en la voz de una de las docentes entrevistadas: “he asistido y he contribuido al posicionamiento de otras autorías (...) yo misma en mi propio trabajo cada vez utilizo conscientemente más autoras y autores afrocolombianos” (EC1).

Bajo este mismo propósito de recuperar las autorías de afrocolombianos, investigadores e investigadoras colombianas han establecido múltiples relaciones con autores de los países del Caribe y las Antillas, así mismo se ha fortalecido vínculos con autores afrobrasileros, y de manera más general, afrolatinoamericanos (EC6, EC1).

Es importante resaltar que este proceso ha fortalecido la oferta académica en cursos electivos para estudiantes de Ciencias Sociales, tanto en universidades públicas como privadas, y ha favorecido que estos cursos electivos se ofrezcan como parte de la formación integral y, en algunos casos se ha avanzado en una perspectiva de transversalización curricular que ha incidido en estudiantes de otras áreas de conocimiento, tanto de carácter técnico como en las ciencias naturales o las ingenierías, así como de áreas humanísticas como Música o Literatura (EC2). Estos cursos electivos favorecen una formación que visibiliza y reconoce los aportes de autoría afrocolombianas y afrolatinoamericanas, al tiempo que fortalece el campo de los estudios étnicos y raciales desde una perspectiva más conectada con la propia historia y realidad de los contextos locales y los articula con el mundo global y regional (EC6).

De otro lado, la docencia en estudios afrocolombianos, raza y etnicidad ha contribuido al fortalecimiento y profundización, con un horizonte más amplio y pertinente, de los debates conceptuales y teóricos centrales en el campo de los estudios raciales y étnicos de las ciencias sociales contemporáneas en Colombia. En este contexto, se tiene el debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad; el debate sobre las desigualdades sociales, estructurales e históricas que ha enfrentado la población afrodescendiente en las Américas; la discusión en torno al racismo cotidiano, institucional o estructural. El debate en torno a la justicia racial, asociado con la consigna que se ha generalizado en la región: “la vida de la gente negra importa”, que sintetiza esta reivindicación del pueblo afrodescendiente en las Américas. Estos son sólo algunos de las discusiones que constituyen retos epistémicos para las Ciencias Sociales y que colocan en el centro la conceptualización de la raza y la etnicidad y sus posibilidades de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior en Colombia.

El Reconocimiento de los Saberes Ancestrales, Justicia Epistémica y Diálogos Diaspóricos. En su conjunto la trayectoria en la configuración de un campo académico en estudios étnico raciales en Colombia y la producción de conocimiento que se ha realizado desde este lugar epistémico, ha contribuido a la configuración de una legitimidad académica y política que ha aportado al reconocimiento de saberes ancestrales como conocimiento válido y ha favorecido una recepción positiva de este conocimiento ancestral. Desde este reposicionamiento, se ha avanzado en el desarrollo de un diálogo de saberes desde y con los pueblos afrodescendientes en Colombia. De esta forma, la academia ha abierto espacios para estos desarrollos; los y las docentes, en algunas universidades, han avanzado en estas experiencias que contribuyen a la justicia epistémica y la justicia racial (EC3, EC6, EC9).

De igual forma en el marco de este proceso de reivindicación racial se ha posicionado y resignificado un postulado epistemológico establecido de manera pionera por los feminismos negros y que en la actualidad ha sido incorporado en este campo: el conocimiento situado y contextualizado (EC1; EC3). Este conocimiento situado es resaltado por las y los académicos afrodescendientes para fortalecer su lugar de enunciación, la legitimidad de su subjetividad, sus emociones y sentimientos, su diferencia y sus posibilidades de sentipensar desde ese lugar.

¿Cuál es la Percepción que Tienen los y las Docentes Acerca de los y las Estudiantes Afrocolombianos? Las percepciones que tienen los docentes acerca de los y las estudiantes afrocolombianos presentan un panorama heterogéneo y diverso. Estas percepciones se construyen de manera contextual y se establecen en correspondencia con el orden racial jerarquizado que caracteriza los contextos educativos. Aquí se definen un conjunto de posibilidades de complicidad y acompañamiento por parte de los y las docentes con respecto a sus estudiantes; aunque también puede presentarse apatía y desinterés de docentes con respecto a los y las estudiantes. De igual

forma, los estudiantes, en correspondencia con el orden racial pueden expresar rechazo o ilegitimidad con respecto a los y las docentes que impulsan temas raciales y asociados a la población afrodescendiente. El análisis del contexto y la caracterización de los y las docentes y, más aún, su propia auto-identificación, así como sus identidades de género cobran fuerza en la comprensión de este tipo de relacionamiento y percepciones. En este relacionamiento se entrecruzan género, raza y etnicidad, así como la clase social para dar cuenta de las múltiples percepciones que se ponen en juego en un entramado de opresiones diversas. De allí que resulte importante incorporar una perspectiva interseccional que permita visualizar estos entramados relacionales (Viveros, 2016).

En las universidades colombianas los y las estudiantes afrodescendientes son una minoría, son la excepción. La experiencia de ser estudiante está marcada por soledad de ser, casi siempre, la única persona de color de piel oscuro en el curso. Esta distinción racial y, en muchos casos, étnica establece una marca diferencial para las personas afrodescendientes. En este contexto de excepción racial, las docentes afrodescendientes también representan una excepción equivalente para la población estudiantil afrodescendiente. Los docentes de pieles oscuras resultan únicos en este lugar de autoridad y jerarquía educativa; generan sorpresa y su lugar social, en muchas ocasiones también es incierto y está acompañado de una latente sorpresa y observación permanente en su actuación. En este contexto de mutua excepción, de reciproca historia de distinción racial, las docentes expresan que se han sentido apoyadas y estimuladas por las y los estudiantes interesados por los temas raciales porque los perciben como sus interlocutores/as. El testimonio de una de las docentes entrevistadas resulta bastante ilustrativo de la reciprocidad construida entre docentes y estudiantes afrodescendientes, en un contexto de soledad y excepción experimentada:

... tengo la impresión, pues, de que yo fui muy apoyada por mis estudiantes, les debo muchas cosas... el mundo en el que tenía menos colegas que se parecían a mí, pero tenía estudiantes muy habidos y muy curiosos y curiosas, y me sentí apoyada, cómo motivada, estimulada, por sus preguntas, por sus por sus inquietudes (EC1).

De igual forma, las docentes afrodescendientes perciben a sus estudiantes afrodescendientes como personas que requieren orientación y apoyo para enfrentar la desigualdad social en estas estructuras educativas. Esta sensación se acompaña por una profunda preocupación por el alto nivel de deserción de los estudiantes afrodescendientes (EC4).

De otro lado, en las universidades privadas las personas negras constituyen una excepción mayor y más relevante en la estructura racial. Es usual que los pocos estudiantes negros que han ingresado a estudiar en estas instituciones, lo hayan logrado mediante becas otorgadas por alguna empresa o en general del sector industrial o empresarial filantrópico. Los docentes perciben que estos estudiantes no tienen un lugar en la estructura social de estas universidades, los identifican como personas negras en espacios de blancos (EC2). No obstante, pese estas circunstancias que indican claramente el lugar subalterno que se otorga a la población negra o afrodescendiente en estas instituciones de educación superior y a las expresiones de racismo cotidiano, institucional o estructural es difícil que se indique

¿Cómo Viven las Experiencias Raciales los Docentes Afrocolombianos? Los y las docentes afrocolombianas son una excepción entre sus colegas en la gran mayoría de las disciplinas que conforman las unidades académicas y constituyen una absoluta minoría en el conjunto de la estructura y jerarquía académica en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. De allí que obtener una plaza de profesor/a universitaria ha implicado, en la gran mayoría de los casos, la superación de un conjunto de condiciones estructurales adversas desde el lugar de origen y sus

déficits sociales hasta las barreras de la discriminación racial a lo largo de sus trayectorias educativas y sociales.

En este contexto las docentes señalan un conjunto de estrategias que desde temprana edad marcan sus prácticas y van configurando una suerte de habilidades individuales que contribuyen a enfrentar el racismo estructural y cotidiano que han experimentado a lo largo de la vida. En el fragmento del testimonio de una de las docentes entrevistadas aparece la siguiente narrativa que ilustra al respecto:

Desde pequeña, mi madre siempre nos decía que éramos unas mujeres negras, inteligentes, hermosas, ella estaba convencida de que habíamos nacido de una fuerza superior y que el hecho de nuestro color significaba eso, que éramos fuertes y teníamos de verdad un ángel que siempre nos guardaba y que el ser negro no significaba ser algo malo, al contrario... (EC7).

De otro lado, están las y los docentes que, a lo largo de su desempeño de investigación y pedagógico, han identificado y asumido la importancia que adquiere la experiencia racial en la definición de su propia identidad y subjetividad. Este proceso aparece como una interpelación en su práctica docente y en la relación con los y las estudiantes racializados, a través de esta reflexividad se contribuye a la deconstrucción. Una de las docentes entrevistadas comenta acerca de su experiencia:

... Empecé a tomar en cuenta, de que tan importante era el color de piel, en el ejercicio docente con población afro. Ahí es donde yo entendí y me comprendí que el color de la piel pesa mucho, incluso en el proceso personal con los estudiantes. “Mi yo racista” lo reconocí. Tenía estereotipos muy cargados, y toda mi historia, mi formación. Entonces yo creía que mis estudiantes me iban a responder, como yo respondía en la Universidad,

entonces sí claramente hubo ahí unos elementos de color de piel que pesan mucho y los estereotipos que se habían contruidos sobre ellos (EC8).

En el caso de las docentes negras la reflexividad con respecto a su experiencia racial implica una interpelación profunda y consciente acerca del lugar que ocupan en la estructura académica en la que participan como investigadoras y/o docentes, de este mundo académico al que se incorporan en el estatus de docentes universitarias: “... este proceso me va conduciendo a mí a investigar, y a digamos a focalizar mi lugar como mujer negra también mi lugar en un campo académico profundamente blanco” (EC9).

Las y los docentes que se inscriben en este campo de conocimiento son cuestionados, por sus colegas y, en algunos casos incluso por estudiantes, por abordar este tipo de temas y evidenciar este tipo de relaciones y prácticas que expresan discriminaciones, racismos, sexismos, entre otros. Estos temas incomodan al cuestionar las posiciones de privilegio en la sociedad. El testimonio de una docente en el siguiente fragmento de entrevista, ilustra estas situaciones:

... Cuando planteé que iba a trabajar el racismo, me miraron como la rara, “racismos aquí pues no”, o “ese tema para qué tocarlo” entonces yo decía, sí lo quiero trabajar y entonces como el tener que dar explicaciones extras, me miraba yo dando explicaciones extras y creo que hay un racismo fuerte que no se quiere reconocer, es ese racismo tan negado y soterrado (EC8).

Memoria del Evento y Principales Conclusiones de los Diálogos Realizados entre las HBCUs y las IES Colombianas

En este apartado analizamos y reflexionamos particularmente los puntos identificados en los cuatro conversatorios que realizamos. Estos conversatorios contaron con participación de profesores de USA y Colombia quienes conversaron sobre tres preguntas puntuales. La primera pregunta invitaba a los participantes a presentarse y a contar sus experiencias académicas e investigativas con el tema racial. La segunda pregunta solicitaba presentar sus consideraciones sobre las prioridades y los temas más importantes para ser desarrollados en relación con clases medias negras, educación, racismo e identidades; y cultura y diversidad. La tercera pregunta pedía vislumbrar posibilidades de establecer intercambios investigativos o trabajo colaborativo entre USA y Colombia sobre estos mismos temas.

Perspectivas de Trabajo Conjunto USA y Colombia

El objetivo de este apartado es entonces discutir los asuntos más salientes de los conversatorios y con ello identificar una agenda de investigación sobre el campo étnico-racial y sobre asuntos étnico-raciales en educación superior.

Conversatorio 1: Clases Medias Negras Emergentes

- Las clases medias negras se han configurado en un tema central en los estudios afrodescendientes en las décadas recientes. Primero en Estados Unidos en los años ochenta y, posteriormente en Colombia, a inicios del siglo XXI. La pregunta por esta realidad se la han hecho investigadores/as desde su propia realidad ignorada o no visibilizada de ser personas que se auto-identifican como negras más no pobres, es decir no responden al estereotipo de la población negra en ambos países. De igual forma, está la pregunta por la

desigualdad estructural y de oportunidades que caracteriza los entornos de la población negra.

- Aparece aquí una idea central acerca de la importancia de la investigación que emana de la experiencia vivida, biográfica, en tanto realidad significativa a ser analizada y a partir de la cual se interpelan los estereotipos, en este caso, en torno al lugar que ocupa la población negra en la estructura social. Las clases medias negras emergentes aparece como un ámbito de investigación que se inscribe en el análisis de las transformaciones estructurales del orden racial en las sociedades contemporáneas de las Américas.
- La configuración del campo de investigación académica sobre las clases medias negras emergentes cuenta con un significativo desarrollo y constituye un escenario muy importante para la comprensión de las dinámicas socioeconómicas y simbólicas de la población afrodescendiente en la actualidad. Los procesos políticos recientes en ambos países y el lema compartido: “la vida de la gente negra importa” colocan en el centro del debate esta exigencia analítica para las ciencias sociales, humanísticas y políticas.
- De otro lado, el estudio de las clases medias negras emergentes instala en el centro del debate la clásica preocupación en torno a las posibilidades estructurales e históricas de la movilidad social y los mecanismos que la hacen posible. Para el caso de la población afrodescendiente es fundamental ahondar en torno a las barreras que siguen disminuyendo las oportunidades en esta dirección, entre ellas está el racismo en los contextos educativos y laborales.
- Con respecto a los ejes de desarrollo del campo de estudio de las clases medias negras desde una perspectiva étnico-racial y que resultaría relevante para fortalecer la producción académica en la actualidad se señalan los siguientes puntos para articular el trabajo entre

investigadores/as de los dos países. El crecimiento de las clases medias negras se corresponde con un aumento de las clases medias en general en América Latina, pero desde una perspectiva étnico-racial y de la desigualdad es importante resaltar que este aumento de las clases medias ha estado acompañado con una mayor desigualdad de ingresos, para los grupos étnicos. De esta forma raza y género constituyen dos fuertes barreras para el logro de estatus socioeconómico y el mantenimiento de la población negra con una mayor concentración relativa en condiciones de pobreza.

- Entender el crecimiento de las clases medias como un dispositivo que acompaña la modernidad social y política de una sociedad implica preguntarse por la forma como la configuración de las clases medias negras funciona en este dispositivo. Las experiencias del reconocimiento de la plurinacionalidad o la multiculturalidad en varios países de América Latina están asociado a las condiciones y discursos que han favorecido la posibilidad del surgimiento o fortalecimiento de las “otras” clases medias, como es el caso de las clases medias negras o indígenas.
- En este contexto, se subraya la importancia que adquiere profundizar en el papel que adquieren las mujeres en las estrategias de movilidad social y la configuración de las clases medias emergentes. Ellas se han instalado en lugares estratégicos en el ámbito educativo como maestras, en el rol como etnoeducadoras y lideresas con incidencia tanto en la esfera privada en sus hogares como en la esfera pública. Aparece aquí una pregunta fundamental por el papel de las mujeres en la configuración de las clases medias emergentes y en su capacidad y en sus formas de incidencia política en las coyunturas sociales y políticas en ambos países.

- En los nuevos liderazgos –asociados a clases medias negras profesionales– se expresa una crítica a la modernidad, se expresa una crítica al desarrollo extractivista, al modelo de sociedad que ha hecho hegemónico las estructuras patriarcales y la desigualdad. Este giro en el posicionamiento político de las clases medias coloca en discusión las posibilidades de la acción colectiva por parte de este grupo social e interpela la crítica que se ha planteado en varias ocasiones en torno al sentimiento y acción individualista de la clase media negra. Este es un debate compartido con la comunidad afro en Estados Unidos que aparece como otro aspecto de gran interés en la investigación conjunta. Se sugiere la importancia de analizar los contenidos de las políticas y discutir el papel y alcance de los vínculos entre los grupos.
- También se sugiere profundizar la investigación en torno a la fragilidad de la clase media negra en los dos países. Se observan procesos de descenso del lugar en la estructura social a lo largo del ciclo de vida, así como las dificultades para mantener el nivel de clase media negra en la segunda generación. Realizar investigaciones para identificar y caracterizar los factores sociales, económicos y simbólicos asociados a estos procesos de descenso social intergeneracional y en el ciclo de vida. Esta vulnerabilidad está asociada con la ausencia de redes sociales y un nivel de exposición mayor a dificultades de salud, vivienda o dinámicas familiares.
- De otro lado, estos procesos de ascenso o descenso social con respecto a la construcción de identidades étnico-raciales y la manera en que hay relaciones entre estos procesos. A mayor ascenso social menor auto-identificación étnico-racial como afrodescendientes. Se han identificado patrones en tal sentido entre las poblaciones afrolatinas en Estados Unidos

y resultaría interesante analizar el comportamiento de la población negra en Colombia, su movilidad social y sus dinámicas intergeneracionales.

- Investigar sobre los procesos de fortalecimiento organizativo de las clases medias, en asociación profesionales o ligas de consumo. Este eje de trabajo gira alrededor de las formas de solidaridad entre la población afrodescendiente en el contexto de los países de América Latina.
- Investigar sobre la percepción de la racialización en la población colombiana y distinguir entre dinámicas positivas o de privilegio en la racialización negra y en la blanquitud, como una posición racial. Así mismo, estudiar la racialización y la discriminación de la población afrodescendiente de manera más amplia y considerando las distintas posiciones y percepciones al respecto. También, distinguir las formas y los mecanismos del racismo en Estados Unidos y Colombia resulta fundamental.
- Las diferencias regionales en la configuración de clases medias negras resultan de mucho interés también. Esto contrasta en Colombia en comparación con Estados Unidos, donde lo regional es menos importante.
- La investigación sobre la calidad en la educación afrodescendientes en educación superior y de posgrado desde perspectivas cualitativas y su incidencia en la configuración de clases medias en la actualidad podría resultar muy interesante en los contextos de América Latina y Estados Unidos.

Conversatorio 2: Educación, Racismo y Acción Afirmativa

- ◆ Los últimos acontecimientos políticos gubernamentales en USA y en Colombia implican que es un buen momento para llamar la atención sobre la educación de los estudiantes

negros. Justamente porque la nueva viceministra de educación superior en Colombia es una académica negra que estudia el tema racial.

- ◆ Aunque Colombia tiene un retraso en el desarrollo y aplicación de una política nacional de acción afirmativa en educación que permita legislar de forma precisa al respecto de cuotas, cupos y objetivos de la inclusión racial en la educación superior, tampoco se trata de copiar el modelo de USA con las HBCUs. De hecho, las HBCUs representan espacios curriculares importantes para los estudiantes negros. Sin embargo, cada país tiene sus propios procesos y en Colombia se observa voluntad de las IES públicas para la reparación.
- ◆ En Colombia el proceso en educación se compone de dos acciones. Una son los programas semipresenciales de licenciatura en etnoeducación que comenzaron en 1995 y que buscan dar acceso pleno a personas negras e indígenas con sus propias cosmovisiones (oralitura, saberes, epistemologías otras) y en sus propios territorios a la titulación de pregrado con el fin de que ello revierta en sus comunidades. La segunda son los cupos de acción afirmativa que tienen como pioneras en el proceso a la Universidad del Valle y a la Universidad de Antioquia.
- ◆ En USA el proceso en la educación se compone también de dos acciones. Una son las HBCUs que llevan una tradición de 185 años y que representan una oportunidad importante para la educación universitaria de estudiantes negros en las distintas áreas. La segunda es el reconocimiento de la necesidad de incluir a la diversidad en las PWI tanto en planta docente como en la comunidad estudiantil.
- ◆ En términos generales, las HBCUs y los programas de licenciatura en etnoeducación representan espacios seguros para los estudiantes negros ya que no es lo mismo estudiar en un contexto epistémico que te reconoce como sujeto racializado a nivel histórico y que

valora el posible aporte epistémico; a estudiar en un programa pensado neutralmente para “todos”.

- ◆ La educación racial implica un trabajo curricular fuerte y descentralizado en el que se pase de considerar el saber como el centro de la educación o de un programa académico a considerar el ser negro como el centro de la propuesta curricular. En este sentido, la educación racial considera la forma en que los estudiantes negros se organizan para conversar, reflexionar, gestionar y advocar por sus experiencias como estudiantes negros en un programa o en una universidad. El estudio de los grupos estudiantiles negros es importante para articular las problemáticas al currículo central.
- ◆ Tanto en USA como en Colombia, es importante el trabajo sobre las dinámicas de la negritud en las regiones y las distintas formas de ser persona negra en la universidad; así como también el reconocimiento de una identidad colectiva que permita apelar a asuntos comunes de la experiencia negra educativa en ambos países. Esto es, una identificación que permita el reconocimiento de las diferencias, pero que a su vez favorezca la distinción de lo colectivo.
- ◆ En ambos países se observan usos de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes negros con fines de lucha, resistencia y liberación de la opresión. En este sentido, vale la pena indagar la producción de la “literatura de la identificación” que permite comprender no sólo la literacidad vinculada al activismo, sino también la manera en que la academia negra posiciona interacciones con los textos que representan un actuar legítimo a los fines de la vida y que dignifican el buen vivir.
- ◆ En ambos países está pendiente la documentación de lo racial afectivo y la forma como ello impacta las experiencias de estudiantes y docentes negros en la educación superior.

Los docentes cuentan relatos propios y de sus estudiantes sobre el racismo que son bastante dolorosos y que impactan su bienestar y desempeño académico. Está pendiente entonces estudiar el giro afectivo como un fenómeno relacional en la educación racial y en las prácticas académicas y no académicas de literacidad.

- ◆ En ambos países está pendiente la indagación de las micro-agresiones raciales en la educación superior y las estrategias de afrontamiento que estudiantes y docentes tienen en tales interacciones. Este análisis puede informar directamente a los programas académicos y a las directivas universitarias sobre lo que debe ser abordado en políticas institucionales de acción afirmativa, en estrategias de aula, en contenidos académicos, en bienestar y en la vida universitaria en general.
- ◆ Por último, en ambos países está por indagar y cuestionar la forma como las historias oficiales de las ciencias y las disciplinas silenciaron las voces de académicos negros y también la forma como usaron la ciencia para –de forma cómplice– contribuir a las dinámicas de inequidad estructural con estudios que pretendieron mostrar –por ejemplo– la poca capacidad intelectual de la gente negra, su supuesta superioridad física para trabajos físicos varios, su tendencia a terminar en programas de discapacidad intelectual, o su predisposición genética a ciertas enfermedades que nada tienen que ver con lo racial negro, entre otros.

Conversatorio 3: Historia, Identidades y Racismo

- La historia de racismo y discriminación de la gente negra se relaciona con la forma en la que la gente negra fue esclavizada y despojada de su estatus de humano pleno. Esto configuró una narrativa en común que vive la gente negra en procesos diaspóricos, en países colonizados y que tuvieron sistemas sociales esclavistas. Es decir, es necesari

indagar una idea más amplia de la negritud que no sea específica para Colombia o para USA sino que funcione globalmente a manera de ciudadanía diaspórica. En este sentido, vale la pena indagar las formas de conexión de la gente negra en dicha ciudadanía diaspórica global que permitan aportar a la definición identitaria y social global.

- Al mismo tiempo, vale la pena estudiar las maneras locales en las que la gente negra, la cultura negra y la negritud estructuran la vida moderna en perspectivas ontológicas y epistemológicas. Esto es, documentar qué significa experimentar el racismo en una sociedad como la colombiana (con todas sus regiones) y en una sociedad como la estadounidense (con todas sus regiones). Para ello, es necesario no sólo revisar discursos y prácticas institucionales, sino también textos literarios, música, cine, documentales y en general, las artes, dado que estas formas estéticas –sobre todo la música– representan los principales lugares en los que la gente negra ha sido capaz de afirmar una cierta cantidad de agencia.
- En este sentido, es importante indagar no sólo la gente negra, sino también la cultura negra y la idea misma de negritud a nivel local, regional, nacional y global en ambos países. Esto se relaciona con el análisis de lo que significa ser negro para la modernidad y para la vida moderna.
- En ambos países interesa documentar el racismo diario que ocurre tanto en las instituciones educativas, como en espacios públicos y privados que permitan contener los datos que justifican políticas de acción afirmativa y el cuestionamiento a posturas blancas que niegan la existencia del racismo. Pero, sobre todo, tal documentación permite informar la forma en la que funciona a nivel micro la estructura social racial y en este sentido, las mejores formas de desmantelarla.

- En ambos países también es importante indagar la relación entre cultura negra, tecnología y música. Dado que en USA y en Colombia predominan las prácticas de artistas negros en prácticas locales musicales y también en la industria musical, cabe la pregunta por ¿qué tipo de comodificaciones median el que lo folclórico y culturalmente arraigado se vuelva mediatizado y mercantil?
- En ambos países está pendiente por documentar las historias oficiales y las no oficiales del surgimiento de prácticas musicales y el interés por blanquear el pasado de ritmos como la salsa, el reguetón, la champeta, la bachata y el merengue. Si la música es un lugar en el que la gente negra ha tenido agencia, ¿por qué el blanqueamiento?
- Por último, vale la pena rescatar y honrar las voces de las mujeres negras y de los negros queer en relación con la tecnología, las artes, la academia y los movimientos sociales y la forma en que estas personas por representar identidades interseccionales de opresión contribuyen con la construcción de experiencias más complejas de trayectorias de desventaja social que iluminan la necesidad del cambio.

Conversatorio 4: Identidades, Culturas y Diversidades

- Los lugares de enunciación y autorreconocimiento raciales, de identidad de género y de las orientaciones sexuales diversas se han ido legitimando en amplios sectores de la población estudiantil y universitaria en general. Esto ha favorecido el debate en sectores organizados de la población afrodescendiente. Así mismo se ha profundizado, en expresiones de los afrofeminismos y afrodiversidades estudiantiles y académicas, la posibilidad de tener un reconocimiento y un respeto por la libre autodeterminación. Esta articulación analítica entre asuntos culturales y representación racial es una exigencia analítica que cada vez

toma mayor relevancia en la experiencia de la gente negra y en los marcos conceptuales de aproximación.

- La articulación de las identidades étnico-raciales, de género y las diversidades sexuales exigen la incorporación de un enfoque interseccional para la comprensión de las opresiones y la subalternidad compleja que allí se configura. Experiencias de organización estudiantil como ha sido el caso de “Somos Identidad” han realizado un aporte significativo para entender la complejidad de estas articulaciones y han aportado a su reconocimiento y su dignificación. Son experiencias de apuestas políticas que han contribuido al reconocimiento y a su visibilización.
- Los afrofeminismos han aportado de manera significativa al reconocimiento de la experiencia diferenciada de las condiciones de vida y opresión de las mujeres negras; han interpelado el feminismo blanco y mostrado su limitado alcance para dar cuenta de otras realidades distintas de la hegemónica.
- Se señala la importancia de la incorporación en los currículos formativos en las IES de la diversidad en el sentido más amplio como proceso formativo. La Universidad debe hacer un esfuerzo en transformar los contenidos docentes y en desarrollar investigaciones que se correspondan en mayor medida con estos objetivos. Integrar a los contenidos formativos las realidades de las comunidades afrodescendientes, de sus saberes y conocimientos ancestrales. Esto significaría transformar las formas de conocer y las estrategias de enseñanza. Procesos de este tipo aportarían a la validación de ese conocimiento y a la legitimidad de ese saber. Aportaría a la transformación del valor social que tiene el acumulado de conocimiento de los pueblos ancestrales y aportaría a la resignificación social de sus identidades.

- Quedan planteadas varias preguntas en torno a cómo articular nuestra diversidad, en tanto sociedad pluriétnica y pluricultural; con una amplia diversidad de colores de piel en clave de los valores que asignamos desde las perspectivas culturales asociada con una profunda reflexión sobre lo racial fenotípico y a la comprensión de la incidencia territorial. En últimas son preguntas profundas sobre la articulación entre lo racial y lo étnico en diversos contextos y en el marco de una amplia heterogeneidad cultural y territorial.
- En el marco de esta diversidad cultural y la perspectiva interseccional propuesta para dar cuenta de las opresiones múltiples y simultáneas que enfrentamos, se plantea la pregunta en torno a la centralidad o preeminencia que puede tener la opresión racial, la opresión por el color de la piel, la opresión por ser una persona negra en un orden social que ha devaluado históricamente esta condición a una condición que negó su condición de humanidad. Este planteamiento constituye un punto de quiebre fundamental para aproximarse a una interpretación de las experiencias de discriminación y deshumanización que persiste en las expresiones y prácticas del racismo estructural, institucional y cotidiano.
- En este contexto se resalta la importancia de la resistencia histórica para ganar la libertad con dignidad y la resistencia que se expresa en la actualidad para reflexionar en torno a los lugares de libertad que es necesario construir para reivindicar el derecho a una vida libre de opresión.
- En términos de construcción de procesos identitarios, se señala la coyuntura actual como un momento histórico de resignificación del lugar que ha tenido el pueblo negro en la estructura social, tanto en USA como en Colombia y otros países de América Latina. En este contexto, se plantea la exigencia para la academia de realizar investigación que aporte

a encontrar mecanismos que contribuyan a fortalecer los procesos sociales de liderazgo político y reivindicación étnica que están aflorando en la actualidad.

Documento Técnico Final

Balance y Avances en la Educación Racial

Para este punto retomamos los asuntos más importantes desarrollados en las cinco actividades que realizamos: encuestas, entrevistas, grupos focales, conversatorios y revisión de literatura. Identificar los asuntos del presente en relación con la educación racial en ambos países permite reconocer posibilidades de trabajo conjunto para abordar el tema racial en la universidad y dignificar el tránsito de estudiantes negros en la educación superior y la presencia de docentes negros en las instituciones.

Un primer asunto que es necesario reconocer es la presencia de un fuerte racismo en las universidades en ambos países. Jones (2000) analiza el impacto del racismo en el bienestar de la nación. Ella explica que el racismo es un sistema de inequidad y poder que estructura la oportunidad para asignar valor a las personas con base en la interpretación social de los rasgos fenotípicos. El problema con este sistema es que injustamente desventaja a unos e injustamente aventaja a otros. Usualmente las personas que encarnan la ventaja injusta, es difícil reconocer tal privilegio mientras que aquellos que viven la desventaja injusta, son muy conscientes porque ello estructura su acceso y participación social diariamente. En este sentido, es comprensible cuando las personas privilegiadas se preguntan si el racismo existe; y de hecho, es un privilegio no tener que saber que sí existe.

La autora define tres niveles de racismo: institucionalizado, interpersonal e internalizado. El racismo institucionalizado es a nivel estructural y resulta en acceso diferencial a los bienes, servicios y oportunidades de la sociedad con una base racial. No requiere un perpetuador porque está naturalizado y se muestra incluso como desventajas heredadas. El racismo interpersonal implica suposiciones diferenciales sobre las habilidades, motivaciones y capacidades con base en

lo racial; y acciones diferenciales con base en esas suposiciones. Conlleva a prejuicio y discriminación con impacto en la salud, el desempeño académico y el bienestar. Puede no ser intencional y aun así tener un impacto racista. El racismo internalizado es la aceptación por parte de la persona negra de la estigmatización y del mensaje negativo sobre sus habilidades y valor social. Implica una auto-devaluación y pensar que las prácticas del grupo dominante son mejores o son las correctas. En este estudio identificamos la fuerte presencia de los tres niveles de racismo que ocurren en las instituciones.

El racismo institucional en las universidades se evidencia como una estructura de acceso diferencial para ingresar, mantenerse y egresar de la educación superior. En Colombia y en USA esto se hace evidente con la falta de políticas nacionales que establezcan las normas y la regulación de la acción afirmativa en las instituciones sociales, particularmente, en educación que es lo que compete a este proyecto; o con cuestionamientos a políticas de acción afirmativa que permiten que estudiantes negros, usualmente de clase baja, puedan acceder a la educación superior y tener un grado profesional. Un ejemplo de esto es la idea de que si una institución no tiene población negra entonces no tiene que tener política de acción afirmativa: “nosotros en temas de acceso a la educación, no tenemos una política pensada para este tipo de población porque nosotros tenemos influencia en la zona oeste, que es una población que claramente tiene unas características diferentes” (Grupo Focal). El asunto es que, como mencionamos arriba, la acción diferencial es un conjunto de estrategias encaminadas a evitar la discriminación, a corregir los efectos específicos del error histórico y a reparar el futuro. En este sentido, no sólo las instituciones con población negra deben tener acción afirmativa, sino todas las instituciones para poder cumplir objetivos misionales de mejorar la sociedad mediante la eliminación de la discriminación, por ejemplo. Otra forma en la que este racismo estructural funciona es mediante el cuestionamiento a la acción

afirmativa que favorece a un grupo racial oprimido con el argumento de que esto puede poner en desventaja a otros grupos oprimidos.

Tú preguntas ¿será que vale la pena? ¿Sería importante tenerla? Y yo me pregunto ¿Y qué pasa con los otros estudiantes que hacen parte de esos grupos que están en condiciones de vulnerabilidad y no hacen parte de la población negra? ¿No los dejaríamos entonces en desventaja a ellos por tener un programa específicamente para la población negra? (Grupo Focal)

De hecho, con este tipo de argumentos las instituciones no inician políticas ni acciones de reparación diferencial. Tener un programa de acción afirmativa para la población negra en la universidad no pone en desventaja a ningún otro grupo. Es la falta de acción afirmativa para los grupos históricamente oprimidos lo que sí los sigue poniendo en desventaja. La pregunta tal vez es ¿con cuáles de los grupos oprimidos se puede comenzar a trabajar primero? La respuesta no es única ni sencilla. Weheliye (2014) afirma que, de todas las formas de vulnerabilidad, la de ser persona negra es la más fuerte porque los procesos de racialización de grupos negros por parte del grupo dominante crearon jerarquías de humanidad en las que la gente negra no son siquiera considerados humanos. No obstante, cada institución debe analizar su contexto y sus posibilidades misionales para identificar con qué grupo oprimido comenzar la reparación, con cuáles continuar, y con cuáles terminar; o si deciden hacerlo de forma simultánea e interseccional. Otra forma de racismo institucional consiste en la no disposición para documentar procesos académicos y administrativos que den cuenta de la población NARP que habita en las universidades. Esto es, no hay estadísticas sobre estos procesos que den cuenta de lo que ocurre con la población NARP y cómo dicha documentación podría informar la manera en que las instituciones podrían mejorar la atención a esta población. En USA el racismo estructural también funciona con los

cuestionamientos a las políticas de acción afirmativa por cuotas que están ya prohibidas en nueve estados, por ejemplo.

El racismo interpersonal en las instituciones se evidencia como suposiciones y acciones diferenciales mediadas por el imaginario sobre el funcionamiento social. Dado que a las personas que encarnan el privilegio les cuesta trabajo reconocer la desventaja injusta, consideran que discutir el racismo es extremo o innecesario. Es decir, implica una negación del racismo con el argumento de que si existe, entonces la gente negra también es racista.

Yo quisiera decir que es cierto que esta posición o discurso del racismo, es como si también tuviera que ser una imposición, como “tenemos que aceptar que efectivamente eso es así” ... Les voy a decir una frase que sí es racista y que me molesta horrible, aunque también la he oído al contrario, pero me lastimó mucho cuando la escuché: “negro que no la embarra a la entrada, la embarra a la salida”. Pero también he escuchado “bogotano que no la embarra a la entrada la embarra a la salida” ... A mí me hiere también que hayan traído a los africanos y su desarraigo, me duele, no puedo ni pensarlo, me parece terrible. Pero las condiciones desfavorables no son solamente por ser negros, a mí me da mucha pena, pero las condiciones desfavorables también son para blancos, para indígenas, para amarillos... Lo que pasa es que aquí bueno, se está enfocando en las negritudes. Yo si tengo un malestar de que ese discurso se imponga (Grupo Focal).

Esta cita ilustra la interacción entre el racismo institucional y el interpersonal. La persona que habla afirma que le incomoda un discurso fundamentado sobre el racismo que es lo que justamente se estaba presentando en el grupo focal. Para justificar su postura apela al racismo reverso para indicar que las frases racistas no se dicen sólo a la gente negra y luego continúa diciendo que la gente negra no son las únicas personas que viven en desventaja. Termina

concluyendo que lo que le molesta en definitiva es hablar de racismo anti-negro porque el racismo puede ocurrir también con otras poblaciones. Efectivamente, uno de los argumentos más presentados por las personas que niegan el racismo anti-negro es que todos pueden llegar a ser racistas porque la gente negra también es racista. Este definido “racismo reverso” es cuestionado por académicos (Bonilla-Silva, 2014; Hill, 2008) ya que no existe en la medida que en sociedades en que lo blanco es visto como el estándar de humano pleno; acciones de personas y colectivos negros que organizan grupos de distinta índole sólo para personas negras, no implica un cambio en la estructura racial blanca nacional. No obstante, este argumento sigue siendo presentado por personas blancas para justificar su negación del racismo. Lo complejo de este racismo interpersonal es que esta posición es enunciada desde un rol en el que se pueden tomar decisiones administrativas que comprometen acciones misionales de una IES.

En USA esta negación del racismo también se manifiesta con la perspectiva “colorblind” que implica tratar a todas las personas tan igual como sea posible sin distinción de raza con el fin de acabar el racismo. Básicamente se trata de pensar que el racismo no existe porque “todos somos iguales y yo trato a todos mis estudiantes por igual” (EUSA13). El problema con esta perspectiva es que falla en comprometerse con prácticas racistas que operan a nivel institucional. En la educación superior “el racismo colorblind es nefasto para las trayectorias de los estudiantes negros porque sienten que no son vistos ni reconocidos en sus historias y presentes” (EUSA8).

El racismo internalizado implica que las personas negras se auto-devalúan por la aceptación del mensaje negativo sobre sus propias habilidades y valoran como mejores las prácticas del grupo racial dominante:

Yo no estoy de acuerdo con lo que ustedes presentan porque yo soy mujer negra y yo soy aseedora en la universidad, yo tengo este trabajo, me va muy bien, me gano el salario

mínimo hace años, la gente me quiere, me llaman *negrita* y a mí eso no me molesta porque es por cariño. Con este trabajo he podido levantar a mis hijos y sacarlos adelante (Grupo Focal)

Esta persona ha internalizado que no ascender, ser tratada con cariño y condescendencia paternal es todo lo que merece laboralmente para ser feliz. Este nivel de racismo es bastante complejo en la medida en que la reparación no es tan sencilla como decirle que ella ha internalizado el racismo. En términos de Freire (2000), no basta con sacarle al oprimido al opresor que lleva adentro porque eso sería en sí mismo otro acto de opresión. La complejidad radica en que es necesario construir con la persona el descubrimiento de sus cadenas de opresión para que sea ella misma quien se las quite. Otra forma de racismo internalizado remite a los colectivos de estudiantes y docentes negros que, aunque no cuentan con apoyo institucional y esto se corresponde con el nivel de racismo institucional, tampoco estos grupos han desarrollado formas de reconocimiento y solidaridad que permita llevar a cabo acciones colectivas y tener incidencia sobre su lugar en la institucionalidad. En USA el racismo internalizado también se evidencia de distintas maneras en la universidad. Existe una tendencia de los estudiantes negros “de no inscribirse en profesiones que tengan que ver con las ciencias naturales porque ellos creen que no son buenos para las matemáticas” (EUSA10).

El segundo asunto sobre el balance y el avance de lo racial en la educación superior en ambos países es que, aunque hay racismo, también hay más movilización sobre la necesidad de cambio en estos mismos tres niveles de racismo. En el nivel institucional, las HBUC, pese a las tensiones mencionadas en el tercer apartado, representan instituciones importantes para la educación de los estudiantes negros en tanto “proporcionan un espacio seguro en la afinidad cultural. Los estudiantes negros van a las HBCUs para crear esa experiencia común de la negritud”

(EUSA2). En el caso de Colombia, como se mencionó también en el primer apartado, las IES poco a poco están incrementando las políticas y acciones dirigidas a aumentar el ingreso y mejorar la permanencia de estudiantes negros en la universidad.

En el nivel interpersonal, la presencia aun escasa pero creciente de un cuerpo docente negro crítico en ambos países que tematiza, problematiza, indaga, reflexiona y estudia asuntos raciales en las distintas áreas del conocimiento. Las entrevistas, los conversatorios y los grupos focales realizados dan cuenta de un grupo de profesores en ambos países que lideran el tema racial en sus áreas. Por ejemplo, entre los profesores participantes en este proyecto se encuentran académicos fuertes que han creado teorías reconocidas sobre: el funcionamiento de lo racial en las sociedades, la sociodemografía de la gente negra en distintos indicadores (clases medias negras, acceso a salud, educación, trabajo), las distintas formas de ser persona negra en relación con territorios y prácticas, las condiciones educativas de los estudiantes negros, la política pública de acción afirmativa y sus posibilidades de interseccionalidad, el giro anti-racista y sus múltiples expresiones (pedagogía, normatividad y acciones) en la educación superior, los aspectos culturales de los estudiantes negros, las prácticas artísticas y estéticas de lucha y liberación de la gente negra; y las múltiples identidades de los estudiantes negros. Identificar estos avances es fundamental para reconocer formas de trabajo conjunto entre ambos países.

En el nivel internalizado, como mencionamos arriba, no se trata de sacar el opresor que los oprimidos llevan adentro. Se trata de construir con las personas racializadas como negras las condiciones de su propia liberación. Así, los profesores consultados han liderado y desarrollado proyectos junto con estudiantes negros en distintos niveles educativos (pregrado y postgrados) sobre: el reconocimiento de las formas en las que las emociones afectan a personas negras, el impacto de la cosmovisión blanca en la definición de los deseos y acciones de la gente negra, la

forma en la que a la gente negra se le ha quitado el estatus de humano pleno, la inequidad en las condiciones de vida de la gente negra, la identificación de patrones de inequidad y desigualdad estructural que han persistido, el racismo en prácticas educativas, el análisis de las posibilidades de reparación en la política pública, la valoración de prácticas culturales de la gente negra en términos artísticos y estéticos, y la forma como las identidades impactan y definen la inversión que los estudiantes negros tienen en proyectos educativos. Estos esfuerzos conllevan a un incremento en la conciencia racial no sólo de los estudiantes negros, sino también de aquellos con membresía en el grupo racial dominante.

El tercer asunto es el aumento de estudiantes negros en las universidades en ambos países que aunque paulatino, implica cambios en las condiciones de vida con mayor acceso y movilidad social. Por ello es que efectivamente en ambos países hay clases medias negras emergentes que aunque no siempre se mantiene a nivel generacional por las barreras, se han ido configurando de manera significativa a partir de los años 80 para USA y desde inicios del siglo XXI como campo de estudio en Colombia (Conversatorio 1). No obstante, este ingreso se ve afectado por la alta deserción que se ha registrado de estudiantes NARP y Afroamericanos que no logran adaptarse ni resolver de la mejor manera las desventajas para enfrentar la vida universitaria.

El cuarto asunto es la clara condición minoritaria que tienen los docentes negros en la estructura general del cuerpo de docentes en las IES (Ocoró, 2019) y en las universidades en USA (Challenor, 2002). Esto evidencia la falta de política de acción afirmativa de cupos y cuotas para la docencia universitaria que favorezca el acceso de la población NARP a la docencia universitaria. De hecho, esta poca presencia de docentes negros en las universidades representa una reproducción de las desigualdades y la persistencia de un orden social racial en las instituciones de educación superior que niega la posibilidad de un modelado académico a los estudiantes y por consiguiente,

la transformación de los estereotipos. Este estatus de minoría y fragilidad para los docentes limita el abordaje de los temas raciales y favorece la estigmatización a quienes expresan una posición epistémica y política al respecto (EC8). Incluso, los docentes blancos afirman que aquellos docentes negros que hacen investigación racial no hacen “research” sino “mesearch” con tono burlesco (EUSA14). El cuestionamiento a la postura epistémica y política racial también impacta la forma como los estudiantes blancos evalúan a los profesores negros. Estos reportan que han tenido situaciones de malas evaluaciones en las que los estudiantes refieren que “esos temas de raza y racismo no tienen que ver con el área de estudio” (EUSA). En conclusión, los docentes negros se sienten solos, discriminados y desesperanzados en su academia.

El quinto y último asunto es el curricular ya que no hay una política integral y transversal que incluya una perspectiva de educación racial en Colombia. Algunas IES tienen cursos electivos pero la gran mayoría no tienen ni siquiera esta oferta. Esto representa una forma de opresión racial y de reproducción de racismo porque incluir en el currículo central la historia y la perspectiva del grupo dominante es una dominación racial que marginaliza a que las otras historias y perspectivas sean enseñadas como electivas. Lo que se requiere para favorecer la equidad, la igualdad y la participación de los estudiantes negros en las universidades es que los programas académicos y las instituciones puedan considerar plantear perspectivas raciales en sus proyectos educativos. Esto permitiría hacer visible la participación de académicos negros en las ciencias y las disciplinas y también permitiría cuestionar la forma como estas se confabularon para desprestigiar la presencia de la gente negra en la educación formal.

En conclusión, el balance del tema racial en HBCUs y en IES indica que aún existe y se vive el peso del racismo en distintos niveles. No obstante, ello está siendo combatido con esfuerzos institucionales y personales en la academia por grupos de profesores que están liderando un

activismo dentro y fuera de las instituciones y que impacta la vida de los estudiantes negros. Igualmente, cada vez son más los estudiantes negros que ingresan a la educación superior y con ello logran un nivel de reflexión propia y de vida diferente que les permite avanzar en el reconocimiento positivo de su identidad racial negra. Es necesario continuar esfuerzos para ampliar y consolidar la participación de la gente negra en el rol de estudiantes y profesores en la educación superior.

Referencias

- Ahmed, A. T., Mohammed, S. A., & Williams, D. R. (2007). Racial discrimination & health: Pathways & evidence. *Indian Journal of Medical Research*, 126(4), 318.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2006). Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. En S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence, & W. Nord (Eds.), *The sage handbook of organizations studies* (pp. 255-282). Londres: Sage.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Arango, L. G. (2007). Género, discriminación étnico racial y trabajo en el campo popular-urbano: Experiencias de mujeres y hombres negros en Bogotá. *Revista La Manzana de la Discordia*, 2(24), 37-47.
- Banks, J. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. En J. Banks, Ch. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and perspectives*. USA: Wiley.
- Bonilla-Silva, E., & Peoples, C. (2022). Historically white colleges and universities: The unbearable whiteness of (most) colleges and universities in America. *American Behavioral Scientist*, 66, 1-15.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Brown, K., & Jackson, D. (2013). The history and conceptual elements of critical race theory. En M. Lynn, & A. Dixson (Eds.), *Handbook of critical race theory in education* (pp. 9-22). New York, NY: Routledge.
- Castillo-Guzmán, E., & Ocoró-Loango, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes: Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33, 767-792.

- Castillo-Guzmán, E. (2009). La etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Decisión Interculturalidad-es en Educación*, 24, 38-44.
- Castillo-Guzmán, E., & Caicedo, J. (2016). Niñez y racismo en Colombia: Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Diálogos sobre educación*, 13, 1-14.
- Challenor, H. (2002). African studies at Historically Black Colleges and Universities. *African Issues*, 30(2), 24-29.
- Cole, W. (2006). Accrediting culture: An analysis of tribal and historically black college curricula. *Sociology of education*, 79, 355-387.
- Cole, W. (2012). Ethnocentric curricula and the politics of minority incorporation at tribal and historically black colleges. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 6(2), 63-84.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Publicaciones de las Naciones Unidas (UNFPA) (2020), “Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión”, Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, 2020.
- https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46191/4/S2000226_es.pdf
- Croft, S., Juergensen, M., Pogue, T., & Willis, V. (2018). A pedagogy of intentionality: Developing scholars dedicated to social justice. *The SoJo Journal: Educational Foundations and Social Justice Education*, 4(1), 31-43.
- De Sousa, B. (2016). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. New York (NY): Taylor & Francis.

Decreto 1122 sobre el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país, junio de 1998.

Delgado, R., & Stefancic, J. (2012). *Critical Race Theory: An introduction*. New York, NY: New York University Press.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera: Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>

Dixson, A., & Lynn, M. (2013). Introduction. En M. Lynn, & A. Dixson (Eds.), *Handbook of critical race theory in education* (pp. 1-6). New York, NY: Routledge.

DuBois, W. (1935). *Black reconstruction*. New York, NK: Harcourt Brace & Court.

Fishman, P. (1978). Interaction: The work women do. *Social Problems*, 25, 397-406.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury Academic.

Gordon, E., Hawley, Z., Kobler, R., & Rork, J. (2021). The paradox of HBCU graduation rates. *Research in Higher Education*, 62, 332-358.

Granja, Luis Carlos (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencias de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, Vol XXVII, núm. 2, pp. 228-241, 2021.

Greenfield, D., Innouvong, T., Aglugub, R., Yusuf, I. (2015). HBCUs as critical contexts for identity work: Reflections, experiences, and lessons learned. *New Directions for Higher Education*, 170, 37-48.

- Guerrero-Arias, B. (2021). Racializing literacy assemblages. *Reading Research Quarterly*, 56, 659-672.
- Hernández, H. (2001). *Multicultural education: A teacher's guide to linking context, process, and content* (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Hill-Collins, P. (2019). Intersectionality as critical social theory. Durham, NC: Duke University Press.
- Hill, J. (2008). *The everyday language of white racism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Husband, T. (2015). "Please stop whipping me" Writing about race and racism in an early childhood social studies classroom. *i.e.: inquiry in education*, 6(2), 1-13.
- James, W., Scott, L., Temple, P. (2020). Strategies used by historically black colleges and universities to recruit minority. *Teachers Educators' Journal*, 13, 76-104.
- Johnson, L., & Rosario-Ramos, E. (2012). The role of educational institutions in the development of critical literacy and transformative action. *Theory into Practice*, 51, 49-56.
- Jones, C. (2000). Levels of Racism: A Theoretic Framework and a Gardener's Tale. *American Journal of Public Health*, 90, 1212-1215.
- Kim, M., & Conrad, C. (2006). The impact of historically black colleges and universities on the academic success of African-American students. *Research of Higher Education*, 47, 399-427.
- Kirkland, D., & Jackson, A. (2009). "We real cool": Toward a theory of Black masculine literacies. *Reading Research Quarterly*, 44, 278-297.
- Ladson-Billings, G. (2013). Critical race theory –What it is not! En M. Lynn, & A. Dixson (Eds.), *Handbook of critical race theory in education* (pp. 34-47). New York, NY: Routledge.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York (NY): Cambridge University Press.
- Lee, J., Khalil, D., & Boykin, W. (2019). Enhancing STEM teaching and learning at HBCUs: A focus on student learning outcomes. *New Directions for Student Services*, 167, 23-36.
- LeMelle, T. (2002). The HBCU: Yesterday, today, and tomorrow. *Education*, 123, 190-196.
- Lewis, A. (2003). *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and*
- Livingston, J., Porter, A., Bell-Hughes, K., & Brandon, D. (2018). Prostate cancer in southern black men: The role of historically black colleges and universities (HBCUs). *The Negro Educational Review*, 69, 124-141.
- Malhotra, R., & Vlahovic, G. (2011). GIS educational opportunities at historically black colleges and universities in the United States. *Southeastern Geographer*, 51, 443-456.
- Martin, J. (2015). Introduction. In J. Martin (Ed.), *Racial battle fatigue: Insights from the front lines of social justice advocacy* (pp. xv-xxi). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Mosquera, C. y León, R. (2009). Acciones afirmativas en Colombia: entre paradojas y superposiciones de lógicas políticas y académicas. En: Claudia M. y Ruby L. (Eds.), *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991* (1-37). Universidad Nacional de Colombia.
- Mosquera, C., Viáfara, C. y Urrea, F. (2009). Propuesta: Acciones afirmativas y otras políticas públicas para la inclusión social y el reconocimiento étnico-cultural. En: Mosquera y León (Eds.), *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991* (839-900). Universidad Nacional de Colombia.

- Norton, Bonny. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Malaysia: British Library.
- Ocoró, A. (2019). Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, 32(15)*, 53-68.
- Ocoró, A. (2017). Educación superior y afrodescendientes. Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle. *Revista Manzana de la Discordia, 12 (2)*, 79-92.
- Quintero, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Revista humanística 77*, 71-94.
- Resolución No. 1194-97 Rectoría, Universidad del Valle.
- Stone, B., & Stewart, S. (2016). HBCUs and writing programs: Critical hip hop language pedagogy and first-year students' success. *Composition studies, 44*, 183-186.
- Taylor, H. (2007). Black spaces: Examining the writing major at an urban HBCU. *Composition Studies, 35*, 99-112.
- Valoyes, L. (2015). “Los negros no son buenos para las matemáticas”: Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. *Revista CS, 16*, 169-206.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista, 52*.
- Viveros Vigoya, M. (2020). Los colores del antirracismo (en América Ladina). Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana, 36*, 19-34.
- Weedon, C. (1987). *Identity and culture: Narratives of difference and belonging*. New York, NY: Open University Press.

Weheliye, A.G. (2014). *Habeas viscus: Racializing assemblages, biopolitics, and Black feminist theories of the human*. Durham, NC: Duke University Press.

Anexos

Anexo 1: Instrumentos diseñados

Anexo 2: Aplicación de la encuesta

Anexo 3: Fichas de entrevistas

Anexo 4: Fichas de los conversatorios

Anexo 5: Registro fotográfico de algunos momentos del proceso