

**IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS  
ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**CARMEN CECILIA CABEZAS CORTÉS**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**RUDECOLOMBIA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2015**

**IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**CARMEN CECILIA CABEZAS CORTÉS**

**Tesis Doctoral**

**Directora**

**GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA**

Doctora en: Estrategias del poder político. Género, raza y violencia

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**RUDECOLOMBIA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2015**

## **IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Las ideas aportadas en el Trabajo de Grado son responsabilidad exclusiva de la autora,  
artículo 1° acuerdo # 324 del 11 de Octubre de 1966 del Honorable Consejo Directivo de  
la Universidad de Nariño.**

**IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Nota de Aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma Del Presidente De Jurado

---

Firma Del Jurado

---

Firma Del Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre 2015

**IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Presidenta del Jurado

**Dra. ISABEL GOYES MORENO**

Universidad de Nariño

**Dra. ANA GUIL BOZAL**

Universidad de Sevilla

**Dra. CELINA TRIMIÑO VELÁSQUEZ**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

**Calificación: 5.0**

## AGRADECIMIENTOS

*A la Doctora Gabriela Hernández Vega, por su tenacidad contagiosa y energía motivante.*

*A las Doctoras Isabel Goyes Moreno, Celina Trimiño Velásquez y Ana Guil Bozal por sus estimulantes consideraciones personales e intelectuales.*

*A las maestras y los maestros del Doctorado por impulsar con sus ideas el camino doctoral.  
Especialmente al Dr. Little Roch Charles.*

*A la Doctora Estela Quintar y el Maestro Hugo Zemelman por acogerme en su fecunda casa de pensamiento.*

*A Alejandra, Lady, Viviana y Jenny, asistentes administrativas del Doctorado por su colaboración durante las tensiones cotidianas estudiantiles.*

*Al equipo de trabajo: Carlos, Jhon, Daniel, Jazmín, Yolima, Marcela, Janeth y Dorita por su invaluable apoyo.*

*A las Rectoras y los Rectores y la comunidad estudiantil de las Universidades de Nariño, Mariana, I.U. CESMAG y Cooperativa de Colombia –Sede Pasto-.*

*A esmeralda, porque las plantas mueven y promueven el pensamiento.*

## IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Solo notamos aquello para lo que fuimos preparados a ver;  
solo escuchamos y entendemos lo que fuimos preparados para escuchar ...  
Nuestro horizonte es nuestro límite; pero también, es nuestra abertura al mundo.  
Es a partir de las preguntas que hacemos al mundo y de las experiencias que vivimos  
que podemos abrir nuevos caminos para dialogar mejor con los sujetos de otras culturas  
que nos pueden enseñar cómo las cosas realmente son bajo otro punto de vista,  
el punto de vista del otro.*

(Largo, 1996, p. 2)

*Morena soy, pero [y] hermosa, hijas de Jerusalén.  
Como las tiendas de sedar, como las cortinas de salomón.  
No reparéis en que soy morena pues el sol me besó.*

-Cantar de los cantares-

**Dedicatoria**

*A Dios, como fuente suprema de energía.*

*A mis Padres: Pedro Pablo y Carmen por el amor y la generosidad que potencia.*

*A mis hermanos: Pedro Pablo y Carlos Alberto por una fraterna tensión vital.*

*A mis sobrinos: Juan Pablo y David Sebastián, inspiradores inéditos de las largas  
jornadas de trabajo.*

*A Domy por el silencioso y cálido apoyo en las fatigas diarias.*

## RESUMEN

La investigación estudió los imaginarios del estudiantado no negro de las sobre las mujeres negras estudiantes en el contexto de la educación superior en la Ciudad de Pasto – Colombia. La pregunta de investigación se planteó en el sentido de interrogarse por la dinámica de los imaginarios configurados por los estudiantes no negros sobre las estudiantes negras en instituciones de educación superior de la Ciudad de Pasto, específicamente en la Universidad de Nariño, Universidad Mariana, Institución Universitaria CESMAG y Universidad Cooperativa de Colombia, para buscar significaciones con respecto a los siguientes ejes: la corporeidad, las capacidades intelectuales de las mujeres negras, y la interacción social de este grupo con la población estudiantil no negra.

El objetivo general fue comprender los imaginarios del estudiantado no negros sobre las estudiantes negras en las instituciones de educación superior y su dinámica en la creación de sentido con respecto a los siguientes ejes: la corporeidad, las capacidades intelectuales de las mujeres negras y la interacción social de ellas con los estudiantes no negros. La apuesta metodológica de la tesis se fundamentó en el enfoque cualitativo, acogiendo el marco interpretativo etnográfico. Las técnicas de recolección de información fueron tres: grupos focales, socio-gramas e historias de vida. La tesis se compone por cinco capítulos. El primero, titulado *Los imaginarios como marco para la comprensión de la realidad intercultural* cuestiona la idea de nación monocultural colombiana y la inserción tardía y meramente formal de la población negra al proyecto nacional a partir de la expedición de la Constitución Política de 1991.

El segundo capítulo presenta los fundamentos teóricos para abordar como objeto de estudio los imaginarios sobre las mujeres negras en las sociedades multiculturales haciendo uso de las teorías sobre el género, la raza/etnia su interseccionalidad para construir una postura conceptual sobre la categoría mujeres negras.

## **IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

El capítulo tercero expone una breve semblanza de las universidades del estudio y Ruta Metodológica con lo cual se analiza el contexto universitario en el cual tuvo escenario la investigación.

En el capítulo cuarto se exponen los resultados de la investigación; así se describen Los imaginarios y otras realidades de las estudiantes negras en Universidades de la Ciudad de Pasto merced al análisis e interpretación de los hallazgos como resultado de la triangulación de la información por técnicas aplicadas. El capítulo quinto desarrolla la propuesta teórica de la investigación la cual promueve como línea general Gestionar la Diversidad Cultural en la Educación Superior resaltando la necesidad e impostergabilidad de esta apuesta.

En las conclusiones se decantan aspectos de orden teórico y metodológico útiles para futuros trabajos que enfoquen el estudio de la población negra en el contexto educativo o en otros ámbitos del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** Sociedades interculturales, mujeres negras, educación superior, estudios socioculturales, interseccionalidad género – etnia/raza.

### **ABSTRACT**

The research studied the imaginary of the student no black on black women students in the context of higher education in the city of Pasto - Colombia. The research question was posed in the sense of questioning about the dynamics of the imaginary configured by non-black students about black students in higher education institutions in the city of Pasto, specifically in the University of Nariño, Mariana University, University Institution CESMAG and Cooperative University of Colombia , to find meanings with respect to the following areas: the corporeal , the intellectual capabilities of black women , and the social interaction of this group with no black student population.

The overall objective was to understand the imaginary of non-black students about black students in higher education institutions and their dynamics in the creation of meaning with

## **IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

respect to the following areas: the corporeal, the intellectual capabilities of black women and social interaction of them with no black students. The methodological approach of the thesis was based on the qualitative approach, welcoming the ethnographic interpretative framework.

The data collection techniques were three: focus groups, social programs and life stories. The thesis consists of five chapters. The first, entitled Imaginary as a framework for understanding the intercultural reality questions the idea of monocultural nation Colombian and late and merely formal inclusion of black people to the national project from the issuance of the 1991 Constitution.

The second chapter presents the theoretical foundations to address as a study on the imaginary black women in multicultural societies using the theories of gender, race / ethnicity his intersectionality to build a conceptual category stance on black women. The third chapter provides a brief sketch of the colleges and Route Methodological study with which the university context in which the research stage was analyzed.

In the fourth chapter, the results of the investigation are set; and Imaginary and other realities of black students in universities in the city of Pasto thanks to the analysis and interpretation of the findings resulting from the triangulation of information on techniques applied are described. The fifth chapter develops the theoretical research proposal, which promotes general line Managing Cultural Diversity in Higher Education and impostergabilidad highlighting the need for this bet.

The conclusions aspects of useful theoretical and methodological focus for future work to the study of the black population in the educational context or in other areas of knowledge decanted.

### **KEY WORDS:**

Intercultural societies, black women, higher education, cultural studies, gender intersectionality - ethnicity / race.

CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	14
<b>CAPITULO 1</b>	25
1 LOS IMAGINARIOS COMO MARCO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD INTERCULTURAL	25
1.1 Influencia de los imaginarios en la formación de la nación colombiana	26
1.1.1 <i>La idea de nación</i>	26
1.1.2 <i>La formación de la nación colombiana alrededor de los imaginarios</i>	27
1.1.3 <i>Asimilación de la población negra al proyecto nacional. Alcances y percances</i>	36
1.2 La Multiculturalidad, realidad irreversible. La interculturalidad, desafío inaplazable	44
1.2.1 <i>Colombia, tránsito tardío hacia la multiculturalidad. Inserción discursiva de las negritudes en el proyecto nacional</i>	48
1.2.2 <i>¿Condiciones reales de la multiethnicidad en Colombia?</i>	55
1.2.3 <i>Consideraciones sobre los imaginarios sociales</i>	62
<b>CAPITULO 2</b>	72
2 EJES PARA ABORDAR COMO OBJETO DE ESTUDIO LOS IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS	72
2.1 Las mujeres negras en la sociedad multicultural. ¿Interseccionalidad género – etnia?	73
2.1.1 <i>Re-construcción del concepto mujeres negras</i>	76
2.1.2 <i>Acotaciones sobre el concepto género</i>	77
2.1.3 <i>Reflexiones sobre el término etnia</i>	80
2.1.4 <i>Mujeres negras. ¿Sólo una cuestión de nombre?</i>	87
2.1.5 <i>Las mujeres en el feminismo negro. Reconocimiento de experiencias diferenciadas</i>	91
2.2 Triada corporeidad – capacidades intelectuales - relaciones interpersonales. Ejes teóricos y prácticos de la investigación	102
2.2.1 <i>Del cuerpo a la corporeidad. Significaciones culturales</i>	104
2.2.2 <i>Las capacidades intelectuales. Repertorio de habilidades personales</i>	107
2.2.3 <i>Relaciones interpersonales. Proceso de conocimiento del otro</i>	111
2.3 Las mujeres negras estudiantes como objeto de estudio en las universidades de la Ciudad de Pasto	115
<b>CAPÍTULO 3</b>	124
3 LAS UNIVERSIDADES DEL ESTUDIO Y RUTA METODOLÓGICA	124
3.1 Las Universidades	124
3.1.1 <i>Universidad de Nariño. La pionera</i>	125
3.1.2 <i>Universidad Mariana. Humanismo Franciscano desde la filosofía de la Madre Caridad Brader</i>	130
3.1.3 <i>Institución Universitaria CESMAG. Proyecto educativo desde la filosofía del Padre Guillermo de Castellana</i>	133

## IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1.4	<i>Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto-. Propuesta educativa laica desde los principios del cooperativismo</i>	135
3.2	Ruta metodológica y desarrollo del trabajo de campo	137
3.2.1	<i>Enfoque de la investigación</i>	137
3.2.2	<i>Unidad de análisis</i>	140
3.2.3	<i>Unidad de Trabajo</i>	140
3.2.4	<i>Técnicas e instrumentos de recolección de información</i>	142
3.3	Sistematización y análisis de la información	150
3.3.1	<i>Sistematización</i>	150
3.3.2	<i>Análisis de la información</i>	150
3.3.3	<i>La población universitaria</i>	153
<b>CAPITULO 4</b>		154
4	<b>LOS IMAGINARIOS Y OTRAS REALIDADES SOBRE LAS UNIVERSITARIAS NEGRAS EN PASTO</b>	154
4.1	Las mujeres negras como objeto de complacencia sexual	155
4.1.1	<i>Son mujeres voluptuosas</i>	156
4.1.2	<i>Son mujeres para experimentar</i>	158
4.1.3	<i>Son mujeres para no exhibir</i>	160
4.1.4	<i>Son mujeres hipersexuales</i>	161
4.1.5	<i>Son mujeres exhibicionistas</i>	168
4.1.6	<i>El cabello identidad que potencia</i>	171
4.2	Las mujeres negras: sin talento para estudiar	173
4.2.1	<i>¡brutas, tontas, vagas, perezosas</i>	174
4.3	La convivencia universitaria interétnica	179
4.3.1	<i>El olor una identidad que excluye</i>	181
4.3.2	<i>Las mujeres negras no son para novias</i>	185
4.3.3	<i>Las negras son toscas, rudas, burdas, cerradas y.... se aíslan</i>	193
4.3.4	<i>A las mujeres negras se las discrimina en la Universidad</i>	195
<b>CAPITULO 5</b>		202
5	<b>GESTIONAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.</b> Proyecto necesario y asunto impostergable	202
5.1	La Igualdad: De Principio Fundante de los Derechos Humanos a Práctica Democrática Intercultural	204
5.2	De retóricas jurídicas a prácticas culturales. Descenso necesario del proyecto educativo institucional –PEI- en la educación superior	216
5.3	El Proyecto Educativo Institucional. Práctica Política de las Capacidades Humanas	234
5.4	El Cultivo de las Emociones Políticas para una Nación Universitaria Democrática	241
<b>CONCLUSIONES</b>		246
<b>REFERENCIAS</b>		254
<b>ANEXOS</b>		

LISTA DE CUADROS

	Pág.	
Cuadro 1	Facultades y programas de la Universidad de Nariño	129
Cuadro 2	Facultades y programas de la Universidad Mariana	132
Cuadro 3	Facultades y programas profesionales de la Institución Universitaria CESMAG	135
Cuadro 4	Facultades y programas profesionales de la Institución Universitaria CESMAG	137
Cuadro 5	Técnicas de Recolección de Información por Universidad, Programa y Semestre	142
Cuadro 6	Análisis proyectos educativos Institucionales	230

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS APLICACIÓN TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

**Anexo A - GRUPOS FOCALES**

**Universidad de Nariño**

Hombres – Artes visuales

Mujeres - Lengua castellana-ciencias Humanas - Geografía-Comercio internacional  
Artes visuales

**Universidad Mariana**

Mujeres - Ciencias Humanas - Trabajo Social - Ingeniería ambiental

Hombres - Ciencias Contables – Contaduría - Ciencias Humanas – Psicología -  
Ingenierías

**Institución Universitaria CESMAG**

Mujeres - Ciencias Humanas-Derecho/preescolar

Hombres - Licenciatura Educación Física – Arquitectura

**Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto-**

Mujeres – Medicina – Odontología - Derecho

Hombres - Medicina

**Anexo B - SOCIO-GRAMA**

**Universidad de Nariño**

Programa - Licenciatura en Matemática Séptimo Semestre

Programa – Biología – Quinto Semestre

Programa – Licenciatura Ciencias Sociales – Sexto Semestre

## **IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **Universidad Mariana**

Programa - Psicología – Quinto Semestre

Programa - Ingeniería Ambiental – Quinto Semestre

Programa – Derecho – Sexto Semestre

### **Institución Universitaria CESMAG**

Programa de Psicología – Quinto Semestre

Programa de Contaduría Pública – Sexto Semestre

Programa de Psicología – Sexto Semestre

### **Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto -**

Programa de Medicina - Quinto Semestre

Programa de Odontología - Cuarto Semestre

Programa de Derecho – Octavo Semestre

Ingeniería Industrial – Quinto Semestre

### **Anexo C – HISTORIA DE VIDA**

Sistematización Historia de Vida

Universidad de Nariño

Universidad Mariana

Institución Universitaria CESMAG I.U. CESMAG

Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto-

## **INTRODUCCIÓN**

La investigación denominada “Dinámica de los imaginarios sobre las mujeres negras estudiantes en la educación superior” surge de la reflexión de la autora alrededor de la conformación de significados generados por la convivencia de estudiantes negros con estudiantes no negros al considerar concretamente la presencia, no sólo física, de la población negra femenina, sino en términos de relacionabilidad y producción académica en la comunidad universitaria de la Ciudad de Pasto, particularmente en cuatro universidades de esta localidad: de Nariño, Mariana, Institución Universitaria CESMAG y Universidad Cooperativa de Colombia.

### ***Motivaciones e intencionalidades***

La investigación está relacionada con la producción de imaginarios e intersección con los estudios de género y los estudios étnicos contextualizados en la educación superior, dada la orientación del trabajo hacia la comprensión de cómo se produce y reproduce la sociedad actual con base en los imaginarios surgidos en la interacción de grupos de estudiantes universitarios de pregrado.

Durante el proceso de investigación adquirieron preeminencia los imaginarios sociales y a partir de estos, la configuración simbólica por el interés de indagar las concepciones e ideas del colectivo de estudiantes no negros de las universidades mencionadas en el conocimiento y la determinación del otro, que para los propósitos de esta investigación corresponde a las mujeres negras estudiantes, consideradas diferente por su condición étnica y de género.

Se consideró una perspectiva particular dentro de un contexto general teniendo presente que uno de los grandes desafíos para la educación superior en Colombia es favorecer la convivencia universitaria, con el propósito de coadyuvar a la formación de ciudadanas y ciudadanos con nuevos sentidos y elementos que superen el tradicional discurso internacional y nacional sobre el derecho a la igualdad, del respeto y la tolerancia por lo diverso.

La pretensión de la investigación giró en torno a la búsqueda de alternativas discutidas y consensuadas por las mismas comunidades universitarias para dinamizar el diálogo intercultural; así se alcanzaran mejores sintonías para la integración y acogida efectiva del estudiantado negro en los espacios universitarios. En el presente es fundamental construir puntos de referencia para influenciar especialmente al ámbito universitario de la Ciudad de Pasto, y el colombiano en general, por cuanto la comunidad que la integra en la actualidad es diversa y multicultural y la presencia de la población que está en las universidades debe asumir este fenómeno como una realidad irreversible.

El problema de investigación en el marco de la presente tesis se orientó en términos de la creación y circulación de los imaginarios sociales acerca de las mujeres negras estudiantes en las universidades de la Ciudad de Pasto, al tener en cuenta concepciones que sobre esta población han conformado los estudiantes no negros de las Universidades donde ellas adelantan su formación de pregrado. Como podrá evidenciarse, se examinó la existencia de una realidad social particular, como es la educación superior, a partir de la existencia de los imaginarios sociales sobre un grupo concreto estudiantil que habita en estas.

Al tomar como escenario de indagación la institución universitaria, se concreta el interés por profundizar en el estudio de las relaciones interculturales entre estudiantes universitarios y las dinámicas para conocerse unos a otros, no desde la superficialidad o desde

lo ideológico y tomando con referencia las relaciones de poder o biopolíticas que aún gobiernan la vida de las sociedades.

En este trabajo la institución universidad es considerada un sistema cultural y se asume como dispositivo que legitima, instauro espacios académicos y relacionales que en términos culturales tienden a la homogeneidad, cuando en el momento actual la conformación de la sociedad es multicultural y, en esa tendencia, debe orientarse a lo interétnico e intercultural. En consecuencia, la conformación de las universidades del estudio han pasado de ser sujeto único a sujetos plurales sin que hayan apropiado y asumido este cambio más allá de la formalidad de sus proyectos educativos institucionales y algunas estrategias o programas de bienestar universitario pero sin eficacia en la cotidianeidad de la nación universitaria.

En esta orientación, fue relevante indagar cómo se presentan los procesos de interacción estudiantil en ambientes universitarios que al momento son multiculturales. Ello, por cuanto estas instituciones son direccionadas en sus políticas, programas académicos y currículos, por una visión aún heredada de la cultura occidental anglo-europea anclada en la colonialidad del saber.

### **Sobre el problema de investigación, los objetivos y la justificación**

Teniendo presente la realidad estudiada, los imaginarios de la comunidad de estudiantes no negros sobre las mujeres negras universitarias, las mayores beneficiadas del estudio lo constituyen el colectivo de mujeres negras y no negras, porque a las mujeres, independientemente de su pertenecía o identidad étnica, se les han atribuido una esencialidad femenina inventada, imaginada, creada y recreada por las sociedades patriarcales. No obstante los aportes de los movimientos reivindicatorios de los derechos de las mujeres, los estados

nacionales regulan su cuerpo con diferentes intereses, resultando, de esto, posiciones que ponen en disputa las representaciones hegemónicas del proyecto nacionalista de la modernidad.

De esta manera, la investigación se presenta como una contribución para superar el modelo étnico hegemónico que ha caracterizado a la población colombiana desde su surgimiento como nación euro-descendiente para abrir horizontes de conocimiento y valoración social del otro – población negra- que como la mestiza, la indígena y otras aportan a un proyecto común de país.

En atención a lo anterior, el estudio planteó su interrogante central, en el sentido de preguntarse por la dinámica de los imaginarios configurados por los estudiantes no negros sobre las estudiantes negras en instituciones de educación superior de la Ciudad de Pasto, específicamente en la Universidad de Nariño, Universidad Mariana, Institución Universitaria CESMAG y Universidad Cooperativa de Colombia, para buscar significaciones con respecto a los siguientes ejes: la corporeidad, las capacidades intelectuales de las mujeres negras, y la interacción social de este grupo con la población estudiantil no negra.

En concreto dicho problema se enunció de la siguiente manera: ¿Cuáles son los imaginarios de las y los estudiantes no negros sobre las estudiantes negras en las Universidades de Nariño -Sede Pasto-, Universidad Mariana, Universidad Cooperativa de Colombia e Institución Universitaria CESMAG y cómo es la dinámica de éstos imaginarios en la creación de sentido con respecto a la corporeidad, las capacidades intelectuales de las mujeres negras y las relaciones sociales entre los estudiantes no negros con las estudiantes negras?

Para dar respuesta a la interrogante, se trazó como objetivo general comprender los imaginarios del estudiantado no negros sobre las estudiantes negras en las instituciones de educación superior y su dinámica en la creación de sentido con respecto a la corporeidad, las capacidades intelectuales de las mujeres negras y la interacción social de ellas con los estudiantes no negros. Para indagar sobre el problema anunciado, se trazaron las siguientes acciones: (I) identificar los imaginarios de los estudiantes no negros sobre la corporeidad de las estudiantes negras en las universidades del estudio; (II) determinar el sentido que atribuyen los estudiantes no negros a las capacidades intelectuales de las estudiantes negras en las universidades de la población estudiada; (III) describir la dinámica de las interacciones sociales entre el estudiantado no negros con las estudiantes negras y viceversa.

### ***Sobre el objeto de estudio desde las tendencias teóricas***

Para el análisis de los imaginarios y su dinámica sobre las mujeres negras estudiantes por parte de estudiantes no negros, se centró el interés investigativo alrededor de tres aspectos relevantes en el contexto de la educación superior en la Ciudad de Pasto, como son: el cuerpo desde el enfoque sensorial y cultural –corporeidad-, la capacidad intelectual -en términos de habilidades académicas y de aprendizaje- y las relaciones de compañerismo, amistad y afectividad entre el estudiantado no negro y las estudiantes negras. Con estos aspectos en mente se retomaron tendencias conceptuales que permitieran dar una aproximación teórica frente al objeto de estudio, mismas que fueron ampliadas y complementadas como producto de las nuevas comprensiones de orden inductivo que el diálogo y contacto con los informantes generó para la investigación.

Las tendencias conceptuales referidas se enuncian y desarrollan a modo de palabras clave que buscan precisar y orientar el enfoque teórico de la tesis. Estas son: imaginarios, mujeres negras, educación superior, corporeidad, capacidad intelectual e interacciones sociales todas ellas con el telón de fondo de los conceptos multiculturalidad e interculturalidad.

Cabe advertir que las dos últimas tendencias teóricas enunciadas son emergentes porque si bien no estaban precisadas en el proyecto posteriormente tomaron fuerza, especialmente durante el trabajo de campo y la sistematización de la información, por lo cual serán transversales al momento de exponer el análisis e interpretación de resultados y también, en el acápite correspondiente a la propuesta teórica.

No obstante lo dicho, al centro de la discusión de la investigación se encontraran *los imaginarios*, que están directamente relacionados con la creatividad humana como capacidad de configuración libre e interna -con influencia externa- de los individuos o las comunidades que no se conforman con la apreciación sensible, sino que ahondan en sus entornos culturales y ecológicos para crear otras posibilidades dentro del presente existencial, que por darse dentro de la interacción social tienen carácter histórico, y es allí donde adquieren sentido y conforman significaciones.

Asimismo, se ubica la tendencia conceptual *mujeres negras*, entendida como producto de la *interseccionalidad* género-raza/etnia que para esta tesis se acoge como un modelo analítico válido y útil que lleva a analizar las diferencias. Al hablar de mujeres negras se hace referencia a una construcción teórica y metodológica que surge de las sincronías entre el género y la raza/etnia. Durante el trabajo fue importante hacer uso de esta matriz para comprender la experiencia diferenciada de las mujeres negras frente a las mujeres no negras y a toda la población mayoritaria en general.

*Sobre la ruta metodológica*

La apuesta metodológica de la tesis se fundamentó en el enfoque cualitativo, acogiendo el marco interpretativo etnográfico teniendo en cuenta que se desarrolló un tipo de estudio que implicó un sector particular de las comunidades universitarias como es el estudiantado y sus formas de relacionamiento dentro de un ámbito situado en la educación superior.

La investigación manejó grupos culturales como mujeres negras y población mayoritaria en situaciones en las que todos tienen formalmente el rol de estudiantes universitarios. Es importante señalar que la aplicación de las técnicas de recolección de información se organizó así: entrevistas no estructuradas (grupo focal) aplicadas al estudiantado no negro, socio-gramas a grupos completos con presencia de estudiantes negras e historias de vida gestionadas con universitarias negras. A su turno, la selección de las unidades de trabajo –las universidades de Pasto- obedeció a la trayectoria y presencia de las instituciones de educación superior en los últimos veinte años en la localidad.

Es oportuno precisar que las técnicas aplicadas para la recolección de la información antes señaladas fueron ejecutadas para obtener información relevante y suficiente con la cual determinar los conceptos e ideas del estudiantado no negro respecto de las estudiantes negras, las interacciones estudiantiles potenciales –en eventos formales o informales- en grupos completos donde hiciera presencia por lo menos una mujer negra y así establecer su situación relacional y académica con respecto al grupo. De igual manera, se buscó conocer los relatos de las mujeres negras con respecto a la manera como se sienten y relacionan en los espacios universitarios indagados.

La información obtenida como producto de la aplicación, registro y sistematización de las técnicas aplicadas, se analizó como a continuación se explica: (a) Vacío en matrices

descriptivas para tamizar los diálogos de los grupos focales y los relatos de las historias de vida. Por lo tanto se procedió a transcribir los textos y los subtextos, identificar extractos de relevancia; (b) se identificaron las voces, expresiones y conceptos que alcanzaron mayor recurrencia en los grupos focales, historias de vida y socio-gramas con lo cual, mediante triangulación, se determinaron las tendencias; además, para obtener la información en los socio-gramas se esquematizó la información en gráficas por grupo completo y por cada universidad del estudio para establecer la situación en términos de relaciones –sociales y académicas- de la mujer negra estudiante con sus compañeras y compañeros de curso; (c) La teorización final de la investigación se abordó con un método formal de triangulación por técnicas de información y con la información organizada en tendencias conceptuales centrales y periféricas a través de las cuales fue posible trabajar las ideas, establecer relaciones interseccionales y determinar funciones inductivas que llevaron a profundizar la exposición de los resultados obtenidos y elaborar una propuesta teórica a partir de dicha construcción.

### ***Sobre el contenido***

La tesis doctoral consta de cinco capítulos a saber: en el primero, titulado *Los imaginarios como marco para la comprensión de la realidad intercultural*, se exponen dos aspectos fundamentales: el primero, trata sobre la influencia de los imaginarios en la formación y consolidación del proyecto de Estado-nación colombiano; en el segundo, se presentan consideraciones sobre la emergencia de las sociedades multiculturales y el reconocimiento tardío de esta realidad en el ámbito jurídico y político en Colombia para las población negra.

El segundo capítulo da a conocer los *ejes teóricos para abordar como objeto de estudio los imaginarios sobre las mujeres negras* en las sociedades multiculturales y cómo se ha construido teóricamente el concepto mujeres negras a partir de elementos como el género, la raza/etnia su interseccionalidad e interconexiones. Se propone una segunda parte del capítulo denominado Triada corporeidad/capacidades intelectuales/ relaciones interpersonales; allí se profundiza en aspectos teóricos alrededor de los tres ejes sobre los cuales se imagina y recrea a las mujeres negras en el contexto de educación superior. El acápite finaliza con algunas apreciaciones conceptuales sobre las relaciones interpersonales porque estas, además de relacionarse con la corporeidad y las capacidades intelectuales, son la medida cualitativa de la manera cómo se asumen las personas, se conoce y determina al otro.

En esa medida el primer y segundo capítulo dejaron entrever que la ruta vital de las mujeres negras se ha elaborado desde afuera y por los demás; que se les «contempla» como servidoras y cuidadoras de los otros, ser –supuestamente- reproductora de la pobreza por su imposibilidad de manejar adecuadamente su sexualidad y tener capacidades intelectuales limitadas. Estos son algunos de los imaginarios que predominan alrededor de las mujeres negras en general. Lo que corresponde mediante el presente estudio es mostrar a las mujeres negras en otros contextos, desde la imaginación y la evocación simbólica de los otros –estudiantes no negros (hombres y mujeres) pero también con las voces y experiencias de las propias mujeres negras, para tratar de encontrar y evidenciar respuestas desde lo histórico social frente a la problemática indagada. De ello darán cuenta los resultados del trabajo de campo, del cual se ocupará el capítulo cuarto.

En el capítulo tercero, *Las universidades del estudio y Ruta Metodológica*, se emprende el análisis del contexto universitario en el cual tuvo escenario la investigación,

presentando una breve semblanza histórica así como un análisis de sus propuestas educativas (Proyecto Educativo Institucional) para identificar la sintonía de las mismas con la dimensión cultural, la diversidad y el nivel de participación de sus integrantes en los procesos de gestión universitaria. En la segunda parte se detallan los aspectos atinentes al desarrollo del respectivo trabajo de campo y la consecuente recolección de información.

Como se anunció antes, con el capítulo cuarto se dan a conocer los resultados de la investigación: *Los imaginarios y otras realidades de las estudiantes negras en Universidades de la Ciudad de Pasto* se presenta el análisis e interpretación de los hallazgos como resultado de la triangulación de la información por técnicas aplicadas; así se llegó al sentido y significaciones de los imaginarios sobre el objeto de estudio –imaginarios de las mujeres negras estudiantes- con las voces del estudiantado no negro así como las inferencias de las dinámicas académicas y relacionales que se lograron establecer de los socio-gramas aplicados. Todo sin perder de vista el influjo de los imaginarios como matriz de sentido para interpretar la información obtenida.

El capítulo quinto, titulado *Gestionar la Diversidad Cultural en la Educación Superior. Proyecto Necesario y Asunto Impostergable*, desarrolla la propuesta teórica de la investigación. En la primera parte plantea la importancia de retomar el principio de igualdad y no discriminación extendiendo su esencialidad de garantía fundamental a una práctica democrática intercultural universitaria. En la segunda parte se advierten las tensiones entre los resultados de la investigación y las proclamas que inspiran los Proyectos Educativos Institucionales de las universidades estudiadas. El tercer y cuarto ítem establecen las líneas teóricas y algunas rutas empíricas que convergerían y permitirían el descenso de las retóricas de dichos proyectos educativos para propiciar una práctica cultural habitual, consciente y

formada para el ejercicio de ciudadanías remozadas haciendo uso efectivo del enfoque teórico de las capacidades humanas y la formación de las emociones políticas en los universitarios – independientemente de su posición- para lograr construir comunidades integradas por ciudadanos sintonizados con dinámicas interculturales y por tanto más democráticas y equilibradas.

Finalmente se encuentra el acápite relacionado con las Conclusiones en las cuales se decantan aspectos de orden teórico y metodológico útiles para futuros trabajos que enfoquen el estudio de la población negra en el contexto educativo o en otros ámbitos del conocimiento.

## CAPITULO 1

### 1. LOS IMAGINARIOS COMO MARCO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD INTERCULTURAL

El presente capítulo aborda una reflexión centrada en la construcción de la idea de nación monocultural colombiana, a partir de los imaginarios hegemónicos que establecieron una jerarquía racial para diferenciar y estimular relaciones de poder asimétricas basadas en la raza, generadas por el régimen colonial. Desde la fundación de la República colombiana se establece un orden social, político, económico y cultural dominado por una élite blanca-mestiza que durante el siglo XIX y gran parte del XX dejó por fuera del proyecto nacional a la población indígena y negra.

Para 1991, se expide la nueva Constitución Política de Colombia, que, formalmente, declara la nación colombiana como multiétnica y pluricultural. Aunque este hecho es considerado como un avance hacia la inserción de Colombia en una realidad mundial y latinoamericana que es multicultural, el país nacional debe asumir en la práctica dicha realidad como un fenómeno irreversible y la elaboración de la interculturalidad como un desafío inaplazable. Los planteamientos que a continuación se describen buscan proponer un enfoque discursivo de los relatos nacionales para situar el planteo de la tesis central de la investigación, misma que se propuso en los términos de comprender el sentido de los imaginarios configurados por los estudiantes no negros sobre las estudiantes negras en instituciones de educación superior de la Ciudad de Pasto, específicamente en la Universidad de Nariño, Universidad Mariana, Institución Universitaria CESMAG y Universidad Cooperativa de Colombia, para buscar significaciones con respecto a siguientes tres ejes: la

corporeidad, las capacidades intelectuales –habilidades académicas- de las mujeres negras, y la interacción social de ellas con la población estudiantil no negra.

## 1.1 Influencia de los imaginarios en la formación de la nación colombiana

**1.1.1 La idea de nación.** Entre lo imaginario y lo simbólico. La idea de nación es uno de los conceptos que tiene varias aproximaciones. Para este trabajo se asume lo propuesto por Benedict Anderson (1993), quien sugiere que la nación es un organismo sociológico que se presenta en virtud del tiempo vacío y homogéneo; para el autor “la idea de nación que se concibe también como una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia” (1993, p. 48) se articula con su concepción, según la cual, la nación es una «comunidad imaginada»<sup>1</sup>; sustenta el sustrato imaginativo de un conglomerado social asentado en un espacio físico por la imposibilidad, en términos reales y prácticos, de conocerse unos a otros; así lo que se sabe –o cree saber- de los connacionales se reduce a las experiencias y las limitaciones de interrelación en el trascurso de la vida quedando reducidas a lo personal, lo familiar y el círculo social proveniente de la escuela y el trabajo.

Es muy probable que gran parte del “ejercicio de imaginar es, entonces, una intención dirigida a un objeto ausente” (Márquez, 2007, p. 80). Entonces, un recurso potente para elaborar una idea general de los otros nacionales se encuentran en los discursos y narrativas que, para el caso de los estados nacionales occidentales, fue en su momento, el lenguaje, los relatos bíblicos, las novelas y los períodos, entre otros, elementos con los cuales se termina por delinear y configurar el tipo de comunidad que se pretendió imaginar y construir.

---

<sup>1</sup> Ver: Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido exponiendo la imaginación adquiere preeminencia para constituir una clase de nación que, como se manifestará adelante, es producto de una agenda fijada por un imaginario hegemónico.

*1.1.2 La formación de la nación colombiana alrededor de los imaginarios.* La nación<sup>2</sup> colombiana inicia su etapa republicana<sup>3</sup> con problemas políticos y sociales no resueltos y como sucede con lo que no se afronta en su oportunidad, quedaron latentes múltiples tensiones que posteriormente buscarían reivindicarse desde espacios inéditos<sup>4</sup>.

Los procesos independentistas alentados por el interés político de una elite criolla que reclamaba del colonialismo<sup>5</sup> el mismo lugar del hombre blanco europeo en América, perdieron de vista que el reconocimiento de los derechos sería para todos los pobladores de la nueva república. Una de las barreras para dicha pretensión democrática fue la influencia de

---

<sup>2</sup> Vior (2011) comenta que “El concepto de nación alcanzó su significado moderno en la Revolución Francesa, al convertirse en la máxima representación simbólica de la dominación y la legitimación y comenzar a performar las ideas de democracia, ciudadanía y pueblo” (p. 246).

<sup>3</sup> Los hispanoamericanos que se sacudieron del yugo español a principios del siglo XIX tuvieron una sola forma de gobierno en mente: la República. (Aguilar, 2002. p. 1). Al iniciarse la etapa republicana en América y Colombia se erigen los estados nacionales como “(...) máximo sistema simbólico representativo de la dominación y la legitimación desde la Revolución Francesa que combina en configuraciones históricas y geográficas contingentes los seis elementos racionales de la dominación y la legitimación (los principios de la soberanía popular y de la autodeterminación de los pueblos, las ideas sobre un territorio y una historia comunes y los acuerdos de la comunidad política sobre el orden económico-social y sobre el lugar del mismo en el sistema-mundo) con los relatos míticos sobre el origen de la comunidad política”. (Vior, 2011, p. 256 - 257). Para profundizar sobre el concepto de república y su contraposición a la forma de gobierno monárquica ver: Estado, gobierno y sociedad de Bobbio (1989).

<sup>4</sup> Cuando se pretende imponer un imaginario como ejercicio hegemónico dicha dominación también “dejará fuera espacios que podrán servir de detonantes para el nacimiento y despliegue de otros imaginarios” (Márquez, 2007, p. 81).

<sup>5</sup> “Con el término «colonialismo» se hace referencia a la dominación político-social-económica y cultural que desde el siglo XVI hasta el siglo XIX fue llevada a cabo principalmente por los imperios español y portugués (pero también por Francia e Inglaterra) sobre los territorios y poblaciones de América, y la consecuente división entre las metrópolis y las colonias administradas por aquellas” (Aguerre, 2011, p. 7).

los Derechos del Hombre y el Ciudadano que concentró el derecho a la ciudadanía en el hombre de elite, blanco y propietario, dejando por fuera mujeres, indígenas, negros<sup>6</sup>.

Quijano (2000) desarrolla los siguientes planteamientos:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (párr. 3 – 4)

El siglo XX adviene con cambios en los modelos de desarrollo económico y político; en esa medida se dan pasos para buscar la industrialización colombiana; en este proceso se genera un debate con características hegemónicas y eugenésicas<sup>7</sup> para intentar una especie de limpieza

---

<sup>6</sup> Lasso (2007) al referirse a la supuesta armonía racial en América luego de la independencia establece que “Al defender la ciudadanía de los pardos, los diputados americanos estaban siendo innovadores. Se dedicaron a construir una imagen de diversidad racial americana que encajara con el ideal de la época de una nación en la que los ciudadanos compartían intereses y valores comunes. Por ello se propusieron probar que las relaciones raciales en la América española estaban caracterizadas por la armonía y no por el conflicto” (p. 37), lo cual cuestiona la aplicación universal de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

<sup>7</sup> “A principios de este siglo las doctrinas relativas a la eugenesia y la decadencia de las razas se discutieron arduamente en Colombia; una parte de los intelectuales colombianos creía firmemente en la decadencia de nuestra raza. Todavía a mediados de los treinta, algunos autores mantuvieron la idea de que, como consecuencia de la mezcla de indios y negros, la raza colombiana se había degenerado completamente. Con los nuevos tiempos, en la década de los veinte, los médicos substituyeron parcialmente en sus funciones a los sacerdotes; pero el discurso religioso fue reemplazado por una normatividad higienista que veía en la alimentación y otras prácticas culturales la razón de la pobreza y el atraso” (Pineda, 1997, p. 113).

de la nación colombiana por las consecuencias del mestizaje<sup>8</sup>. Un primer ideal de nación<sup>9</sup> estaría cimentado en la aspiración de blanqueamiento social<sup>10</sup>.

Este propósito fue acompañado con la idea de promover la inmigración de población europea -en situación de decadencia socioeconómica- como estrategia demográfica para acelerar el proceso de blanqueamiento nacional<sup>11</sup>; a la par, y con el apoyo de teorías científicas, se argumentaba la inferioridad de las denominadas razas oscuras<sup>12</sup>. De esta manera se mantuvo vigente – y casi inalterado- el orden colonial.

---

<sup>8</sup> “Mediante el mestizaje se buscó consolidar una unidad social, modificando las herencias negras e indígenas sin suprimirlas o excluirlas, sino más bien administrándolas diferenciadamente según los valores y las características que fueran útiles para el estado nacional y los intereses de las élites” (Villegas, 2008, pp. 80 - 81).

<sup>9</sup> Donoso (2006) recuerda que “la realidad latinoamericana ha estructurado un ideal de nación diferente acorde a su propio recorrido por la historia. La mayoría de las naciones de la región se entienden necesariamente ligadas a un territorio específico, relacionándose con él más o menos de la misma manera que la persona humana está relacionada con su cuerpo. La nación y su territorio estaban íntimamente ligados y pertenecían el uno al otro. Privarla de una pulgada de su territorio era, incluso, violar su integridad física y cultural” (párr. 3).

<sup>10</sup> Wade (2003) aclara que “(...) el mestizaje, como ideología nacionalista, generalmente se mira como un proceso más o menos disfrazado de blanqueamiento, tanto en términos físicos como culturales, y de dominio masculino” (p. 277).

<sup>11</sup> Al respecto Villegas (2005) señala que “Como única solución posible, Jiménez López proponía la inmigración masiva de poblaciones europeas como la suiza, belga, holandesa y alemana del sur, consideradas fuertes y laboriosas, que podían transmitir sus cualidades, con el tiempo, a la raza colombiana y revertir el proceso de degeneración colectiva” (p. 213).

<sup>12</sup> El más destacado líder político y jurista colombiano de la primera mitad del siglo XX, Jorge Eliecer Gaitán fue incluido en el amplio grupo desvalorizado de razas oscuras, razón que aunada a su origen pobre y espíritu revolucionario se sumaron para que recibiera el desprecio de la clase social Bogotana tradicional. “Gaitán desconcertó a sus contemporáneos. Nacido en 1898 de una familia de clase media baja con aspiraciones burguesas, asaltó los baluartes de la sociedad bogotana a fuerza de ser impredecible e incognoscible. Este hombre de tez oscura con el inolvidable pasado indígena de la nación trazado en su rostro, no coexistía fácilmente con los convivalistas, quienes se ufanaban de su ancestro hispánico. Se entendía con ellos cuando a puerta cerrada empleaba sus mismas frases pulidas; los vituperaba por sus compromisos en la plaza pública, usando el lenguaje del pueblo en su vitriólica oratoria. Ni exponente de las tradiciones políticas de las élites, ni hombre del pueblo, no encajaba en los refinados compartimentos de la clase alta, dentro de la cual se abrió paso, ni en la vida oscura del pueblo que a toda costa quería dejar atrás” (He subrayado). (Braun, Acevedo y Arias, 2012, p. 210). Como puede colegirse, por el tono de su piel, Gaitán en los exclusivos círculos capitalinos recordaban al indio y al negro; su aspecto físico le valió el calificativo de “el negro” Gaitán, expresión con la cual se referían a él en los cafés bogotanos durante los años treinta y cuarenta.

A las tesis de médicos, genetistas y políticos de la nueva elite mestiza<sup>13</sup> se sumarían los postulados e ideologías para administrar el espacio físico donde se asentaba la población. Alrededor del territorio se gestó un tipo de *georacialización* naturalizada cuyas consecuencias se visualizaron en la organización de subgrupos nacionales en función del espacio físico<sup>14</sup>.

De esta manera, familias blanco mestizas con amplia descendencia lograron la titularidad jurídica de generosos terrenos prósperos y fértiles; se ubicaron en la zona centro occidental colombiana en la cual, además, confluía el epicentro de la actividad política, económica, social y jurídica nacional<sup>15</sup>.

A su turno los pobladores negros e indígenas – denominadas razas oscuras- fueron relegados a las zonas más inhóspitas del país, como son el suroriente y zonas rivereñas de los mares Atlántico y Pacífico, con un potencial productivo limitado y alejadas de la dinámica institucional de las grandes capitales<sup>16</sup>. Entonces la hegemonía eurodescendiente hizo de la

---

<sup>13</sup> “Durante la segunda década del siglo XX, Jiménez López expuso en repetidas ocasiones en órganos difusores del pensamiento de la Generación del Centenario —como la revista *Cultura*, dirigida inicialmente por Luis López de Mesa y luego por Agustín Nieto Caballero y Gustavo Santos—, la necesidad de controlar los excesos y las pasiones enfermizas de la raza nacional para formar ciudadanos útiles” (Villegas, 2005, p. 212).

<sup>14</sup> “En síntesis, la construcción racial no sólo establece las procedencias de la gesta fundacional de la República, sino que constituye unas geografías particulares para la intervención del poder que posteriormente serán trasplantadas a la tensión entre lo popular y lo civilizado. Estas fragmentaciones se reproducen en cada espectro regional, las formas de intervención se hacen múltiples sobre cada pliegue del territorio, y así, cada práctica se resignifica en nuevos contextos que redefinen lo viviente en nuevos saberes y disciplinas ya no la biología para el siglo XX, sino la ciencia de la administración y de la economía como el fundamento de la práctica gubernamental, especialmente, de sus agenciamientos bajo el correlato discursivo de un desarrollo económico a partir de una revolución no-revolucionaria en el siglo XX” (Vega, 2006, p. 110).

<sup>15</sup> Merece especial referencia la más reciente producción literaria de Héctor Abad Faciolince (2014), denominada *La oculta* en la cual aborda, por medio del personaje *Antonio* un interesante relato sobre la colonización antioqueña por parte de familias que recibieron propiedades con títulos estatales por el apoyo brindado a las gestas independentistas y cómo las tierras fueron entregadas a mestizos paisas quienes terminaron colonizando el eje cafetero ejerciendo dominio territorial sobre los indígenas y negros de esta región.

<sup>16</sup> “Al tiempo la organización de la vida bajo un mismo centro de dominación llevó a la homegeneización de los elementos étnicos bajo la identidad mestiza y, por ende, a fortalecer formas de identidad en relación con el Estado” (Laguado, s.f., p. 6).

pertenencia racial y la ubicación territorial las claves de la binariedad inclusión-exclusión propia de la estructura nacional colombiana<sup>17</sup>.

Estos aspectos fueron administrados por los poderes económicos y políticos para insertar al país en la dinámica latinoamericana e internacional. Un espejo en el cual se reflejó este grupo de interés fue Chile y Argentina, cuyos dirigentes presumían de estar en altos niveles de desarrollo por la manera como agenciaron el mestizaje<sup>18</sup>, esto es, con prácticas de exterminio y extrema exclusión de lo indígena pero fundamentalmente de lo negro<sup>19</sup>. Este mensaje fue asumido con gran vehemencia en círculos académicos y científicos colombianos desde finales del siglo XIX y seguían ventilándose hasta los primeros treinta años del siglo XX.

Uno de los intelectuales de la época fue el Profesor Luis López de Mesa, quien:

Partió de la diversidad territorial y racial de la población colombiana, lo cual lo llevó a buscar una comprensión del deterioro de las razas nacionales en su interacción con el entorno ambiental y social. Es por ello que dividió al país en dos grandes fragmentos y trazó una línea que iba desde Riohacha hasta Barbacoas o Ipiales. En el fragmento oriental predominaría el mestizo y en el occidental el mulato. Posteriormente, regionaliza aún más estos tipos raciales al describir sus defectos y cualidades (Villegas, 2005, p. 214).

---

<sup>17</sup> Para el ilustrado Francisco José de caldas “La geografía y el clima son las causas de que las costas permanecieran desde la Colonia, a lo largo de cuatro siglos, en manos de pueblos bárbaros, mientras los Andes eran cuna de civilizaciones avanzadas: (...). En otras palabras, las tierras bajas de Colombia eran pestilentes y sólo serían útiles cuando los "titanes" de los Andes bajaran de las alturas a colonizarlas” (Múnica, 1998, p. 47).

<sup>18</sup> La diferencia de naciones suramericanas australes como Chile, Argentina y Uruguay en su historia mestiza frente a Colombia radicó en que en el contexto nacional “El mestizaje, que antes se asociaba con la ilegitimidad, se volvió evidencia de la armonía americana. Incluso se utilizó la imagen recurrente de la mujer negra que amamanta a los niños blancos. La hermandad de blancos y negros en América se convirtió en un lema patriótico, declarada en la traducción de los Derechos del Hombre” (Lasso, 2007, p. 43).

<sup>19</sup> “Se trae el ejemplo de la “La construcción dominante de una «blanquitud» de la nación argentina a partir de procesos de invisibilización de los negros en la historia y cultura nacional fue materializada, entre otros mecanismos, a través de operaciones censales. El proyecto político basado en el principio liberal de igualdad ante la ley, apuntaba a una homogeneización de la población, que privilegiaba como elemento conformador al segmento blanco, despreciando a negros e indígenas. Los censos de población no fueron un instrumento pasivo o simplemente descriptivo de medición, ya que mediante la definición y selección de categorías de análisis contribuyeron a crear una imagen de la nación que resultó, en parte, autónoma del proceso histórico” (López, 2006, p. 282). De igual manera, en la Santiago (de Chile) del siglo XVIII la segregación cromática de la sociedad se reflejó en muchos de los documentos que escribieron los mulatos para solicitar su cambio en esos cuerpos y no mezclarse con seres que juzgaron inferiores” (Ogass, 2008, p. 71).

Importa manifestar que si bien en el país no se llegó al aniquilamiento físico de las poblaciones indígena y negra – por lo menos como mandato explícito institucional- el proyecto nacional se adelantó bajo la perspectiva de una Colombia homoracial. Por ello los académicos y estudiosos de la negritud colombiana han insistido en el apabullante proceso de invisibilización experimentada por esta población<sup>20</sup>. Si el destino de lo negro en Chile y Argentina fue la exterminación física, en Colombia se optó por el *borramiento* sistemático de la población negra en términos económicos, sociales, políticos y culturales.

La abolición de la esclavitud y consecuente manumisión de esclavizados<sup>21</sup> adelantada más que como resultado de una actitud bondadosa y consciente de los esclavizadores fue producto de las nuevas movidas económicas por la entrada paulatina de los países de la región sur, incluida Colombia, al capitalismo liberal, modelo bajo el cual la explotación de mano de obra esclavizada es un asunto poco rentable para el nuevo modelo económico<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Wade (2008) recuerda que “En Colombia, se ha dicho que la población negra es, o era, «invisibilizada» (...) [teniendo en cuenta que así] operaba el racismo; pero no es simplemente exclusión. El discurso nacionalista en Colombia, y también en otras naciones, no deja de hablar de los «negros», pero los *inferioriza*, o los hace exóticos. No se vuelven «invisibles» las poblaciones negras o indígenas [aunque en contextos específicos esto puede ocurrir; por ejemplo, la antropología académica colombiana hizo caso omiso de la población negra hasta hace poco], más bien, son colocados como grupos que necesitan desarrollo, que son sub-desarrollados, que no formaran parte del futuro como personas negras e indígenas, sino como futuros mestizos” (p. 120).

<sup>21</sup> “Al parecer, la consecución de la libertad fue un proceso que requirió que los esclavos se coludieran con el régimen y se empaparan con los valores sociales imperantes: era un asunto reservado para los más preparados cultural y psicológicamente. Incluso, los mismos amos idearon estrategias para que ocurriera así: los asientos, un mecanismo compulsivo de socialización para asegurar la reproducción ideológica del sistema. Ubicados entre el blanco y el negro, los mulatos habrían pretendido acercarse culturalmente más a los primeros, pues obtendrían más ventajas. Durante sus existencias, advirtieron que la mejor forma de vivir y convivir en la sociedad del siglo XVIII era actuando y viviendo como españoles, pero con una diferencia: su piel más morena. Los negros intentaron lo mismo, pero su color de piel era más oscuro y habrían debido esforzarse más para depurar su condición” (Ogass, 2008, p. 83).

<sup>22</sup> “Don José Félix de Restrepo (...) Estimaba que la esclavitud en una sociedad moderna en poco o nada contribuía al desarrollo económico, más aún, la consideraba directamente contraria al aumento de la agricultura, minería y a todos los géneros de la industria, a la productividad, en una palabra no era racionalmente rentable e impedía el progreso en la era del liberalismo. Por semejantes razones estimaba que la libertad debía concederse a los esclavos, pero de forma paulatina, [...] sin destruir al propietario; no conceder la libertad es una barbarie; darla de repente es una precipitación. Por eso proponía la manumisión primero y la indemnización a los esclavistas, por la pérdida de su mercancía o propiedad” (Castaño, 2011, pp. 211 – 212).

Se comprende así cómo lo negro a finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XX quedó subsumido en una categoría de «ciudadano colombiano excluido» del proyecto de nación. Es pertinente advertir, como anteriormente se ha hecho notar, que lo indígena también es rechazado dentro del ideal nacional pero los propósitos concretos de este capítulo y de la tesis en general obligan a enfocar la mirada exclusivamente en lo negro nacional. Como puede observarse, la georacialización y el blanqueamiento hacen uso de un esquema inmaterial de tal efectividad que terminaron por imponer la idea de una nación colombiana.

Se evidencia de este modo relaciones entre los imaginarios y la idea de nación<sup>23</sup> porque, como se apuntó, estos permiten la evocación de imágenes y símbolos que los sujetos asumen, en muchas ocasiones de manera inconsciente. Un ejemplo concreto es la esclavización que por medio de la inserción en el mercado económico de seres humanos construyó la imagen de lo negro «objeto». Luego, el posicionamiento jurídico formal de lo negro, en el plano de sujeto y como ciudadano colombiano traería dificultades porque el imaginario sobre su inferioridad ya era imagen y símbolo apropiados por el colectivo.

Cabe agregar que los imaginarios también operaron desde los sistemas educativos específicamente por medio de la enseñanza de la historia patria. Evidencia de ello son los textos producidos y difundidos en el proceso educativo durante el siglo XX.

En palabras de Castillo y Caicedo (2010):

A la par los procesos de escolarización de la *población nacional* contribuyeron a la construcción de una identidad nacional que desconoció a las culturas indígenas y negras en la historia colombiana. En ese sentido, la escuela *moderna* actuó como plataforma del proyecto de la nación mestiza, y promovió a través de sus políticas del conocimiento, un modelo de inferiorización del indígena y el negro”. (p. 115)

---

<sup>23</sup> Donoso (2006) considera que: “La nación es en sí una creación artificial, no porque sea una invención surgida de una mente iluminada, sino porque, en base a hechos e instituciones comprobables, es posible construir una sociedad ideal habitada por hombres ejemplares” (p. 7).

Por cuenta de estos procesos, se impusieron cartillas didácticas que movilizaron imaginarios sobre lo negro con los cuales se terminó conservando la esencialidad fabricada en la colonia. Entonces, el recurso ideológico fue construir ideas de muchos héroes y algunas heroínas criollas – asimilados a mestizos- a los cuales, entre otras, toda la población negra e indígena debía «agradecer» su actual estado de libertad. Todo parece confirmar que los textos «didácticos» se diseñaron, además, para que la idea de nación colombiana prescrita a manera de adoctrinamiento a la generalidad estudiantil de primaria y secundaria se consolidara y tuviera influencia en la práctica, es decir, en las relaciones efectivas o potenciales de los asociados en contextos que desbordan lo meramente educativo formal.

Castillo Soler (2009) destaca que:

Las fotos elegidas por los editores distraen la atención y contribuyen a reforzar los estereotipos más comunes de los grupos étnicos colombianos e incluso llevan a generar ideas falsas. En los textos de Editorial Santillana aparecen 559 fotos e ilustraciones de personas blancas y mestizas; 67 mulatos y negros, y 47 indios. En los textos de Editorial Norma aparecen 335 blancos y mestizos; 43 mulatos y negros y 42 indios. Estas ilustraciones corroboran la representación que los autores de los textos hacen de la población colombiana: más blancos y mestizos que afrocolombianos e indígenas. La representación que hacen de estos dos últimos grupos no es equitativa si se tiene en cuenta la cantidad de población de cada grupo (p. 119).

En estas obras –las cartillas Norma y Santillana- «lo blanco» ocupa lugares preeminentes en las actividades de liderazgo, asociado frecuentemente al poder, a la academia, la posición de propietario, la generación de riqueza y en general es presentado con un nivel socioeconómico alto o por lo menos solvente. En contraste, las figuras frente a «lo negro» son menos recurrentes y cuando aparecen retoman la condición de «esclavo o esclava», a la que fueron reducidos en la colonia por lo cual, también son merecedores de misericordia religiosa;

en los casos en que lo negro se recrea como hombre o mujer libre entonces es pobre, carente intelectual y materialmente y en roles laborales de servidumbre.

De igual forma es notoria la intencionalidad de plantear una dicotomía fenotípica pues lo blanco se relaciona con lo eurodescendiente razón por la que sus rasgos físicos se asemejan al hombre – o mujer- blanco, de cabello lacio, rubio, ojos claros, nariz aguileña y labios pequeños; en contraposición lo negro al ser originario de África emula lo tosco; la negritud se dibuja con cabellos ensortijados, ojos negros y fondo extremadamente blanco para acentuar la tez oscura, nariz chata y labios rojos protuberantes<sup>24</sup>. En esta descripción se pretende destacar la humanidad y superioridad de lo blanco.

En la situación descrita para Magrini (2010):

Es posible advertir la incidencia de dos tipos de cadenas: cadenas de equivalencias, en ellas los grupos se ven operando y coparticipando en la persecución de una empresa conjunta que se contrapone a otras; puede corresponderse con la idea de “nosotros”. Y las cadenas de diferencias, aquí los grupos se ven cerrados en sí mismos. Es la cadena opuesta a la anterior y se asemeja a la idea del “ellos” (p. 404).

Tal como se observa con Márquez (2007) “En una sociedad de la desigualdad y hegemonía del mercado como la nuestra, la apropiación y manipulación de imaginarios sociales a menudo se impone. Aun así, el imaginario triunfante no siempre fagocita toda la

---

<sup>24</sup> Castillo (2009) aclara que: “(...) Las fotos usadas para representar afrocolombianos, en general, se trata más de mulatos. Pero lo más importante de señalar es que estas fotos tienden a aparecer relacionadas con pobreza, abandono, desempleo, segregación, o desplazamiento. Sólo dos fotos se asocian al deporte y en un único caso aparece una foto de una mulata trabajando en un computador; los afrocolombianos no aparecen en oficinas o realizando alguna actividad profesional. En los textos de los últimos grados aparecen solo relacionados con la esclavitud y la discriminación. Lo que enfatiza más el proceso de discriminación contra esta etnia. Profundizando el análisis de los documentos didácticos, la lógica binaria racial es palmaria” (p. 119).

diversidad de imaginarios sociales” (p. 80). En efecto, el imaginario colectivo hará, sin mayores esfuerzos, lo demás.

Sin embargo es pertinente recordar que “el imaginario, pues, no puede estar poblado sólo de imágenes. Incluso, como veíamos antes, debe situarse un paso antes de éstas, pues de él emana tanto la posibilidad de construir cierto tipo de imágenes como la imposibilidad de construir otras” (Lizcano, 2003, p.7). Solo así se evidenciaran transformaciones paulatinas pero crecientes en las formas que las sociedades adquieren históricamente.

*1.1.3 Asimilación de la población negra al proyecto nacional. Alcances y percances.* El siglo XIX y gran parte del XX, deja entrever que el proyecto civilizador mestizo que buscó aglutinar a los nacionales olvidó que la población negra e indígena era parte de la nación. Este es el gran óbice a enfrentar ante la realidad de la formación paulatina de las sociedades multiculturales (Castillo-Gómez, 2005).

Bartolomé (2008) asocia la discusión por la diversidad étnica y cultural en América Latina con el pasado, que, además, para el autor resulta nostálgico y por esa misma causa muestra a las personas diversas con cierto aire arcaico, exótico y atados a folklorismos locales; ante esta situación propone la necesidad de conocer de manera más profunda a los actores que buscan el reconocimiento de su diversidad pero desde una perspectiva que retome la experiencia humana<sup>25</sup> de los grupos en el presente. Ello supone la necesidad de que el

---

<sup>25</sup> Según Bartolomé (2008) revisar la experiencia humana es el acto de “(...) confrontar la multietnicidad vigente con las visiones de aquellos para quienes el humanismo genérico pasa por la abolición de la diferencia, en pos de la construcción de un mundo poblado por una humanidad única e idéntica a sí misma, cuyos rasgos dominantes serían básicamente los de la civilización occidental. Y a esta propuesta han confluído tanto las políticas estatales, como las homogeneizadoras fuerzas del mercado, que requieren de una humanidad de consumidores poseedores de similares apetencias, así como algunos sectores radicales que consideran a la homogeneidad como sinónimo de igualdad (p. 34).

reconocimiento de la diferencia abandone su carácter retórico y se constituya en un componente orientador de las políticas públicas (Bartolomé, 2008, p. 46).

El Estado Colombiano a través de la Carta Política de 1991, en el artículo 7 “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Esta prescripción permitió que la nación colombiana se cuestione sobre las condiciones en las cuales desarrollaría esta nueva realidad política, social y cultural<sup>26</sup>. Se abriría también el debate sobre lo que Múnera (2006) denominó como el fracaso de la Nación<sup>27</sup>, porque dada la extendida vigencia de la Constitución de 1886 la población negra no tuvo un lugar en la historia no obstante que el autor en comentario expone seis tesis que demuestra lo contrario, esto es, que en virtud del liderazgo ejercido por soldados y artesanos de Cartagena de Indias entre 1811 y 1815 se logró la independencia «absoluta» del régimen colonial español.

La tesis doctoral de Alfonso Múnera (s.f.), fue editada por el Banco de la República:

En este libro, por primera vez, negros y mulatos tuvieron un lugar en la historia de la Independencia de Colombia en calidad de protagonistas con sus propios proyectos e ideas, y con un liderazgo decisivo para el desarrollo de eventos cruciales como la creación de la república. En el Fracaso de la Nación expuse tres tesis centrales: en primer lugar que en el Virreinato de la Nueva Granada la autoridad central nunca funcionó en la práctica por la extrema fragmentación de su territorio, la pobreza de sus habitantes y la fuerte tradición de siglos de autonomía de sus regiones. En segundo lugar, planteé que en su forma principal la Independencia no fue el producto, como siempre se dijo, de un proyecto nacional liderado por una élite nacional, sino por el contrario el resultado de la agudización de los conflictos regionales en el contexto de una crisis imperial. Y en tercer lugar,

---

<sup>26</sup> “La apertura del Estado colombiano a la pluriétnicidad y multiculturalidad está asociada con factores muy complejos de carácter político, económico y social, tanto internos como externos, que confluyen en forma explosiva durante la década de los ochenta y desembocan en la citación a la ANC del año 1991, que produce la actual Constitución” (Castillo-Gómez, 2005, p. 389).

<sup>27</sup> Al respecto también revisar: Tesis doctoral de Alfonso Múnera presentada en la Universidad de Connecticut, la cual posteriormente sería publicada en 1998 con el título de “El Fracaso de la Nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano, 1717-1821.”

que al lado de la lucha entre las regiones por el poder, al interior de estas, en particular en el caso de Cartagena de Indias, se libró otro conflicto de carácter socio-racial. (...) los mulatos y negros libres defendieron sus propios intereses, y en particular buscaron consagrar con la república la igualdad formal de todas las razas, y su condición de ciudadanos con derechos. En este libro propuse una nueva lectura acerca de los hechos y del significado de la independencia, y en particular sobre la importancia de la actuación de los sectores populares, su composición racial y sus intereses a la hora de contar esta historia” (s.f., pp. 6- 7).

A propósito, Castillo y Caicedo (2010) reparan sobre los procesos republicanos que durante todo el siglo XX llevaron a la marginalidad en términos políticos para indígenas y la invisibilidad jurídica para los pueblos negros; los presenta como acontecimientos en los cuales se basaron las primeras reivindicaciones que se concentraban en un punto: la búsqueda de su dignidad. Los autores recalcan la complejidad de las situaciones de las poblaciones negras frente a los indígenas porque la manumisión esclavista en lugar de representar una recomposición de los derechos para los liberados fue un motivo para desaparecer como pobladores de la nación.

Castillo y Caicedo (2010) sobre la incursión de un representante de la población negra en el terreno político señalan que:

(...) surgen las figuras de los parlamentarios negros, quienes hacia los años treinta de la hegemonía liberal, inauguran un capítulo central en este análisis histórico, el referido a las luchas por el acceso a la educación de la población negra que para ese entonces vivía en regiones como Chocó, un segregacionismo racial por parte de minorías blanco-mestizas que operaban en el modo de *apartheid*. Será entonces la voz del abogado chocoano Diego Luis Córdoba, la encargada de difundir un pensamiento político de la negritud, para el cual la educación es la estrategia y la política es la táctica de un proceso emancipatorio de la gente negra del Pacífico colombiano. Para este congresista negro de los años treinta, educación es significado de *liberación*. Este proceso, así como los eventos que rodean su desenvolvimiento en el plano intelectual y político, constituyen una referencia básica para comprender la emergencia de un pensamiento político sobre las otras educaciones, proveniente de la experiencia particular de las poblaciones negras del Chocó, históricamente subordinadas e invisibilizadas en las narrativas y las formas de gobernabilidad del proyecto de nación. (p. 118)

Las aseveraciones de los autores permiten inferir que el ingreso y participación real de un número restringido de académicos negros en espacios políticos y sociales se presentó lenta, pausada y especialmente tardía. En estas condiciones se dificultaron las posibilidades de negociación de los intereses para un amplio conjunto poblacional que, al arrastrar con una posición de desventaja socioeconómica, política y cultural, por la adversa situación de su esclavización, en la actualidad, se aprecia como un asunto del pasado que las negritudes han debido superar «por sí mismos»<sup>28</sup>.

Para Jacqueline Blanco (2005) las narrativas multiculturales inauguradas en la década de los noventa tuvieron tres momentos. La etapa segregacionista o de exclusión social (I), desde la cual la opción social, política y cultural era negar la existencia de lo negro desde su concepción humana y a nivel de derechos; la etapa asimilacionista (II) para colocar a las personas negras e indígenas en un aparente plano de igualdad formal. La gran deficiencia de esta etapa consiste en proponer una categoría abstracta de ciudadanía otorgada nominalmente a todos pero sin dar las discusiones alrededor de la situación real en la cual se encuentran los grupos minoritarios frente a los mayoritarios.

---

<sup>28</sup> Grupos de indígenas y negritudes debieron emprender acciones políticas para llegar a las respuestas constitucionales que luego se reflejaron en la carta de 1991. Castillo y Caicedo (2010) afirman que “De una parte el surgimiento del movimiento indígena con un conjunto de demandas de carácter educativo y una apuesta muy clara por la autonomía educativa. En segundo lugar, la agencia de un proceso organizativo de gente negra, responsable de promover importantes proyectos educativos en varias regiones del país. Ambos procesos corren por cauces distintos, pues las luchas educativas de los indígenas hacen parte de un movimiento agrario, en el cual avanzan paulatinamente durante los años setenta en lo que se denominó *recuperación de las tierras de resguardo*. De otra parte, la movilización de las comunidades negras hace parte de un importante proceso regional de afirmación y visibilización de la negritud en regiones como la costa Caribe y el litoral Pacífico fundamentalmente. Las formas de lucha, los modos organizativos y las discursividades que se producen en uno y otro caso son distintas, pero complementarias. El país está aún muy lejos de un reconocimiento de su diversidad racial y cultural, ello se expresa en el terreno de las políticas educativas de este periodo, las cuales se caracterizan por un impulso a la tecnología educativa e instruccional” (p. 118).

La etapa integracionista (III) se caracteriza por intentar el reconocimiento de la diferencia, pasa por cuestionar lo monocultural<sup>29</sup> y por elaborar las bases de la multiculturalidad; propone debates éticos y otorga responsabilidades sociales y jurídicas a la ciudadanía y al mismo estado frente a las minorías étnicas. Es todo una apuesta filosófica distinta para comprender la diversidad cultural. Este interés por la diversidad se expresa en el “Reconocimiento de derechos a las minorías: Derechos culturales, derechos territoriales, Derechos culturales y de explotación de recursos naturales, Derechos políticos y sociales, Derechos económicos, Reconocimiento territorial y reconocimiento de jurisdicción especial” (J. Blanco, 2005, pp. 92 – 93).

Es evidente que Colombia hasta el 1991 permaneció – sin muchas modificaciones- en la etapa excluyente. De acuerdo a esta reflexión la gran dificultad que experimenta la nación es el paso abrupto de la segregación a la inclusión; hecho que se agudiza cuando la etapa de asimilación fue de la población negra e indígena a la blanca mestiza (J. Blanco, 2005).

Uno de los problemas más explícitos de la política multicultural en Colombia, y en general en el mundo, radica en definir o redefinir aquellos sujetos que se consideran como los otros de la nación, o mejor aún, aquellos que construyen su pluralidad. El reconocimiento de los grupos étnicos tuvo y sigue teniendo como compromiso la supervivencia de unas culturas que se piensan como autóctonas y es precisamente esa diferencia la que se busca valorar en el multiculturalismo colombiano. Los grupos reconocidos, que incluyen hoy en día indígenas, comunidades negras, raizales y rom, han tenido que librar arduas batallas para conseguir tal reconocimiento. El ser sujeto étnico, no es un proceso de autodefinición, como se supone que es en el censo colombiano. (Bocarejo, 2011, p. 100 – 101)

Adicional a estas vicisitudes, el derecho a participar y gozar de los beneficios de una sociedad de corte multicultural, donde todos tengan un lugar para desarrollar su vida, para

---

<sup>29</sup> Quintriqueo (2009) indica otra forma de aludir a lo centralizado u homogenizante.

ventilar sus intereses de grupo y para acercarse a ideales democráticos participativos<sup>30</sup> siguen siendo ocupados por las clases dirigentes y sus herederos que concentran para sí los privilegios institucionales (Blanco, 2005). El paso de la democracia representativa (Constitución Política de 1886) a la democracia participativa (Constitución Política de 1991), como herramienta jurídica y política adicional para garantizar el ejercicio de los derechos de todos los nacionales en la práctica no funcionó por la razón que se acaba de exponer<sup>31</sup>.

Se advierte por tanto que “El principal problema de las minorías no es la representatividad sino el sistema ideológico heredado de la religión y la sociedad es la inferiorización por la alteridad; se debe mirar el alcance social del concepto igualdad” (Blanco, 2005, p. 94).

La mirada de Castillo-Gómez (2005) propone que no obstante lo dicho, Colombia debe reconfigurarse como nación en su orden racional excluyente y con esta, licenciar la homogenización poblacional para elaborar un proyecto de heterogeneidad étnica y cultural que posicione a la población negra e indígena en paridad frente a la población mestiza porque el proyecto de nación monocultural se resquebraja; esto no pasó con la expedición de la Constitución Política de 1991, como se ha manifestado recurrentemente, sino en el momento histórico, quizá fugaz e inacabado, en que las coyunturas de los años ochenta y, que detonaron

---

<sup>30</sup> Desde la perspectiva de Hoyos (2012) “un proyecto multiculturalista, que parte de un análisis fenomenológico, debería abogar por una sociedad no escindida en grupos cerrados y proponer políticas basadas en procesos de comunicación y cooperación entre las comunidades culturales; que fomente el pluralismo, la tolerancia, la convivencia y la participación ciudadana. En este sentido, el multiculturalismo en lugar de ser obstáculo, se convierte en recurso moral y político para el progreso de una sociedad” (p. 555).

<sup>31</sup> Es más, “Con la Constitución de 1991 se realizaron cinco grandes cambios constitucionales que afectaron estructuralmente a los indígenas. El Estado pasó de ser un Estado de derecho a ser un Estado social de derecho. Este cambio implicó de modo profundo una modificación al concepto de igualdad formal, pasando el Estado a reconocer desigualdades para generar modificaciones en procura de la igualdad real” (Sánchez-Botero, s.f. p. 33 – 34). Queda expuesto así que el tratamiento de la población indígena por parte del estatuto constitucional fue privilegiado con respecto a los derechos otorgados para las negritudes.

en los noventas “es aprovechada estratégicamente por los indígenas y negros para participar en la ANC<sup>32</sup> y obtener un conjunto de derechos que habían sido desconocidos bajo el modelo de nación mestiza”(p. 389).

Las minorías cuantitativas buscan y –en ocasiones lo logran- ingresar a espacios donde lo que importante es la capacidad de negociación subjetiva con los intereses definidos por el Estado de pertenencia y las mayorías de conciudadanos, esto es, se adhieren a la comunidad política<sup>33</sup>; el punto en adelante es determinar ¿dónde quedó la capacidad de interlocución de las minorías demostrada durante la constituyente? Sería inadecuado apresurarse a responder un interrogante de tamaña magnitud pero es evidente que con el escandaloso silencio y la fuerza del poder cultural los subgrupos elaboran prácticas y narran realidades que traen vientos renovadores para recolocarse ante los otros; esto implicará abandonar la idea del «nosotros» y el «ellos» e iniciar el camino del todos.

Mientras las sociedades monoculturales se construyeron como un proyecto agenciado por los estados liberales para consolidar fines egoístas, comparativamente, las sociedades multiculturales<sup>34</sup>, se deben tejen con la fineza de lo auténticamente humano y con acuerdos

---

<sup>32</sup> La sigla empleada por el autor, ANC, refiere a la Asamblea Nacional Constituyente, organización colegiada elegida por el constituyente primario, esto es, el Pueblo Colombiano; dicha organización fue la encargada de la redacción de la constitución Política de Colombia en 1991.

<sup>33</sup> Las disertaciones elaboradas por Peña Echavarría (1995) con respecto a las tensiones entre el contractualismo social y la conformación de las comunidades políticas se encuentra en su artículo denominado “*Rousseau y la idea de comunidad política*”.

<sup>34</sup> Kimlycka (2009) emplea el término multiculturalismo “como un concepto genérico que abarca un amplio conjunto de políticas diseñadas para garantizar un cierto grado de reconocimiento público, apoyo o acomodación a grupos etnoculturales no dominantes, sean estos grupos «nuevas» minorías (por ejemplo, inmigrante o refugiados) o «viejas» minorías (por ejemplo, minorías nacionales tradicionales asentadas o poblaciones indígenas)” (p.29). En dicha lógica conceptual, aunque el autor no lo explicita, bien puede incluirse el caso de las poblaciones negras. En consecuencia, “Se podría comprender por sociedad multicultural un espacio humano donde se presentan variadas formas de culturas que conviven e interactúan entre sí de diversos modos” (Pérez, 2012, p.269).

sobre las posibilidades de la nobleza, esto es, en el pensamiento y la acción del bienestar para los otros antes que para sí; entre otras porque ¿unos pocos pueden ser felices y lograr satisfacción vital si muchos sufren por la exclusión o el discrimen?

No se trata de una idealización de la perspectiva multicultural sino de una mirada innovadora y creativa del ser humano. Surge por su propia fuerza el siguiente interrogante: ¿La misma imaginación que se desplegó para idear lo hegemónico que produjo diferenciación y la exclusión con fines de dominación puede ser transformada en nuevos relatos que cultiven la diferencia para aprovechar favorablemente lo humano?

Esta cuestión sugiere una aproximación conceptual sobre la multiculturalidad y la interculturalidad como constructos para analizar las sociedades multiculturales, entender su emergencia y proponer estrategias o modelos para su consolidación. Por este conducto se pretende establecer el lugar de la población negra femenina – interés de este trabajo- en el marco de este nuevo orden social.

El fenómeno de la multiculturalidad, comprendido como la presencia, confluencia y dinámica social de grupos de personas o colectivos humanos alrededor de los cuales se ha imaginado diferencias que responden al juego histórico social e intereses, necesidades, y carencias de las sociedades cuya hegemonía se muestra explícita o, en otras ocasiones, subyacente será el eje articulador para sustentar las tensiones nacionales que se cristalizaron en pretensiones de homogeneidad y el advenimiento ineludible de las sociedades multiculturales.

Surge así la necesidad, en el presente, de comprender los relatos que desde la teoría filosófica –construcción de pensamiento-, la teoría política –relaciones de intereses públicos- y la teoría jurídica –escuelas y tendencias del derecho- funcionan a modo de discursos

refundadores de otras miradas epistemológicas<sup>35</sup> que entrecruzadas se constituirían en matrices de sentido para interpretar el acontecer multicultural.

A continuación se apreciará cómo la sociedad colombiana hegemónica blanco mestiza se desliza, con vicisitudes más políticas que jurídicas a reconocerse y «asumirse» como nación multicultural.

### **1.2 La Multiculturalidad, realidad irreversible. La interculturalidad, desafío inaplazable**

La presencia física y simbólica de la diferencia<sup>36</sup> es un acontecer que se observa en todos los ámbitos de la vida humana al punto que ya no es posible encontrar espacios espontáneos donde confluyan personas que guarden, necesariamente, similitud en cuanto a su procedencia, nacionalidad, rasgos étnicos, ideología religiosa, política e incluso ambiental.

En el plano de la multiculturalidad se torna conflictivo apostar por el ejercicio de otras maneras de actuar frente a las personas y comunidades cuya presencia no es usual o común en una realidad social. De la misma manera, la conservación de las lealtades al grupo de pertenencia hace que quienes están en posición de mayoría utilicen los regímenes discriminatorios para mantener los privilegios asignados a dicho grupo y jugar con reglas que favorezcan las transacciones en el mercado económico, político, laboral, intelectual, familiar,

---

<sup>35</sup> El abordaje al cual se hace referencia desde los megarelatos y relatos se ubican en la Modernidad. Con posterioridad a ella se deconstruyen discursos que se consideran cargados de una racionalidad euro y anglocentrista.

<sup>36</sup> Martín-Barbero (2010) manifiesta que: “No hay diferencia que pueda manifestarse como tal por fuera de una comunidad con la que comparte los derechos en que se basan sus reivindicaciones. Sin valores universales no hay posibilidad de convivencia entre grupos particulares” (p. 25).

sexual y afectivo como producto de la faz económica de la globalización<sup>37</sup>. El hecho de que casi todos los aspectos de la vida sean objeto de las transacciones<sup>38</sup> hace que las personas fijen, aprecien y defiendan rasgos y elementos que les permite moverse con mayor facilidad y en posición de mayor valorización en los mercados donde intervienen.

En el presente, las sociedades se delinearán bajo nuevas geografías socioculturales. Luego el tránsito de la vida agraria a la industrial y de ésta a la virtual, teniendo en cuenta dos factores que presenta el mundo: uno es la necesidad de continuar forjando cultura, pero ya no en el espacio tradicional, sino en el *cibespacio*; y otro relacionado con la cimentación de esa cultura desde la diversidad, la heterogeneidad y la diferencia<sup>39</sup>. El primero constituye la tendencia actual a la desterritorialización, es decir, la construcción de cultura sin necesidad de que se asiente en un territorio físico, al contrario de las sociedades anteriores –agraria e industrial-, que necesitaron del territorio para instituir su cultura.

Simmel (2001) considera que:

Allí donde son cuestionados los productos de la vida específicamente moderna según su interioridad, por así decirlo, el cuerpo de la cultura según su alma (...) allí deberá investigarse la respuesta a la ecuación que tales figuras establecen entre los

---

<sup>37</sup> Martín-Barbero (1999) al profundizar sobre este tópico señala que: “A diferencia del proceso que hasta los años 70 se definió como *imperialismo*, la globalización de la economía redefine las relaciones centro/ periferia: los países latinoamericanos no son ya un *exterior invadido*, pues lo que la globalización nombra son transformaciones que se producen desde y en lo nacional y aun lo local. Es desde dentro de cada país que no solo la economía, también la cultura se *mundializa*. Pues lo que ahora está verdaderamente en juego no son meras reglas para el intercambio de productos sino la rearticulación del papel de los Estados y del sentido de la relación entre los países mediante una des-centralización que concentra el poder económico y una deslocalización que hibrida las culturas” (p. 44).

<sup>38</sup> En este aspecto vale advertir sobre los riesgos de la inserción de las relaciones sociales y culturales a la lógica del mercado globalizado; precisamente con la globalización, como fenómeno multidimensional, muchos aspectos de la vida humana entran al perverso juego de las transacciones junto con los bienes y servicios también los cuerpos y las relaciones de diverso orden ingresan a este tráfico de los intereses, los deseos y las carencias.

<sup>39</sup> Añón (2001) señala que “La diferencia es entendida como una propiedad absoluta y no relativa a un contexto porque uno de los dos elementos de la relación [igualdad /diferencia] es el modelo o parámetro respecto del cual se afirma que el otro es igual o diferente” (p. 25).

contenidos individuales de la vida y los supra-individuales, las adaptaciones de la personalidad por medio de las que se conforman con las fuerzas que le son externas.  
(p.107)

No obstante el actual escenario de multiculturalidad no se ha trascendido a una conciencia colectiva autentica para *afrentar*<sup>40</sup> esta realidad y por el contrario se ha buscado *enfrentarla*<sup>41</sup>. Los avances en cuanto a la presencia de lo diverso son innegables porque sobre este aspecto es claro que existe una preocupación de los organismos internacionales, los estados y la sociedad civil frente a algunos tipos de diversidad<sup>42</sup>. Pero de igual manera se debe manifestar que la gestión de la multiculturalidad ha sido especialmente dificultosa cuando se trata de poblaciones negras; los otros no negros difícilmente tendrán sentimientos sinceros con individuos o grupos de personas negras<sup>43</sup> porque, sencillamente, nunca estarán en su misma condición étnica racial.

Esto hace que sea más complejo elaborar relaciones simpáticas y compasivas frente a la diversidad cultural. Las personas despliegan emociones públicas –como la simpatía y la compasión- cuando sienten o tienen pensamientos en perspectiva de que podrían vivir experiencias similares de los otros; pero ese tipo de afinidad es difícil de generar ante la

---

<sup>40</sup> En este trabajo «afrentar» se trabaja desde una perspectiva positiva, creativa y constructiva.

<sup>41</sup> El Enfrentar se «entendería» en forma de tensión, como un problema o un malestar.

<sup>42</sup> En 2001, la Conferencia General de la Unesco adoptó la declaración universal sobre la diversidad cultural, en la cual se traduce la «preocupación mundial» por aspectos relativos a la identidad, el pluralismo y la solidaridad como principios fundantes para comprometer a los estados nacionales; de igual manera se esbozan orientaciones del plan de acción para que esta declaración opere en la práctica. Además “Lo que el difícil reconocimiento político del *multiculturalismo* ha puesto ya en evidencia en el ámbito de los Estados nacionales es que las instituciones liberal democráticas se han quedado estrechas para acoger la envergadura de demandas y los desgarradores conflictos que conlleva la diversidad cultural” (Martín-Barbero, 2010, p. 25).

<sup>43</sup> Ver: el texto *Los paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* de Martha Nussbaum (2008) en el cual la autora presenta y analiza casos judiciales en Norteamérica, en los cuales se acusaba a personas negras de cometer crímenes como homicidios y robos; en estos la filósofa destaca la relevancia de emociones colectivas como el asco, el odio y la venganza que movilizadas llevaron a establecer sentencias injustas e infundadas contra los inculpatos.

diferencia étnica racial. Las sociedades entienden que todos somos iguales pero ante la ley; en situaciones de tensión y disputa de intereses la igualdad formal no da paso a la igualdad material; las prescripciones jurídicas sucumben ante los sentimientos egoístas.

Ante esta situación, es necesario que entre la población negra y no negra se arribe a una suerte de recomposiciones humanas que superen el relato del principio de igualdad jurídica ante la ley<sup>44</sup>. Solo así se podría transitar del reconocimiento jurídico de la multiculturalidad<sup>45</sup> a las prácticas políticas interculturales.

Kimlycka (2003) muestra que:

Multiculturalismo e interculturalidad representan opciones filosóficas y políticas completamente distintas que han dado lugar a modelos de educación completamente diferenciados en sus fines y estrategias de intervención. Es decir, mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia; en la interculturalidad, la palabra clave es diálogo. (p. 74)

De esta manera, queda planteado el desafío para las sociedades europeas, norteamericana, latinoamericana, colombiana incluida la ciudad de Pasto. Estas sociedades deben interesarse en recuperar y cultivar las emociones humanas positivas como una práctica política intercultural. En el diálogo<sup>46</sup> primarán los intereses de los otros como los propios y el reconocimiento del valor de los subgrupos, quienes también contribuyen a la realización integral de los grupos mayoritario.

---

<sup>44</sup> Es preciso subrayar que los documentos supranacionales sobre el reconocimiento de derechos a los colectivos y grupos de negritudes están ampliamente fortalecidos por los discursos de la filosofía del derecho y las escuelas sociológicas jurídicas pero esa misma particularidad le ha restado practicidad y sintonía con los intereses y realidades de esta población.

<sup>45</sup> Porque el encuentro en múltiples espacios de la vida entre sujetos de diferentes identidades es irreversible no obstante los esfuerzos operados por regímenes de asimilación, blanqueamiento o exterminios de personas fracasaron por ser nefastos y funesto; finalmente los grupos excluidos ha robustecido su estatus de ciudadanos.

<sup>46</sup> Pérez (2012) propone que “El diálogo intercultural se presenta en un escenario de conflicto y prejuicio social, que obliga a poner los derechos como un asunto de exigibilidad y no los juicios morales o los pensamientos del grupo mayoritario, pues la sociedades como mecanismo de protección de sus identidades esencialistas, se resisten a los cambios” ( p.279).

Dicho cometido, desde luego, no puede ser un eslabón más de la cadena jurídica de buenas intenciones políticas, sino la decisión real de los estados y las comunidades para centrarse en la promoción de la comunicación entre ciudadanos que gozan de igualdad material; es la renovación de miradas *intraculturales* que cayeron en la obsolescencia y que no funcionan ante los planteamientos *extraculturales* contemporáneos.

Se trata pues, de una convocatoria de la voluntad colectiva que estimule el florecimiento de nuevos saberes y conocimientos con los cuales asumir a los otros no como contrarios sino como compañeros y amigos culturales. Las guerras mundiales y los conflictos de impacto global –con sus devastadoras consecuencias- han ocasionado, en esencia, los desencuentros humanos y la perspectiva problematizadora ante la diversidad; sólo ahora comprendemos que una sociedad con circuitos de diálogo y comunicación precarios no está preparada para gestar el desarrollo humano<sup>47</sup> a ninguno de sus grupos sean estos mayorías o minorías, pero en realidad es más oprobiosa la situación aquellos que limitan, obstruyen o se niega a dicho ejercicio porque quien domina es siempre menos digno que el dominado.

***1.2.1 Colombia, tránsito tardío hacia la multiculturalidad. Inserción discursiva de las negritudes en el proyecto nacional.*** La idea de nación monocultural –en términos jurídicos y políticos- se extendió hasta principios de la última década del siglo veinte; el

---

<sup>47</sup> Nussbaum y Sen coinciden teóricamente al posicionar como núcleo esencial del desarrollo humano las capacidades humanas. En esa línea Nussbaum (2002) manifiesta que “El uso que, primariamente, hace Sen de la noción de capacidad sirve para señalar un espacio dentro del cual puede hacerse de manera mucho más fructífera las comparaciones en el campo de la calidad de vida. (...) Sen ha insistido también en que es en este espacio de las capacidades donde mejor pueden plantearse las preguntas acerca de la igualdad y la desigualdad social” pero la filósofa también señala el punto de desencuentro con Sen así: “Yo coincido de todo corazón con las afirmaciones de Sen acerca del espacio de la capacidad y con los argumentos que él ha utilizado para sostenerlas. Pero mi meta (...) es ir más allá de la mera utilización comparativa del espacio de las capacidades para articular una descripción de cómo las mismas, junto a la idea del nivel mínimo de capacidades, pueden brindar una base para principios constitucionales centrales que los ciudadanos tienen derecho a exigir de sus gobiernos” (p. 40).

reconocimiento político y jurídico tardío de Colombia como una sociedad multicultural y la consecuente necesidad de asumir la diversidad étnico racial como condición necesaria para la materialización de la justicia social generó grandes retrasos en términos de desarrollo humano para Colombia.

La Constitución Política de 1886, en la cual se tradujeron los postulados del Estado de Derecho, fue un texto que por su formalismo –propio de muchas constituciones de la época– fue útil para reforzar la pretensión de nación blanca y mestiza de sus redactores<sup>48</sup>, y su extendida vigencia –hasta 1991– hizo que los movimientos de los derechos humanos a favor de la diversidad y las minorías, se articulara con un desfase de casi cuarenta años en el sistema jurídico nacional.

De igual manera, las reformas de la centenaria Constitución adoptaron reivindicaciones políticas y sociales para las mujeres quienes avivadas por las corrientes y teorías feministas lograron impulsar avances jurídicos a su favor. Infortunadamente no sucedió lo mismo con otras minorías quienes, no obstante la fuerza internacional de las demandas de sus derechos, no lograron materializar sus intereses en reformas constitucionales o en la legislación interna, caso concreto de las negritudes, a quien se les dejó el artículo 51 como transicional para que presentaran su propio proyecto político.

---

<sup>48</sup> Ramírez (2007) da a conocer que: “Históricamente, en Colombia, y en vigencia de la Constitución de 1886, se mantuvo un régimen de apartheid frente a las comunidades étnicas. Este régimen fue el instaurado por las mayorías conservadoras –en el sentido de restrictivas– que configuraron dicha Constitución y resolvieron a su favor la diversidad étnica y cultural, y desconocieron las demás cosmovisiones que en ese momento existían. Desde el punto de vista jurídico, en Colombia se consideró que la Constitución era suma de simples consejos al legislador y, por lo tanto, durante su vigencia no era claro el carácter de norma jurídica derogatoria, que detenta actualmente” (p. 134).

La génesis de la Carta Política de 1991 respondió a un contexto de álgida conflictividad<sup>49</sup> en Colombia porque, amen otras consideraciones, los problemas fundacionales no resueltos brotaron y el país institucional no estaba preparado para rendir las cuentas por haber descuidado política, jurídicamente y culturalmente a la población no mestiza que, estando y viviendo en el Estado se sabía fuera de él porque la gestión gubernamental nacional, regional y local no resolvían sus aspiraciones como ciudadanos<sup>50</sup>.

En concreto, el modelo de Estado de Derecho entra en crisis y sus figuras jurídicas caen en la obsolescencia porque está por encima el imperio de la ley –merced a la influencia del derecho positivista- y no de los valores, principios y derechos fundamentales<sup>51</sup>.

Entonces, sería el inicio de la década de los noventa la portadora de la más importante reforma constitucional en Colombia, misma que por su calado ha trascendido la primera veintena del siglo XXI. Se trata pues de la Constitución Política de 1991, texto jurídico que preserva la forma de gobierno original -republicana- pero que al transitar del decadente

---

<sup>49</sup> Orejuela (2011) recuerda que “A finales de la década de los 80, convergieron en el país tres elementos para configurar una situación de crisis. En primer lugar, la crisis del régimen frentenacionalista, que se venía gestando desde los años 70, con efectos negativos como la exacerbación del clientelismo, la falta de representatividad de los partidos y su fragmentación. En segundo lugar, el deterioro del orden público, debido al aumento de la delincuencia común, la violencia de los grupos armados y, sobre todo, desde mediados de los 80, a las mafias del narcotráfico, que le declararon la guerra al Estado colombiano para impedir su extradición a Estados Unidos. Y, en tercer lugar, la tendencia de la estructura económica colombiana a generar agudas desigualdades en la distribución del ingreso y altos niveles de pobreza” (párr. 2 - 3).

<sup>50</sup> Los planes de desarrollo de los años setentas, ochentas y parte de los noventas se sustentan en discursos demagógicos que identifican problemas álgidos de la población pero proponiendo soluciones que, por su incoherencia e inviabilidad administrativa y financiera desvanecen los anhelos de prosperidad de los ciudadanos.

<sup>51</sup> El constitucionalista Gaviria Díaz (2015) contextualizó el concepto de Estado Social de Derecho para la Colombia de finales de la década de los noventa del siglo XX. En esa perspectiva considera que: “El Estado de derecho es la materialización de un propósito excelso, político y moral a la vez: la erradicación del despotismo del monarca, es decir, del mandato del gobernante, obediente tan solo a su capricho y amparado en una supuesta potestad conferida por la voluntad divina. Conseguir que la voluntad del poder, antes arbitrario, quede sometido a las reglas del derecho, tiene que contarse entre las grandes conquistas de la humanidad. Pero el Estado Constitucional de derecho implica un avance cualitativo inapreciable: precaver algo que había pasado inadvertido, a saber, que también las mayorías puedan decidir caprichosamente en desmedro de sectores minoritarios de la población que reclaman derechos que no pueden ser negados o recortados con argumentos fuertes de razón pública” (p. 40).

Estado de Derecho al fecundo Estado Social de Derecho coloca los fines esenciales del estado, las garantías fundamentales, los mecanismos jurisdiccionales para su efectividad, la profundización de los derechos de primera y segunda generación, la inserción novedosa de los de tercera generación y la proyección de los de cuarta en el vértice del nuevo régimen.

Ahora bien, no cabe duda que lo realmente destacable entre todas estas novedades constitucionales es la proclamación, por primera vez, de la multiculturalidad nacional. Ahora, en la norma fundamental colombiana lo blanco mestizo no es única opción étnico racial. La profundización de lo regional, el empoderamiento de lo local es una lectura más genuina y real de un país que, como se dijo, pretendió y fracasó en su obstinado intento de homogeneidad étnica.

Paradójicamente los mismos elementos que sirvieron para acotar el proyecto de nación en el siglo XIX son las bases para proponer el nuevo modelo de sociedad colombiana del siglo XXI. Lo que antes fue raza hoy es etnia, lo que otrora se consideró territorio hoy es territorialidad<sup>52</sup>. Con ello se pone un especial énfasis en la cultura como una elaboración de las comunidades y de los sujetos políticos más que de la sociedad y la institucionalidad.

Bajo estas descripciones se llega a transformar la concepción oficial y culturalmente aceptada frente a la diversidad cultural impulsada por el trabajo de los mismos grupos

---

<sup>52</sup> Barbero (2001) explica que “Es la dinámica de la desterritorialización, término que denomina tanto un proceso empírico como una metáfora. Desterritorialización habla, en primer lugar, de las migraciones, de los desarraigos, de las desagregaciones... En segundo lugar, desterritorialización habla de desnacionalización, surgimiento de unas culturas sin memoria territorial..., frente a las experiencias de los adultos, para los cuales no hay cultura sin territorio, la gente joven vive hoy experiencias culturales desligadas de todo territorio” (pp. 5-10). El segundo aspecto destacado por el autor relativo a la creación de cultura desde la diversidad, heterogeneidad y diferencia - en el ambiente universitario-, es producto de las migraciones y movilidades humanas y culturales a nivel regional, nacional y transnacional por motivos políticos, económicos o sociales que hacen que las comunidades entren en sincretismos con otras formas de ser, de sentir y de pensar el mundo, producto de los aportes que las relaciones interculturales generan.

utilizando las movilizaciones sociales como plataformas de acción frente a promesas incumplidas y realidades invisibilizadas durante casi doscientos años de historia<sup>53</sup>.

Hacia el final de la década de los sesenta se incorpora un marco legislativo internacional concreto que buscaba establecer garantías fundamentales de las comunidades étnicas a nivel internacional. Como producto de este intento se generan, entre otros, el Convenio 107 de la OIT<sup>54</sup>, sobre la Protección a las poblaciones indígenas y tribales en los países independientes, el Convenio 169 de la OIT<sup>55</sup> que pretende asegurar los derechos de los pueblos indígenas y tribales a su territorio y la protección de sus valores culturales, sociales y económicos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales<sup>56</sup> por medio del cual los estados se comprometen a asegurar a los hombres y las mujeres igual título y a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos<sup>57</sup> a través del cual los estados se comprometen a garantizar a hombres y mujeres la igualdad en el goce de todos los derechos civiles y políticos, la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de

---

<sup>53</sup> Un ejemplo de lo explicitado son las conmemoraciones alrededor del bicentenario de la «independencia colonial» que fue más que una reivindicación historias en una conmemoración desde los mismos códigos de la idea de nación blanco mestiza. Restrepo (2010) acentúa que: “En general, cuando se examinan las retóricas celebracionistas se asume que la Independencia consiste esencialmente en la ruptura con las relaciones de dominación colonial impuestas por España en el territorio americano. Desde esta perspectiva, el colonialismo es tajantemente superado con la Independencia. Un pasado colonialista entendido como anterioridad rechazable que legitima política y moralmente las gestas independentistas. La Independencia se identifica con la expulsión de las autoridades coloniales españolas y la apropiación del aparato de Estado por las élites criollas. La Independencia aparece, entonces, como un hecho consumado, como una clara ruptura con el colonialismo europeo” (p. 70).

<sup>54</sup> Convenio ratificado en Colombia mediante la Ley 31 de 1967.

<sup>55</sup> Convenio ratificado en Colombia mediante la Ley 21 de 1991. Este convenio es la versión revisada del Convenio 107 de la OIT.

<sup>56</sup> Ratificado por la Ley 74 de 1968.

<sup>57</sup> Ratificado en Colombia por la Ley 74 de 1968.

discriminación racial<sup>58</sup>; en dicho instrumento supra-legal los estados partes condenan especialmente la segregación racial y el apartheid y se comprometen a prevenir, prohibir y eliminar todas las prácticas de esta naturaleza.

La idea de eficacia y eficiencia de estos convenios que amplían el catálogo de los Derechos Humanos, así como la fijación de acciones afirmativas que cumplan los objetivos de los mismos para remediar formas de discriminación; son verdaderas deudas de los estados democráticos, la cual se saldaría de algún modo si se trabaja de manera más comprometida en su aplicación; esto desde el uso y re-significación del concepto de ciudadano<sup>59</sup>, pero no como concepto frívolo y superficial sino con una determinación que considere al ser humano, con la inclusión del concepto de interculturalidad teniendo presente la multidimensionalidad de la persona.

Al respecto, la República de Colombia, tan sólo a partir de la expedición de la Constitución política de Colombia de 1991, como carta que reconoce la multiculturalidad, ha tratado de incluir acciones afirmativas para intentar resolver el tratamiento negativo del cual han sido víctimas las comunidad negras, pero se ha quedado corta al momento de resolver las disímiles problemáticas de los grupos afrodescendientes que se encuentran asentados y presentes a lo largo y ancho del territorio nacional.

---

<sup>58</sup> Ratificado en Colombia por la Ley 22 de 1981.

<sup>59</sup> Horrach (2000) señala: “De sociedades identitarias y excluyentes, hemos pasado, principalmente en el ámbito de las democracias occidentales (sólo una tercera parte de los países son sistemas democráticos), a sociedades plurales y multiculturales en las que priman identidades sociales múltiples. También, de un tipo de ciudadanía vertical hemos pasado a uno horizontal, en el que las identidades no se heredan automáticamente, sino que se articulan individualmente de un modo reflexivo”. (Horrach, p.1). Y esto determina que “*en una democracia, que es una sociedad eminentemente reflexiva, los ciudadanos están obligados a decidir constantemente y en cualquier situación; cada individuo debe ir construyendo su posición y su identidad de una manera personalizada*”. (Horrach, p.2). Igualmente para el autor referido se debe considerar que “es el ciudadano, en el uso de las libertades y obligaciones inherentes a su condición, el que permite que la democracia se mantenga y sea, en consecuencia, lo que la teoría dice que es. Todo esto se entiende si recordamos algo muy básico, como es que la democracia es una construcción cultural, no algo arraigado en nuestra base genética, y eso comporta que la educación juega un papel decisivo en todo ello” (Horrach, p.2).

La normativa nacional que desarrolla los Convenios Internacionales y la misma Carta Política de 1991 está integrada por la Ley 70 de 1993 sobre comunidades negras, la Ley 115 de 1994, ley general de educación, la Ley 727 de 2001 Por la cual se formalizó el día nacional de la afrocolombianidad, la Ley 1381 de 2010 sobre lenguas, Ley 1482 de 2011 por medio de la cual se modifica el Código Penal y se garantiza la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación, el Decreto 804 de 1995 sobre atención educativa para las comunidades étnicas, el Decreto 2249 de 1995 Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, el decreto 1122 de 1998 regulador de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el Decreto 1320 de 1998 Reglamenta la Consulta Previa con la Comunidades Indígenas y Negras para la explotación de recursos naturales dentro de su territorio y el Decreto 4181 de 2007, Comisión Intersectorial para el avance de la población afrocolombiana, palanquera y raizal como los más relevantes.

En esta línea, los movimientos sociales<sup>60</sup> de las comunidades negras dieron como resultado, entre otros, el reconocimiento de la propiedad sobre los territorios que han venido ocupando estas poblaciones, -Ley 70 de 1993-<sup>61</sup>; así como la propuesta de estrategias institucionales<sup>62</sup> tendientes a mejorar la calidad de vida de esta población. Paralelamente, una

---

<sup>60</sup> Ver: Escobar, A. Una minga para el posdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales.

<sup>61</sup> El objeto de la Ley 70 de 1993 es desarrollar el artículo 55 Transitorio Superior, en esa medida establece mecanismos legales para el reconocimiento y protección de los derechos de la comunidad negra, proteger su identidad y fomentar el desarrollo económico y social de sus miembros.

<sup>62</sup> Entre las estrategias que se pueden mencionar se encuentra la consultiva a las poblaciones negras; movimientos de las mujeres afrodescendientes y el otorgamiento de cupos para minorías étnicas afrocolombianas en universidades públicas.

de las exigencias de las comunidades negras consistió en que el Estado colombiano promueva su acceso a la educación en todos los niveles.

El tratamiento jurídico para la población negra, por vía de la Ley 70 de 1993, mantiene el código de pensamiento frente a la negritud como multitud o masa informe entre los cuales no es posible establecer diferencias cualitativas<sup>63</sup>. La norma en comento y las citadas anteriormente quedaron cortas y no consideran grupos negros distintos a los de la Región Pacífico, de allí que se podría señalar que el Estado Colombiano ha descuidado su compromiso de trabajar por el respeto de derechos dentro de una lógica multicultural, con lo cual el paso hacia la interculturalidad es precario.

Ante este panorama se requiere que la situación de los grupos negros se aborde con tópicos relacionados a la igualdad como un principio humano realizador de la justicia; como se argumentará en capítulos precedente, no es posible cimentar cultura sin igualdad de trato y justicia social para una nación que se ha declarado multicultural y pretende avanzar hacia la interculturalidad.

**1.2.2 *¿Condiciones reales de la multiétnicidad en Colombia?*** Como se ha venido exponiendo, la Constitución Política de 1991<sup>64</sup> declara a Colombia como una nación

---

<sup>63</sup> Tal como lo manifiesta Bonilla (2009) “A pesar de los efectos positivos que ha generado, el marco jurídico de las comunidades negras enfrenta dos tipos de retos de gran magnitud. Por un lado, se enfrenta a una serie de obstáculos prácticos que dificultan su implementación. Estos retos están directamente relacionados con el alto grado de insatisfacción de las necesidades básicas de estos grupos sociales y con el contexto político y económico que vive Colombia actualmente. Siglos de discriminación e indiferencia estatal no pueden ser neutralizados en los 17 años que lleva vigente la Constitución de 1991. Un poco más de tres lustros no son suficientes para enfrentar la discriminación estructural que han vivido los negros en Colombia”. Adicionalmente no hay que perder de vista que, históricamente, las comunidades negras han registrado los más altos índices de pobreza, mortalidad, morbilidad y analfabetismo del país (Departamento Nacional de Planeación, -DNP- 1998, p. 13).

<sup>64</sup> El preámbulo de la Norma Superior de 1991 establece lo siguiente: “en ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y

multiétnica y pluricultural, esta definición propone la reflexión sobre las condiciones reales de construcción de ese tipo de nación. Esto implica el reconocimiento desde el Estado -y además desde lo cotidiano- de la otredad o la existencia del otro, lo que conlleva a resignificar el sentido de la diferencia étnica aspecto fundante de la nueva nación colombiana como procesos esquivos en la vida republicana durante el siglo XIX y hasta finales del siglo XX, que a su vez han impedido la instauración de una racionalidad normativa y de un Estado social y democrático<sup>65</sup> como bases para el desarrollo socio cultural y económico del país.

Para el caso de Colombia, se considera un avance en la construcción de un país nacional, la declaración que hace la Constitución política de 1991<sup>66</sup>, en cuanto a reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural, pero así mismo, es momento de pensar en las condiciones de posibilidad de una construcción real de esa nación multiétnica y pluricultural, no únicamente desde la proclama de su existencia, sino desde las demandas de interacción, comunicación y cognición que el habitar en espacios comunes exige; es decir, que se

---

participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana”.

<sup>65</sup> La Carta Política de 1991 establece que Colombia es un Estado Social de derecho. Así la Corte Constitucional colombiana señala entre los fundamentos ontológicos de este tipo de estado el siguiente: “Otro de los pilares de Estado social de derecho se encuentra en el concepto de derecho fundamental. Dos notas esenciales de este concepto lo demuestran. En primer lugar su dimensión objetiva, esto es, su trascendencia del ámbito propio de los derechos individuales hacia el aparato organizativo del Estado. Más aún, el aparato no tiene sentido si no se entiende como mecanismo encaminado a la realización de los derechos. En segundo lugar, y en correspondencia con el primero, la existencia de la acción de tutela, la cual fue establecida como mecanismo de protección inmediata de los derechos frente a todas las autoridades públicas y con posibilidad de intervención de la Corte Constitucional para su eventual revisión de las decisiones judiciales, que sirva para unificar criterios de interpretación” (Sentencia T – 406 de 1992, p. 46).

<sup>66</sup> En concepto de Sánchez (2003) “Con la Constitución del 91, nace históricamente un nuevo modelo de nación en Colombia orientado a valorar y fortalecer las diferencias, rompiendo la hegemonía de la sociedad occidental como modelo único a seguir. Impone este reconocimiento la derogación del principio de igualdad formal y la restricción de los principios que etnocéntricamente excluían culturas diferentes, pensadas como incivilizadas, atrasadas o bárbaras y con estas, sistemas de derecho y autoridad disímiles del estatal. El cambio formal del derecho implementado ha generado una política no sólo de reconocimiento, en donde mediante jurisprudencia de la Corte Constitucional, del Consejo de Estado y del Consejo de la Judicatura se ha buscado, por un lado demostrar cómo puede ser un Estado donde se valoran las diferencias valiosas y reducir por todos los medios, las trabas y los rezagos aún vivos, que impidan propias y modernas visiones culturales (...)” (p. 2).

reconozca no solamente la multiculturalidad o pluriculturalidad, sino que, de igual manera, se promueva la interculturalidad o dinámica de intercambio de los saberes culturales.

Estas formulaciones se ubican en el plano de la cultura, la cual no se limita a una construcción de relaciones de poder, como en el pasado, sino a una circulación de saberes; esta es verdadera y bondadosa cuando se comparte, como bien lo dice William Ospina (2001) “Un país sólo vive en confianza, sólo se constituye como nación solidaria cuando comparte una memoria, un territorio y unos saberes originales. No basta con tenerlos, es necesario compartirlos” (p. 5), que puedan ser vividos en los gestos cotidianos.

Si bien se evidencian adelantos en las políticas de reconocimiento étnico, es conveniente y necesario saber cómo se asumen en lo cotidiano la diferencia, la divergencia, la democracia o la integración, con el reconocimiento y valoración de las pautas propias de cada cultura; uno de los espacios cotidianos escasamente analizados y que por su peculiaridades resulta necesario estudiar es la educación superior; desde esta perspectiva interesa indagar cómo se presentan los procesos de interacción estudiantil en medios universitarios que al momento, como la sociedad colombiana, son multiculturales<sup>67</sup>.

Ello por dos razones. *Primera*: Latinoamérica, Colombia y el Departamento de Nariño, históricamente, hacen parte de la tendencia actual relacionada con la cimentación de cultura

---

<sup>67</sup> Según Kymlicka (2006) los procesos de migración o la presencia de minorías en una nación hace que se presente el fenómeno de la diversidad cultural en los cuales surgen fenómenos como la pluralidad y la multiculturalidad. En ese contexto Bernabé (2012) manifiesta que: “La multiculturalidad es entendida como la existencia de diferentes grupos culturales en un mismo territorio, que se muestran respeto pero que no promueven situaciones de intercambio.” (p.69). Para la misma autora la pluralidad, en términos sociológicos “designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal” (2012, p. 69). Ahora bien, desde la óptica de Viveros (2009) “el multiculturalismo oficial está imponiendo una determinada manera de entender la diferencia: todas las diferencias, sexuales, étnico-raciales, de género y de (dis) capacidad se encierran en lo que se ha llamado la diversidad o en una categoría construida ad hoc como la de “poblaciones vulnerables”, eliminando todas las discrepancias que pueden tener entre ellas las distintas formas de diferencias” (p. 76).

desde la diversidad, la heterogeneidad y la diferencia. Colombia<sup>68</sup> y particularmente la Ciudad de Pasto<sup>69</sup>, escenario donde se desarrolló la investigación, son sociedades multiculturales dada la presencia de población negra e indígena –los últimos en muchos casos organizados en los Resguardos- y la llamada población mestiza, por lo cual no están aparte de estas especificidades; Vilorio de la Hoz (2007) expone que Colombia presenta altos indicadores de migraciones y –en su momento- desplazamientos, debido al marcado conflicto social que el modelo económico-político ha generado, pasando del reclamo por equidad y justicia social al despojo de territorios estratégicos por parte de actores armados que se han parcializado dentro de sus propósitos económicos, provocando reacomodos de la población que agudizan la crisis social.

El proceso de Paz<sup>70</sup> adelantado en Habana-Cuba<sup>71</sup> y la preparación de Colombia para el postconflicto<sup>72</sup> profundiza las emergencias de lo intercultural. *Segunda*, porque las

---

<sup>68</sup> Agudelo (2002) analiza las estadísticas oficiales y disponibles sobre el tema y concluye lo siguiente: “(...) las poblaciones negras representan en Colombia entre el 18% y el 22%, es decir alrededor de 8,5 millones de personas del total de habitantes del país (43 millones según aproximaciones del DANE -Departamento Nacional de Estadística). Según el Departamento Nacional de Planeación, apoyado en cifras otorgadas por representantes de movimientos negros, la cifra se eleva al 26% de la población colombiana. Con la nueva Constitución, Colombia, al igual que otros países de América Latina, había entrado en la corriente del multiculturalismo y la pluriétnicidad” (párr., 9).

<sup>69</sup> El Censo general 2005 – Pasto señala que “El 1,6% de la población residente en Pasto se autor reconoce como Raizal, palenquero, negro, mulato, afrocolombiano o afrodescendiente” (p. 2); la revisión del Anuario Estadístico de Pasto (2011) se desprende que en esta ciudad la población negra, en su mayoría, se concentra en barrios populares, teniendo en cuenta que –muchos de ellos- llegan en situación de desplazados por la violencia con un bajo nivel económico. También, se encuentra jóvenes –de clase media- en calidad de estudiantes en todos los niveles: educación básica, media, secundaria, universitaria y de postgrado.

<sup>70</sup> Ocampo (2010) desarrolla el concepto de paz la cual “puede ser entendida en sentido amplio, es decir, como una fuerza ético-política dinámica, transformadora y constructiva que requiere atención constante y que es necesaria para brindar condiciones propicias al desenvolvimiento del potencial creativo humano y de la cultura. La paz puede construirse de manera individual y colectiva desde lo cotidiano y como aprendizaje histórico-cultural, en medio de condiciones que le pueden ser adversas” (p. 50).

<sup>71</sup> La instalación de la Mesa de diálogos entre el Gobierno Colombiano y las FARC ocurrió el 17 de octubre de 2012.

universidades occidentalizadas<sup>73</sup> son direccionadas en sus políticas, programas académicos y currículos por una visión aún heredera de la cultura occidental anglo-europea anclada en la colonialidad del saber<sup>74</sup> y, en cierto modo, del racismo<sup>75</sup> y el racismo académico<sup>76</sup> que permean la racionalidad hegemónica y limitan la construcción y deconstrucción de conocimiento propio desde lo negro como posibilidad para la afirmación jurídica y política no solamente de esta comunidad sino de toda la sociedad colombiana a partir del desarrollo de las capacidades humanas.

---

<sup>72</sup> Barreto (2014) reflexiona alrededor del proceso de paz y específicamente del escenario de post conflicto: “Un potencial escenario de post conflicto en Colombia encierra profundos desafíos políticos, sociales y económicos al país. A la firma de un acuerdo de paz se seguirán largos años de un complicado y exigente proceso de construcción de una paz que se pretende que sea duradera y sostenible y que implica la participación de amplios sectores de la sociedad colombiana” (p. 194).

<sup>73</sup> En palabras de Grosfoguel (2011) “Las teorías críticas de la izquierda occidentalizada en la zona del ser, con muy pocas excepciones, son ciegas frente a los problemas vividos en la zona del no-ser y a la diferencia cualitativa entre la opresión vivida en la zona del ser en contraste con la zona del no-ser. El racismo epistémico en esta teoría crítica es tal que la pretensión es que la teoría producida desde el Norte Global debe aplicarse igualmente al Sur Global. Pero las teorías producidas por los “Otros” en la zona del ser tienden a ser ciegas hacia la experiencia social del Sur Global que vive dentro de la zona del no-ser” (p. 103).

<sup>74</sup> Lander (2000) puntualiza que la colonialidad del saber resulta de “una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” (p. 23).

<sup>75</sup> Para Castoriadis (1987) “El racismo o es un retoño o un avatar, particularmente agudo y exacerbado, estaría incluso tentado de decir: una especificación monstruosa, un rasgo empíricamente casi universal de las sociedades humanas. Se trata de la aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro y de la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo (p. 4)”. Ahora bien, en el contexto la investigación se debe anunciar que se tomará el concepto racismo en el ámbito educativo, entendido como “fenómeno social y cultural, amén de otros razonamientos, es expresión de los imaginarios como forma de clasificación y organización de las relaciones sociales entre estudiantes universitarios, con los cuales el colectivo de estudiantes no negros perciben a las mujeres negras universitarias; este *racismo* no sólo se expresa en las relaciones estudiantiles, sino que se refleja en la academia misma.

<sup>76</sup> Carvalho (2005 – 2006) es uno de los autores que ha desarrollado reflexiones sobre el racismo académico propuesto en términos de que la universidad ha dejado por fuera de los saberes y las relaciones institucionales “lo negro” en el proceso de construcción de conocimiento. Por su parte Lao Montes (s.f.) sostiene que la superación del racismo académico es posible mediante la articulación de tendencias inclusivas que favorezcan las transformaciones sociales y educativas que deben ser asumidas en la educación superior.

En contraposición a esta realidad, el artículo 13 superior se ocupa del principio de la igualdad<sup>77</sup> el cual está estructurado en tres dimensiones a saber: la igualdad es un derecho fundamental que se le reconoce a todos por ser inherente a la condición humana; la vinculación jurídica del estado en su protección y promoción; compromiso institucional de garantía de los derechos a quienes se encuentren en estado de mayor indefensión y menos posibilidad de su reclamación<sup>78</sup>. Pero cuando los imaginarios instaurados se traducen en comportamientos que lindan con el discrimen configurándose actitudes y expresiones racistas la igualdad material entra en tensión como entidad jurídica y política.

Sobre este punto surge la pregunta con respecto a las condiciones en las cuales se reconocerá la identidad étnica y cultural de las poblaciones negras colombianas porque las formas legales y materiales para administrar la diversidad en Colombia también son diferenciadas; en concreto a «lo negro» se le ha atribuido una significación política, cultural y social que dista, y en ocasiones, privilegia «lo mestizo y lo indígena».

De todo esto se desprende que si la población negra en general, hoy *asimilada* como *afrodescendiente* se encuentra aun construyendo su ingreso a una sociedad mayoritaria de tradición hegemónica que limita su relacionabilidad en clave de igualdad material. Dentro del grupo poblacional negro las mujeres negras son quienes experimentan un escenario multidimensional que se ha tornado particularmente complejo.

---

<sup>77</sup> Los desarrollos legales de mayor relevancia en el sistema jurídico colombiano sobre el principio de Igualdad y No discriminación –especialmente enfocados a la equidad de género– que han fundamentado el diseño e implementación de Políticas Públicas al respecto son las siguientes: Ley 248 de 1995, Ley 581 de 2000, Ley 823 de 2003, Ley 1257 de 2008 y Ley 1098 de 2006, esta última sobre infancia y adolescencia; La ley 1482 de 2011, cuya materia es sancionar específicamente los actos de discriminación en Colombia.

<sup>78</sup> Dulitzky (2007) plantea que: “La discriminación y la intolerancia suelen constituir la base de otras violaciones de derechos humanos y ser generadoras de violencia contra grupos tradicionalmente discriminados. (...) El Comité que vigila el cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer ha manifestado que la violencia contra las mujeres es una forma de discriminación que limita el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales y económicos” (p. 24).

La discusión sobre el giro lingüístico de «negro» a «afrodescendiente» sigue vigente. Al respecto Martínez-Basallo (2014) discurren lo siguiente:

Este debate ha estado acompañado de una intensa polémica en los ámbitos tanto académico como de la militancia política, en torno a la manera de nombrar a las poblaciones negras. La denominación de “negro” utilizada en buena parte de la literatura académica de los noventa, así como en la Constitución de 1991 y en sus posteriores desarrollos legislativos, pretende destacar la especificidad racial y cultural de estas poblaciones (...) Más recientemente, con la participación de algunos activistas políticos negros en la “Conferencia mundial contra el racismo, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia”, celebrada en Durban en el año 2001, comienza a hacer carrera la noción de “afrodescendiente”, con la cual se busca reivindicar la pertenencia de estas poblaciones a una comunidad de descendencia marcada por el legado africano. (...) Hoy en día, se hace un uso indistinto de estas denominaciones, dependiendo de las opciones teóricas y políticas de académicos y activistas, respectivamente. Lo cierto es que entre las poblaciones sujeto de estas polémicas, parece existir una preferencia hacia la denominación de “negro”, o bien, hacia otro tipo de identificaciones como aquellas asociadas al lugar de origen o a la residencia en un río determinado. (pp. 13 – 14)

Esta preferencia de la denominación negro en lugar de afrodescendiente es compartida por la autora. Estas cavilaciones han llevado a que en la presente tesis se haga referencia a las mujeres negras y no a mujeres afrodescendiente por las consideraciones de la autora en razón a que no es conveniente reducir la discusión negro o afrodescendiente a una voz lingüística sino a una situación y posicionamiento político y cultural que deben construir los sujetos independientemente de la denominación.

Este no es un problema de nominaciones sino de capacidad humana. Las realidades no se cambian porque se nombren de otra manera sino porque las condiciones histórico sociales adversas son sensiblemente mejoradas para las personas que las experimentan.

Es pertinente decir que, infortunadamente en el caso colombiano la denominación afrodescendiente se ha manipulado por intereses de diverso orden –entre ellos electoreros y académicos- para acceder a ciertos derechos que fueron normativizados como acciones

afirmativas para la población negra. Un ejemplo de lo dicho es la elección de María del Socorro Bustamante (q.e.p.d.) en marzo de 2014 para ocupar una curul en la Cámara de Representantes, puesto reservado constitucionalmente para miembros de comunidades afrodescendientes.

De esta forma lo afrodescendiente se desdibuja cuando, por efectos del mestizaje, se buscan relaciones filiales con lo negro en medio de intereses subjetivos; la instauración de lo afrodescendiente se propuso para materializar la reivindicación subjetiva de ciertos derechos de la población que así lo demandan y no como identidad sinuosa usada de acuerdo a las conveniencias y coyunturas particulares. Por esto es más adecuado recolocar lo negro como estandarte para comprender una realidad social y cultural que se activa a través de los imaginarios sociales.

*1.2.3 Consideraciones sobre los imaginarios sociales.* Para las valoraciones que se presentan en seguida “es necesario tomar como punto de partida el concepto del imaginario social, ya que nos permite comprender cuál es la relación entre el sujeto y la sociedad y cómo no podría comprenderse una sin el otro” (Erreguerena, 2003, p.593).

El imaginario, según (Castoriadis, 1975, 1989, 2004), se constituye como principio de existencia y organización de un mundo que, por supuesto, no debe entenderse como único principio (teológico) ni único mundo, por cuanto “la sociedad no es un conjunto, ni un sistema o jerarquía de conjuntos (o de estructuras), la sociedad es magma y magma de magmas”.

Para que la sociedad se mantenga son necesarias las instituciones, que son las depositarias del imaginario instituido y pretenden mantener un orden restablecido mediante normas, valores, lenguajes, herramientas, procedimientos y modos de

hacer las cosas. Vivimos rodeados de una inmensa red de relaciones que Castoriadis llama magma. Instituciones tales como la familia, los medios de comunicación, la Iglesia y la escuela lo que pretenden es que la sociedad continúe tal como es. Por su parte el sujeto, al interpretar el mundo, su mundo, ejerce lo que Castoriadis llama creación histórica. La imaginación revoluciona lo histórico y lo social. Los sujetos encuentran una sociedad dada y tienen que vivir en ella pero al mismo tiempo la transforman interpretando el mundo, transgrediendo el orden social y así transformándolo. (Erreguerera, 2003, p. 593)

Erreguerera (2003) ahonda sus reflexiones cuando propone que el imaginario posibilita la comprensión de dos conceptos: sujeto y cultura que en absoluto están distantes sino en relación. Establece que “La sociedad no es la suma de los sujetos que la componen y tampoco la subjetividad es la suma de los factores sociales, económicos, políticos, ideológicos o de cualquier orden” (p. 593). Esta interacción entre sujeto y cultura se hace evidente en tres aspectos: la realidad de la racionalidad como obras de la creación (I); la utilidad del imaginario para determinar la idea de lo que cada quien es en la sociedad y la posibilidad de que cada sujeto cree su propio mundo (II) y la influencia de las instituciones para elaborar las subjetividades a partir del sentido que se le otorga a las imágenes, normas y valores con los que viven las personas (p. 594).

Lo anterior permite inferir, de acuerdo con Beriain (2003), que los imaginarios constituyen actos de creación de sentido y de significaciones<sup>79</sup>, razón por la cual “lo simbólico y lo imaginario van juntos. Lo imaginario hace uso de lo simbólico, no sólo para *expresarse*, lo cual es evidente, sino para existir, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más” (p. 55);

---

<sup>79</sup> En la idea de Cabrera (2007) “Una sociedad se presenta ante todo como surgimiento de nuevas significaciones imaginarias sociales, es decir, una institución cuya dinámica fundamental se da entre lo instituyente—lo imaginario radical—; y lo instituido —las instituciones ya creadas—. Aquí lo decisivo es la capacidad de crear nuevas significaciones y nuevo sentido dentro de los cuales se hace imaginable y pensable una sociedad como sí mismo, y el mundo como su mundo. Así, lo imaginario social o radical constituye una matriz creativa desde la cual es posible una sociedad o institución humana que es “producto” novedoso de la acción de los hombres” (p. 121).

es decir, se trata de tomar no solamente la representación de lo ya existente cuando se configura al otro desde una copia de las apariencias, como diría Platón, sino de lo que ese otro significa en lo social.

Berger y Luckman (1989) manifiestan que la construcción de imaginarios instituyentes de la sociedad y de los individuos, si bien es un asunto no compartido por todos aquellos autores de las ciencias sociales y humanas que se han ocupado por indagar sobre la construcción social de la realidad o, como lo expresan Searle (1997), construcción de la realidad social, encuentran una tendencia hacia su consideración como fundamentos que han sido retomados de marco teórico y metodológico para estudiar las instituciones. “O sea que lo imaginario no son sólo mentiras ni secretos, pues muy por el contrario se viven como verdades profundas de los seres así no correspondan a verdades comprobables empíricamente” (Silva-Téllez, 2006, p. 97), los sujetos están convencidos de la realidad que crean y viven<sup>80</sup>.

La sociedad se constituye como un mundo de significaciones particularizadas por los imaginarios; éstas tienen su origen en la capacidad creativa del ser humano; los imaginarios no son copia de la realidad ni representación directa de ella, surgen como creación de los sujetos; tienen como base la configuración simbólica, así no son predeterminados por las necesidades existentes en la sociedad, ni son anteriores a los individuos, como puede suceder en otras concepciones de la sociedad basadas en lo económico-social<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> De acuerdo con Erreguerena (2003) “Esta realidad es construida, interpretada y leída por cada sujeto en un momento histórico determinado. Esta concepción, esta forma de interpretar el mundo, es una obra de creación constante” (p. 593). Para (Castoriadis, 2002) “el punto de vista cientificista-positivista-tecnocrático que tiene vigencia actualmente, se basa en una metafísica. El ser en su globalidad sería un sistema totalmente racional, una estructura rigurosa que obedece en toda su extensión a relaciones y a leyes de tipo conjuntista identitario. Tal metafísica constituye el postulado complementario indispensable para apuntalar el imaginario del capitalismo, en el que prevalece la significación social imaginaria de una expansión ilimitada del dominio racional” (p. 222).

Con respecto a las funciones que cumplen las significaciones imaginarias sociales y la relación con la sociedad tienen la capacidad de instituir, crear, mantener, justificar, legitimar, integrar, consensuar, cuestionar, criticar el orden social. Según (Cabrera, s.f.), en esa amplia gama de consideraciones alrededor de las significaciones de los imaginarios generan dilemas en torno a la determinación y la indeterminación sociocultural de dichas significaciones.

Cabrera (s.f.) destaca otro aspecto relevante de los imaginarios y las significaciones que a estos subyacen, es la manera como legitiman, aglutinan y acreditan la realidad. La legitimación de los imaginarios funciona como fuente de sentido y aceptación, contrastación u ocultamiento subjetiva de la realidad construida socialmente; los imaginarios aglutinan sentidos de la realidad en tanto “estimulan, permiten y prohíben la acción social porque la propia acción ya es simbólica o significativa en la medida en que es humana”. El mismo autor expresa que el consenso que logran crear los imaginarios controla lo que sucede y deja de suceder en el ámbito social. “De modo que las significaciones sociales permiten, a la vez, el dominio, adaptación y sometimiento de los individuos sociales a un orden anterior y exterior a ellos (Cabrera, s.f., pp. 3 – 4).

En suma, lo expresado por Cabrera (s.f.) estriba en que las significaciones imaginarias así como aprueban lo que se crea en la sociedad y opera en la misma pero también es posible polemizar sobre el “orden social a través de la crítica, la reforma y el cambio de una sociedad determinada” (p. 3).

Por su parte, Agudelo (2011)<sup>82</sup> plantea que lo imaginario no se refiere a lo puramente estructural, a representaciones inamovibles en las sociedades, sino que, antes bien, se trata de una capacidad relacionada con la imaginación, la cual descubre la potencia creativa del ser

---

<sup>82</sup> Ver: (Des) hilvanar el sentido / los juegos de Penélope. Una revisión del concepto de imaginario y sus implicaciones sociales del autor referenciado.

humano, pues un imaginario es un conjunto real y complejo de imágenes -de lo que somos y queremos- que aparecen para provocar sentidos diversos, que acaecen, se instituyen y abren mundo. A su turno Carretero (2004) busca desglosar las posibles aportaciones de lo que se conoce como *sociología de lo imaginario*, para entender un fenómeno, el de la creatividad, que parece diseminarse por diferentes ámbitos del espacio social -trabajo, ocio, empresa-.

De acuerdo con Lizcano (2003) habrían seis tesis constitutivas del imaginario, estas son las siguientes: la imposibilidad de definir en forma categórica lo que se considera como imaginario, es decir, que el imaginario es indefinible (I). Es probable que esto sea así porque el imaginario es una construcción social histórica y cultural por tanto es etéreo y más que ser definido es observable, se percibe y circula entre los colectivos humanos.

El imaginario se crea y recrea, lo que Lizcano llama habitar en las identidades y cada una de los grupos sociales (II). Teniendo en cuenta que el imaginario funciona como elemento galvanizador de poderes hegemónicos- para incluir y excluir grupos o personas- se mueve entre el modelo de sociedad instituida y la que se instituye permanentemente, lo cual, como lo señala el autor, genera tensión entre el imaginario instituido y el imaginario instituyente o radical aspecto que, precisamente, permite las transformaciones de las sociedades (III).

El imaginario por su esencia es *inextirpable*, término biológico utilizado para indicar el lado tentacular con el que se mueve el imaginario y da cuenta de su ascendencia y transcendencia en los fenómenos de diversa naturaleza (IV). “Lo imaginario está así presente en lo más íntimo de la fuerza coercitiva de un argumento lógico o en la entraña del más elaborado concepto científico, en los hábitos de alimentación o en la legitimación de un sistema político” (Lizcano, 2003, p.13). Otra propiedad del imaginario es que orienta el

pensamiento y el comportamiento de sujetos e individuos marcando el sentido de los mismos (V).

Amen lo anterior, el imaginario goza de autonomía porque las sociedades se crean a sí mismas<sup>83</sup>. Lizcano (2003) puntualiza que “Es por vía imaginaria como se legitiman unos grupos o acciones y se deslegitiman otros, es ahí donde ocurren los diversos modos de heteronomía y alienación” (p. 15).

Al respecto Silva (2006) establece que:

Un estudio sobre los imaginarios debe recorrer tres instancias como objetos a revelar: imaginario como construcción o marca psíquica; imaginario en cuanto al modo que permite la expresión desde la escritura hasta toda tecnología en el avance del ser por crear modos de comunicarse e interactuar socialmente y el imaginario como construcción social de la realidad. (p. 100)

Las instancias a las que refiere el autor, a manera de secuencia, hacen pensar que el imaginario surge en forma inconsciente en el sujeto e instala en la conciencia colectiva. Para que el imaginario circule y tenga vida ha de transitar no sólo en la oralidad, sino que se desplaza por los actos de comunicación de las personas y los medios de los que disponen las sociedades para establecer puentes relacionales.

Los dos procesos anteriores hacen que el imaginario termine constituyéndose en una realidad aceptada por todos, porque, entre otras cosas, son todos los sujetos individualmente y en comunidad quienes han llegado a configurar los imaginarios que rondan en cada sociedad.

---

<sup>83</sup> Cabrera (2007) profundiza por este asunto y al resaltar que: “la característica específica de la psique humana frente a la animal sería la autonomía de la imaginación o desfuncionalización de la imaginación, que no sólo tiene la capacidad de reconocer lo que está en el espejo, lo especular, sino que también puede dar forma a lo que no está ahí presente” (p. 121).

De acuerdo a estas reflexiones, en la base de la institución de los imaginarios está la configuración simbólica<sup>84</sup>. Cassirer (1975), refiriéndose a las producciones artísticas, dice: “Podemos distinguir en el arte entre una forma de representación que persigue simplemente la plasmación del contenido intuitivo sensible, y otra que se sirve de medios de expresión alegórico-simbólicos” (p. 162).

En este sentido, Cassirer (1975) llama la atención sobre la operación simbólica como una actitud de la conciencia; no solamente cumple una función receptora del mundo objetivo, sino que instituye en su interior un mundo de signos y significaciones, con lo cual crea su propia imagen; “todos los signos e imágenes se introducen entre nosotros y los objetos” (p. 164); para emerger en una exterioridad que siempre estará manifestando un principio espiritual interior que constituye la inteligibilidad del objeto real o virtual.

En este orden de ideas, Durand (2007) con la imaginación simbólica cuestiona la desvalorización de la *phantasia* en el mundo occidental. Esta pérdida, para Durand, obedece a una exploración en lo referente a lo imaginario que precise sus términos y categorías, ya que, según él, la mayoría de los autores hacen una utilización ambigua e indistinta de términos tales como: imagen, signo, alegoría, símbolo, emblema, parábola, mito, figura, icono, ídolo y otros.

Esta diferenciación que establece el autor es importante para guiar teórica y metodológicamente el presente trabajo, porque no es lo mismo la representación que el símbolo, el signo que el imaginario, el emblema que la parábola. Por ejemplo, el emblema se relaciona más con la representación mientras que el símbolo y el signo son elementos que

---

<sup>84</sup> Márquez (2007) dilucida que: “Como composiciones relativamente libres, los imaginarios sociales constituyen universos simbólicos que gozan de autonomía con respecto a la sociedad porque no se someten a lógica ni funcionalidad alguna” (p. 81).

permiten desentrañar el sentido de los imaginarios. Lizcano (2003) desarrolla la siguiente precisión:

En el momento de ensayar cualquier teorización sobre lo que suele conocerse como ‘imaginario social’, conviene empezar aplicando este criterio de reflexividad a los términos de la propia expresión -‘imaginario social’- pues, efectivamente, ambos son deudores de un imaginario bien concreto, y su asunción acrítica nos pone en peligro de proyectar sobre cualquier imaginario lo que no son sino rasgos característicos de éste y no de otros. Por un lado, el término imaginario hace referencia evidente a ‘imagen’ e ‘imaginación’. Y, ciertamente, todos los estudiosos coinciden en señalar a las imágenes como los principales –cuando no exclusivos– habitantes de ese mundo (o pre-mundo) de lo imaginario. (p.7)

Desde el planteamiento de Mora-Rosado (2008) los imaginarios tratan de acotar la forma en que las personas corrientes imaginan cómo funciona su entorno social y cómo debería funcionar, es decir, plantea una mirada descriptiva y prescriptiva. Analiza y valora al unísono. Por ello se convierte en el soporte de las acciones y las prácticas sociales algo que la mayoría de las veces no se expresa en grandes teorías, sino que se sustenta sobre relatos, imágenes y experiencias compartidas. Por otro lado, el imaginario social es compartido por amplios grupos de personas en la sociedad. Por ello el imaginario social es una concepción colectiva que hace posible las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad real y efectiva (p. 73).

El autor referido sitúa el concepto de imaginario social como aquello que:

Representa los marcos valorativos en los que las personas encontramos las posibilidades, las razones y las distinciones en el preferir. En cierta medida acota un espacio moral de relaciones entre bienes, valores y principios de manera inarticulada. No es una teoría ética, sino que expresa el sustento de toda posibilidad de vida ética, de vida valiosa. Por ello «esta clase de entendimiento es a un tiempo fáctico y normativo; es decir, tenemos una idea de cómo funcionan las cosas normalmente, que resulta inseparable de la idea que tenemos de cómo deben funcionar y del tipo de desviaciones que in validarían la práctica» y qué tipo de bienes y valores son los que debemos elegir. En la elección de estos bienes y valores, en los argumentos que los sustentan y en las prácticas que compartimos recreamos nuestra identidad moral. (2008, pp. 73 - 74)

Amen las anotaciones arriba esbozadas, en esta investigación interesa asumir como postura conceptual el imaginario radical o social por ser la fuente de lo histórico social<sup>85</sup>, donde surgen nuevas significaciones y actúan composiciones o descomposiciones de significaciones imaginarias que sostienen a las instituciones. Castoriadis (2008) explica que esta dinámica de *institucionalización* de la sociedad se da entre lo *instituyente* o imaginario radical y lo *instituido* o instituciones creadas, “en una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace” (p.31). Existe entonces, un *imaginario radical* como *estructurante originario* y es el significante y significado central donde se crean las imágenes de sociedad o se configura a los individuos.

Con estas exploraciones abordadas se logran vislumbrar los imaginarios como elementos vigorosos para orquestar la influencia de los imaginarios en la construcción de idea de nación colombiana; como se ha descrito arriba los imaginarios no son únicamente teoría sino que operan para dar cuenta de realidades subjetivas que se pueden edificar y a partir de las cuales funcionan las sociedades. Al respecto y volviendo a Márquez (2007) se puede concluir que “los imaginarios, como matrices de sentidos que son, se sitúan en la difusa frontera de lo real y lo imaginado: lo deseado, lo perdido, lo que no se tiene” (p. 80), o lo que se pretende ser.

---

<sup>85</sup> Castoriadis (1998) argumenta que: “El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad... y la sociedad es siempre histórica. La sociedad como tal es una forma y cada sociedad dada es una forma particular y singular. La forma implícita de la organización, en otras palabras, el orden (o si se prefiere el orden/desorden). Mostraré que ellos [forma, organización, orden] adquieren un sentido no superficialmente nuevo en el dominio histórico social y que el cotejo de ese sentido con el sentido dado a esos términos en la matemática, la física o la biología podría resultar beneficioso para todas las esferas en cuestión” (p. 66).

El capítulo siguiente se ocupará de reconocer aspectos teóricos útiles para discernir aspectos concernientes a la realidad y la experiencia diferenciada del grupo poblacional denominado, por el grupo mayoritario, mujeres negras.

## CAPITULO 2

### **2. EJES PARA ABORDAR COMO OBJETO DE ESTUDIO LOS IMAGINARIOS SOBRE LAS MUJERES NEGRAS**

El capítulo precedente permitió develar que la Constitución Política de 1991 declara a Colombia como una nación multiétnica y pluricultural; dicha proclama propone la reflexión sobre las condiciones reales de construcción de ese tipo de nación. Esto implica el reconocimiento, desde el Estado -y además desde lo cotidiano-, de la otredad o la existencia del otro, lo que conlleva a re-significar el sentido de la diferencia y a reconocer la existencia de un pensamiento divergente, aspectos propuestos como fundantes de la nueva nación colombiana, procesos esquivos en la vida republicana durante el siglo XIX y casi hasta finales del siglo XX, ausencia que, a su vez han impedido la instauración de una racionalidad normativa y de un Estado social de derecho, multicultural y democrático como bases para el desarrollo socio-cultural y económico del país.

Para contextualizar y argumentar sobre la situación de las mujeres negras en Colombia, se revisará, brevemente, cómo se las academizó por parte de investigadores nacionales construyendo así una tendencia conceptual de la mujer negra en las Ciencias sociales; al tiempo se presentan algunas consideraciones que llevaron a retomar a este grupo humano como objeto de estudio, reafirmando que este sector social es el que más dificultades presenta al momento de concretar el proyecto de Colombia como sociedad multicultural.

Ante el dominio de la idea de nación hegemónica, vigente –en lo jurídico- hasta los años noventa del siglo XX y con las reformas constitucionales y políticas implementadas durante esta década; para García (2008), será necesario “no sólo la reconstrucción del modelo

de ciudadanía, la formación de una verdadera sociedad civil y la redefinición del Estado sino también la puesta en marcha de un nuevo sistema jurídico que incorpore las necesidades y demandas de los nuevos actores sociales emergentes” (p. 1), entre los que se encuentran las mujeres negras colombianas que, aun en el presente busca, un lugar en el país económico, político, social y cultural.

### **2.1 Las mujeres negras en la sociedad multicultural. ¿Interseccionalidad género – etnia?**

La discusión se abordará teniendo en cuenta dos presupuestos: Primero, considerar que las mujeres negras tienen una experiencia personal, familiar, social, política y cultural totalmente diferenciada de la que viven las otras mujeres y el resto los seres humanos; esto porque históricamente y aún en el presente su relación con el colectivo humano es asimétrica; este grupo de personas no es receptor del mismo trato que se prodiga a las demás personas de la especie humana.

Segundo, las mujeres negras, no obstante esta diferenciación, están inmersas en una sociedad europea, norteamericana, Latinoamérica y en general, en un mundo cuya configuración actual es multicultural, motivo que impone a muchos estados nacionales adoptar políticas pluriculturales, no obstante la continuidad de la dominación hegemónica y en consecuencia el ejercicio de relaciones de poder irregulares y desproporcionadas que prologan prácticas de maltrato y subyugación a las mujeres negras.

Con las anteriores precisiones y teniendo en cuenta que la investigación desarrollada se abordó desde una perspectiva interdisciplinar<sup>86</sup> ubicada en el campo de la cultura y, en esa

---

<sup>86</sup> En palabras de Carvajal (2010) “La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia (...) que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento” (p. 159).

medida enfocó a la población estudiantil universitaria no negra en relación con la población femenina negra universitaria de la Ciudad de Pasto, resulta pertinente exponer reflexiones que permitan contextualizar la situación de las mujeres negras en una realidad multicultural que presenta desfases, paradojas y dilemas a los que deben hacer frente este colectivo en la vida contemporánea nacional incluyendo, la comunidad negra residente en Pasto<sup>87</sup>.

Para efectos de este trabajo es importante comprender cómo se muestran en la sociedad las experiencias diferenciadas de las mujeres negras frente a las mujeres no negras, por sus vivencias las cuales se encuentran especialmente marcadas por el otro, hombre blanco-mestizo dominante/ mujer blanca-mestiza dominante-, como anota Mara Viveros (2009)<sup>88</sup>, en un orden, social, político, económico, cultural, moral y estético devaluado.

La misma Viveros (1998) expone que en América Latina se fantaseó sobre las relaciones de mujeres negras con hombres blancos. Contrariamente a esta realidad, el relacionamiento erótico de mujeres negras con hombres blancos o mestizos esta guiado por los estereotipos construidos sobre las potencialidades del cuerpo negro femenino –disponible- al momento de cumplir con los placeres y deseos desenfrenados de los no negros;

---

<sup>87</sup> El más reciente Anuario Estadístico de Pasto (2008 – 2009), presenta la conformación étnica de ésta ciudad en la cual se muestra la existencia de población minoritaria indígena, Rom o gitana, raizal de San Andrés y Providencia así como los negros, mulatos y afrodescendientes en comparación con los que no se autoreconocen en ninguna de las pertenecías étnicas anteriores (Municipio de Pasto, 2010, p. 59).

<sup>88</sup> La autora en referencia “Posee un Doctorado en Ciencias Sociales de la École des Hautes Études en Sciences Sociales, un magíster en Estudios de las Sociedades Latinoamericanas del Instituto de Altos Estudios de América Latina, y es profesional en Economía de la Universidad Nacional. Ha realizado su labor docente e investigativa en varias universidades nacionales y extranjeras, y desde 1995 es profesora del Departamento de Antropología [de la Universidad Nacional de Colombia]. Enfoca su investigación alrededor de varios temas importantes de la antropología de la salud como género y salud, identidades masculinas, identidades regionales, salud sexual y reproductiva, y familia y relaciones de género. Es integrante del grupo interdisciplinario de estudios de Género (GIEG). Es autora de múltiples textos entre los que vale destacar: *Dominación masculina y perspectivas de cambio: desnaturalizar la jerarquía; De quebradores y cumplidores: sobre hombres masculinidades y relaciones de género en Colombia*; y el artículo “El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias”. Perfil recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/facultad/docentes/departamento-de-antropologia/?llave=42>

adicionalmente existe una sensación de inferioridad viril de los hombres blancos frente a los negros.

Alimenta la discusión Femenías (2007) al plantear que:

En medio del mestizaje “el desafío más importante que se nos impone es detectar y hurgar en las intersecciones donde color, clase, religión, etnia, sexo – género potencian la exclusión y generan distorsiones ajenas a las poblaciones con más altos grados de homogeneidad. Sobre todo obliga a generar teorías para comprender y desmontar los modos en que el racismo y el sexismo se potencian en nuestros territorios, para buscar soluciones alternativas que favorezcan reconocimiento, distribución y convivencia. (p. 17)

De esta manera, los cuestionamientos sobre el lugar de las mujeres negras y su horizonte vital en el seno de una sociedad entreverada por el clasismo, el machismo, el racismo y fenómenos sociales como la discriminación, la exclusión y la marginalidad, son limitantes que se les imponen, reforzados, todavía, por la circulación de imaginarios institucionalizados socialmente<sup>89</sup>.

Como una respuesta a esta cuestión, se iniciará con la re-construcción teórica del concepto mujeres negras tomando con fundamento la interseccionalidad género y raza/etnia. Posteriormente, se presentarán propuestas contemporáneas del feminismo negro, desde el cual se evidencian los supuestos con los cuales se considera la experiencia de las mujeres negras sugeridos con anterioridad.

---

<sup>89</sup> Un aspecto aludido por Maqueira (2012) y tal como se apreciará adelante “Si bien una de las características centrales de los feminismos en la región ha sido su crítica radical a una perspectiva universalista que ubica a todas las mujeres como iguales y hace invisibles sus diferencias de clase, étnicas/raciales, sexuales y generacionales, también ha arrastrado concepciones, discursos y prácticas que hacen invisibles estas diferencias y desigualdades, obvian las consecuencias políticas, subjetivas y paradigmáticas de la diversidad y oscurecen las múltiples y persistentes formas de exclusión en razón de la raza, la etnia, la clase, la orientación sexual y la pertenencia generacional” (p. 114).

**2.1.1 Re-construcción del concepto mujeres negras.** Para dilucidar sobre la categoría «mujeres negras» se requiere retomar ciertos elementos de los estudios de género<sup>90</sup> y los estudios étnicos<sup>91</sup> con el propósito de entender el devenir de lo que en este trabajo se apropian como tendencia conceptual central, las mujeres negras en el desarrollo de las Ciencias sociales. Así mismo, se tiene en mente que las elucidaciones sobre el concepto mujeres negras se presenta la interseccionalidad género– raza / etnia, por lo cual es fundamental abordar un ejercicio que explique teóricamente este entrecruzamiento. Sobre este punto, es propicio aclarar que la interseccionalidad entre género y raza / etnia se acoge como un modelo analítico válido y útil que lleva a entender las diferencias entre las personas y los grupos, precisar las desigualdades levantadas y aplicadas socialmente.

Esto además por cuanto en la investigación desplegada se indagó sobre los imaginarios de los otros pertenecientes a una población mayoritaria y hegemónica (hombres y mujeres no negros estudiantes) respecto de otras, inscritas en un grupo minoritario e inferiorizado (las mujeres negras estudiantes). Pero, se puntualiza para aclarar que esta interseccionalidad, en

---

<sup>90</sup> A juicio de Gomariz (1992) los estudios de género son “un conjunto en el que se integrarían los avances procedentes de las ciencias del comportamiento, el análisis de la construcción social de la mujer y del hombre, las formulaciones sobre el espacio microsociedad (en relación con la temática de la familia, al menos en lo que se refiere a la pareja), las teorías sobre el factor género como eje articulador de sistemas sociales, también en relación con otros (raza, clase); o dicho de otra forma, la integración fáctica y progresiva de un conjunto de elementos, hasta ahora dispersos, los Estudios de la Mujer y la Teoría Feminista, con sus distintos subcapítulos, los Estudios sobre el Hombre, la Teoría de Género en su forma general, etc., en un cuerpo más amplio (los estudios de género), que desde luego será mucho más visible en el contexto de las ciencias humanas. Un cuerpo más amplio en el que -algo fundamental- el motor teórico-valórico estará del lado de las mujeres, al menos hasta que la relación intergenérica deje de darse en términos de dominación, es decir, hasta que la realidad social cambie profundamente” (p. 29).

<sup>91</sup> Grosfoguel (2012) apunta que: “Los estudios étnicos, una vez redefinidos como «estudios transmodernos decoloniales», podrían hacer una contribución extremadamente importante no sólo a la decolonización de la producción de conocimiento académico, sino también como proyecto político de liberación hacia la decolonización (epistémica, social, política, económica y espiritual) de los grupos oprimidos y explotados por el “sistema mundo occidental céntrico/cristiano céntrico capitalista/patriarcal moderno/colonial” (p. 24).

todo caso, resulta insuficiente para comprender de manera integral lo que sucede con el horizonte vital de las mujeres negras en el presente.

*2.1.2 Acotaciones sobre el concepto género.* Money (1955) propuso el término papel de género para describir el conjunto de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres, pero fue Stoller (1968) quien estableció más claramente la diferencia conceptual entre sexo y género. En la misma línea, De Barbieri (1992) considera que los sistemas de género se entienden como conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica y que dan sentido a las relaciones entre personas sexuadas.

Por su parte, Joan Scott (2008) ha considerado el género como una categoría útil para investigar la historia de las mujeres; una de las preguntas que orienta su propuesta es: ¿Qué ha sido de las mujeres en la historia? La autora, al exponer sus concepciones respecto a una categoría tan estudiada y debatida, advierte sobre los intentos realizados por algunas feministas contemporáneas para delimitar lo que podría entenderse por género; manifiesta que finalmente esas iniciativas desembocaron en corpus teóricos inadecuados e insuficientes porque no obstante su difusión persiste la desigualdad entre los sexos.

J. Scott (2008) resalta:

El interés en el género como categoría analítica ha surgido sólo a finales del siglo XX. Está ausente del importante conjunto de teorías sociales formuladas desde el siglo XVIII hasta comienzos del actual. A decir verdad, algunas de esas teorías constituyeron su lógica sobre analogías a la oposición de hombre y mujer, otras reconocieron una "cuestión de la mujer", y otras, por último, se plantearon la formación de la identidad sexual subjetiva, pero en ningún caso hizo su aparición el género como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales. (p. 64)

Para J. Scott (2008) en principio el género son relaciones de poder y tiene que ver con lo simbólico. La autora, precisa el concepto de la categoría género a partir de sus elementos constitutivos. El núcleo de la definición depende de la conexión integral entre dos partes: el género como elemento constitutivo de las relaciones entre los seres humanos, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género como forma primaria de las relaciones simbólicas de poder.

Como consecuencia de ello, Scott destaca cuatro elementos en su definición de género; estos se corresponden de la siguiente manera: los símbolos que evocan múltiples representaciones, los conceptos normativos, las relaciones de género y la identidad subjetiva. Así, la definición de género propuesta por J. Scott (2008), acredita mucho más que la cualidad social de la diferencia de sexo y toma distancia de aquellos conceptos que reducen el género al determinismo biológico implícito en la diferencia sexual.

Sobre el particular, Virginia Maquieira (2001) manifiesta:

El género como categoría de análisis vincula dialécticamente lo personal y lo social, el individuo y la sociedad, lo material y lo simbólico, la estructura y la acción humana. Para dualistas que han permeado a las Ciencias Sociales desde sus orígenes y que al presentarse como antinómicos en los enfoques teóricos han obstaculizado la comprensión de las interacciones complejas del mundo biológico, de la realidad social y de las relaciones entre ambos ámbitos” (...) Asimismo es importante resaltar que metodológicamente este instrumento de análisis ha permitido iluminar nuevos problemas de investigación en el marco de las diversas disciplinas y, por tanto, ha contribuido a cuestionar y redefinir los marcos teóricos heredados. (p. 172)

Hasta ese momento, el género era tomado como una generalidad con características universales, como si las diferencias físicas y simbólicas que establece repercutieran de igual manera y desde los mismos supuestos a todas las mujeres del mundo. Aunque las teorías que

interrogan sobre el devenir de las mujeres son importantes e insertan intensas discusiones que afectan a más de media humanidad pero desconoce múltiples perspectivas de la vida de otras mujeres que no necesariamente son blancas.

Alrededor de lo expuesto Mercedes Jabardo (2012) llama la atención para mantener la vinculación del género con el racismo para entender otros códigos elaborados e insertos en el discurso occidental tradicional de género. Por su parte, en una retrospectiva histórica, Ángela Davis (2005) describe la denuncia de una mujer negra norteamericana sobre la discriminación contra las mujeres en general y el acento cuando dicha discriminación es recrudescida por los efectos del racismo hacia las mujeres negras<sup>92</sup>; María Stewart personifica y revela una compleja telaraña de intersecciones que trae consigo exclusiones:

A. Davis (2005) recuerda que:

Hacia la década de los treinta del siglo XIX, María Stewart –autodenominada Matilda- es considerada la primera oradora política negra estadounidense; adicionalmente fue la primera mujer en pronunciarse sobre los derechos de educación de las mujeres afroamericanas con lo cual se inició, aunque tímidamente, las discusiones en torno a la supuesta debilidad de las mujeres como argumento para restringir sus derechos. Con ello no sólo cuestionó la posición de las mujeres negras de manera particular sino que, desde la experiencia de discriminación de las mujeres negras se discurrió sobre los derechos de todas las mujeres. (pp. 66 – 67).

Así se confirma la afirmación frente a la cual se evadió la mirada del racismo en las discusiones de género; al parecer no por desconocimiento sobre el contexto en el cual sobrevivían y resistían las mujeres negras sino por la influencia hegemónica del discurso de las feministas blancas que tuvo la pretensión de extenderse a las problemáticas de otras mujeres como en este caso de las mujeres negras.

---

<sup>92</sup> Adicionalmente, revisar: Memorias 12 Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, p. 114.

*2.1.3 Reflexiones sobre el término raza/etnia.* Lo que actualmente se conoce como etnia en su momento se catalogó como raza. En tal sentido y específicamente sobre la raza se constituyeron conceptos que fueron cuestionados por ser responsables –en algún grado– de la aparición y posterior extensión de teorías racistas fundamentadas en las características físicas y biológicas de las personas orientadas a marcar las diferencias y las desigualdades sociales. Desde la raza, la población negra es enunciada, por parte de un poder hegemónico como hombres negros y mujeres negras como una esencialidad biológica; también el influjo de lo blanco usó la raza para clasificar la población esclavizada en América, atribuyéndole al grupo humano femenino de éste la denominación de negras con la cual se obvió en absoluto su condición de mujeres.

A. Quijano (2000) reveló que la categoría raza funciona para marcar, clasificar y organizar los contextos, prácticas y procesos económicos, políticos, sociales y culturales.

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder". De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial. (párr. 2)

Esta realidad hace que sea un elemento en constante indagación y fuente de interés por los científicos sociales por cuanto la categoría raza se ha relacionado de manera inmanente con conceptos como identidad, sexualidad, territorialidad, mestizaje, entre otros.

En ese orden de ideas, la raza marca la diferencia y la desigualdad originadas en la naturaleza, diferencias que luego se trasladaron a la cultura, en forma de racismo; convertido en fenómeno cultural -con un sistema de símbolos e imágenes- tiene influencia en las relaciones de poder y determina la manera como se organizan las instituciones y se asocian los sujetos.

Análogamente, la categoría raza se aprovechó como dispositivo para ubicar y jerarquizar a los individuos y las sociedades en un orden ideal de procreación, que configuró un prototipo de nación, para garantizar los fines y propósitos que cada régimen estatal se propuso. Es decir, el tipo de estado nacional deseado corresponde a una configuración racial deseada por los asociados hegemónicos. Esta racionalidad de la diferencia racial presenta rupturas por los cuestionamientos éticos emergentes que revelan como una amenaza para los estados de derecho y sus nacionales la baja tolerancia con la multiculturalidad; en el seno de estos estados la diversidad no se contempla como una bondad sino como un asunto problemático a superar.

Al respecto, Elizabeth Cunnin (2008) señala que la raza es:

Una categoría popular a través de la cual se descifra e interpreta el entorno social, pasado y presente, que da sentido a las prácticas cotidianas y permite evaluar y clasificar al otro. Sólo los procesos sociales a través de los cuales son producidas, conocidas y adoptadas las categorías prácticas, constituyen un objeto para una investigación que no se ubica únicamente del lado del constructivismo –carácter relativo y situacional de las identidades– sino que tiende igualmente a comprender los mecanismos de cristalización de las prácticas identitarias (p. 11).

Al tiempo para E. Cunnin (2008) la raza corresponde a:

Un correlato del proceso de propagación de esta bioracionalización del Gobierno y de la difusión de estas tecnologías de poder para la administración de la población. Desde la segunda mitad del siglo XIX las políticas de población y familia y las intervenciones sobre el cuerpo, la sexualidad y las conductas de la vida cotidiana encontraron su justificación en la preocupación por la protección de la pureza de la sangre y el porvenir de la especie. (p.65)

E. Cunnin (2008), colige que el aspecto físico o la apariencia no es lo único que ubica a las personas en determinada categoría racial también están otros factores como la posición socioeconómica y la posibilidad real o potencial que el individuo tenga para establecer relaciones sociales. No obstante la percepción del color moviliza esquemas cognitivos incorporados, normas sociales implícitas, valores culturales difundidos; revela mecanismos de atribución de status, de clasificación del otro y relaciones de dominación.

En esa medida la autora en mención plantea otra cuestión a cerca de “¿Qué es ser blanco? ¿Qué es ser negro? ¿Qué es ser de color?” (2008, p. 19). Cunnin (2008) en el ánimo de responder a sus preguntas, propone “comprender cómo los atributos biológicos son socialmente interpretados, cuáles son los códigos sociales que rigen la referencia a la raza, cuáles son las normas de comportamiento que integran la diferencia racial...” (p. 20).

En otra perspectiva Ochy Curiel<sup>93</sup> (2007) considera que los «afrodescendientes», como colectivo, enmarcan la negritud en procesos de resistencia y transformación de la categoría negro, como algo negativo y asociado a la raza, en algo positivo. Curiel polemiza sobre cómo se imagina y simboliza lo negro por ser asociada a la raza comprendida esta como “una categoría construida por los procesos históricos de colonización y esclavitud, sigue siendo una

---

<sup>93</sup> Rosa Ynés (Ochy) Curiel Pichardo es Coordinadora de Postgrado de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia y docente de la misma universidad. Es una de las fundadoras del Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista (glefas) e integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género (gieg) de la Universidad Nacional de Colombia. Es activista del movimiento lésbico-feminista latinoamericano y caribeño e iniciadora del movimiento antirracista de mujeres afro de la región. Ha realizado investigaciones sobre el régimen heterosexual de la nación (Universidad Nacional de Colombia, 2011) y las estrategias políticas frente al racismo y el sexismo de tres grupos de mujeres negras en Brasil, Honduras y República Dominicana (Instituto Tecnológico Autónomo de México (itam)-Centro de Estudios y Programas Interamericanos, 2005)” (Cejas, 2011, párr., 1).

representación que evidencia cómo ha sido imaginado lo negro en las sociedades racistas y postcoloniales” (p. 3).

En contraste con lo explicado, en la actualidad hay una tendencia a invisibilizar los discursos de la raza con los cuales se pretende su ocultamiento y así hacerles perder vigencia reemplazándolos por el uso de la categoría “etnia”. Los sistemas democráticos contemporáneos no hacen referencia a las categorías de raza y racismo, hablan de etnia. Esta pretensión institucional conlleva otro ocultamiento el de sustituir la expresión de negro por afrodescendiente. Esta arista de las tensiones teóricas entre raza y etnia alientan la controversia alrededor de lo negro y lo afrodescendiente<sup>94</sup>.

En ese orden de ideas, vale la pena retomar el planteamiento de Ochy Curiel (2007) quien expresa lo siguiente:

Si bien implica valorizar lo concerniente a una herencia africana desvalorizada tanto en su cultura como en su historia y que construye una africanidad en la diáspora que busca combatir el eurocentrismo, corre el riesgo de no entender cómo se ha construido esa diáspora en contextos sociales e históricos actuales y en sociedades en las que habitamos (...) lo que quiero llamar la atención es que ha habido procesos de adaptación y readaptación a las nuevas condiciones socio-económicas, creación y recreación cultural, discursiva y práctica que ha generado nuevas culturas diferenciadas. La autenticidad de los afrocéntrico no es más que un mito y que puede ayudar sólo en parte a la lucha política” (p, 25).

Elizabeth Cunnin y Ochy Curiel examinan sobre la etnicidad, la identidad, el término raza y sus conexiones con lo africano. En esa medida E. Cunnin ha centrado el interés en la

---

<sup>94</sup> En el Censo General de Población aplicado en Colombia durante el 2005, se identificó a la población negra como Afrocolombiana; el Departamento Nacional de Estadística –DANE-, elaboró la siguiente descripción sobre el término afrocolombiano: “persona que presenta una ascendencia africana reconocida y que poseen algunos rasgos culturales que les da singularidad como grupo humano, comparten una tradición y conservan costumbres propias que revelan una identidad que la distinguen de otros grupos, independientemente de que vivan en el campo o en la ciudad. También son conocidos como población negra, afrodescendientes, entre otros” (p 46). Es importante mencionar que el Censo General de Población de 2005 fue entre otras consideraciones, un espacio en el cual a las personas se les interrogó por su pertenencia étnica dando la posibilidad de que cada encuestado tomara una posición de autoreconocimiento étnico.

dinámica, elaboración y consolidación de los cánones sociales por medio de la raza; O. Curiel maneja el término negro en articulación con los procesos de la colonización y la esclavización para proponer una discusión de la instauración de lo negro como resultado de sociedades fundadas en el racismo.

Al respecto la evaluación del termino raza, que se tildó de intolerante e inhumano y sobre el cual se soportó el racismo, llevó a una pretendida «suavización» de las relaciones con las comunidades no blancas; de ahí que la categoría raza se relevó por la categoría etnia.

Stolcke (2000) agrega otro punto de análisis al respecto:

La sustitución del término “raza” tuvo al menos dos consecuencias. Por una parte, tendió a minimizar o esquivar el fenómeno del racismo realmente existente, es decir, el que se dieran discriminaciones y exclusiones justificadas ideológicamente, atribuyéndolas a supuestas deficiencias morales e intelectuales raciales y hereditarias. Por otra parte se dio la paradoja de que la “raza”, al ser relegada al reino de la naturaleza, en contraste con la etnicidad, entendida como fenómeno cultural, era reificada como hecho discreto. (p, 35 - 36)

Consecuentemente, desde la mirada de Stolcke (2000) el término etnia se extiende a “eticidad” y comunidades étnicas; estos se emplean para referir a una grupo particularizado de personas que comparten rasgos y experiencias históricas comunes; estos conceptos son “relativamente recientes en comparación con el de raza y racismo parece que popularizó tan sólo en el período entre las dos guerras mundiales” (pp. 34 – 35). También, Stolcke (2000) aclara que en la etapa de postguerra el término “raza” decae, se rechaza por motivaciones étnico humanistas y el asocio con las doctrinas nazistas; se subraya que debe ser re-significado porque las comunidades se crean, se auto-constituyen culturalmente y no están condicionadas a caracteres morales e intelectuales heredados.

Conviene subrayar además que los puntos de encuentro en las relaciones entre género y raza se abordaron profusamente en la literatura afroamericana pero en los estudios sobre

relaciones raciales y étnicas no se evidenció el interés por entender las doctrinas, teorías y discursos que censuran las relaciones de género, influenciadas, adicionalmente por las concepciones negativas sobre la raza y la etnicidad a las que alude Stolcke (2000).

Según Arango (2006) todo lo enunciado hasta aquí refleja que género y raza se tomaron como patrones ordenadores de las relaciones sociales. Por ello, se ha estudiado y construido una matriz que permite comprender su dinámica dada la complejidad de las relaciones entre una y otra. Para Gil (2008) las personas en contextos reales no son sólo hombres o mujeres, blancos o negros, las relaciones entre los sujetos no operan en forma dicotómica. “La interseccionalidad es entonces una manera tanto de analizar las diferencias y las desigualdades sociales como de movilizarse políticamente, es entonces una manera de entender las diferencias” (p. 8).

Sobre el particular, María Luisa Femenías (2007) desarrolla el siguiente planteamiento:

Porque sólo desvelando el subtexto de género y etnia, con sus dobles criterios políticos y morales, es posible hacernos cargo de buena parte de lo socio-historia del Continente y de muchas de las violencias actuales contra las mujeres. Sobre todo, porque complejas tramas de poder económico y político evitan recordar su origen en la esclavitud e invisibilizan el poder absoluto de los amos sobre el cuerpo de las esclavas y esclavos, haciendo inexplicable la obviedad de la mestización, a la que se evita mencionar como un tabú. (p. 18)

Otro punto específico tratado por Femenías (2007) es sobre la idea de “transversalización de las estructuras patriarcales con las variable étnica”; estas permiten comprender el problema histórico de las mujeres negras. Es más, la autora, resalta la importancia de la producción intelectual de autoras como Gloria Anzaldúa, Silvia Rivera Cusicanqui y Marisol de la Cadena; hace hincapié en los aportes de Ochy Curiel, Marie Ramos Rosado y Rita Segato, porque sus contribuciones soportan “un bagaje comprensivo original sobre el tema de la experiencia de ser mujer negra. Los escritos de la autora en cita

examinan “la situación particular de grupos precisos de mujeres de América Latina (...) de la situación de subalternidad de las mujeres negras respecto de las blancas”, reseña sobre las “contribuciones de estas autoras permiten diseñar un mapa de los modos de mestización colonial y postcolonial, que pone al descubierto la rigidez racista de nuestras estructuras sociales” (p. 18).

En suma para Femenías (2007):

En otras palabras estas autoras, a pesar de sus diferencias teóricas y temáticas, aportan como eje comprensivo al triángulo: reconocimiento – universal – particular. Al hacerlo, desvelan la opresión simbólica del “imaginario” blanco como universal sustitutorio, donde la etnización se entiende en términos de inferiorización, marginalización y/o criminalización de varones y mujeres en general, que generan discriminaciones invisibilizadas por sobre las solidaridades (sonoridades o fraternidades) de sexo – género. Favorecen así la comparación entre derechos enunciados y ejercidos, poniendo al descubierto diversos niveles de conflicto tanto identitario como de lealtades. En síntesis, “el mestizaje” señala el sitio de la falta de homogeneidad social y la falta de espesores del universal igualitarista. Si en el siglo XIX las anarquistas de la *Voz de la Mujer* denunciaban al tragedia del *igualitarismo burgués*, cabe denunciar todavía la tragedia del racismo”. (pp. 18 - 19)

Resultan pertinente los razonamientos de Mercedes Jabardo (2013) porque la doctrina sobre la discusión género- etnia permite constatar que sólo desde la segunda mitad del siglo XX a aquellas denominadas mujeres negras se les comenzaron a “escuchar su propia voz una voz que había estado oscurecida en un sistema de dominación que las había construido con las herramientas de los grupos hegemónicos” (p. 5). Dicha voz se reveló al re-pensar de quienes se habla cuando se nombra a las mujeres negras y cómo los feminismos o movimientos sociales y políticos reivindicatorios de los derechos de las mujeres generalizaron la categoría y las reclamaciones de las mujeres, con lo cual se ignoró la particular experiencia y situación de las mujeres negras.

**2.1.4 Mujeres negras. ¿Sólo una cuestión de nombre?** La controversia sobre lo negro o lo afro se encuentra aún abierta. Aunque la discusión no hace parte central de este trabajo es pertinente presentar algunas posturas teóricas y establecer la posición de la autora con respecto a la cuestión porque para los fines específicos de esta investigación se ha decidido referir a mujeres negras y no mujeres afrocolombianas, o afrodescendientes o afros.

Es oportuno considerar, como lo estima M. Jabardo (2013) que el término negro o negra no corresponde a características fenotípicas; la categoría es resultante de procesos y construcciones culturales, políticas e ideológicas. En esa medida refiere la manera como las personas así denominadas sean ellos mujeres u hombres son construidas por las sociedad en la que viven. Más aún, el concepto se conjugó con “una larga y amplia tradición de esclavitud, colonialismo, neocolonialismo, poscolonialismo, migraciones y multiculturalismo” (p. 2).

Llegado a este punto, se debe precisar que “mujer negra” corresponde a una construcción teórica e histórica producto de relaciones hegemónicas de poder. Curiel (2007) explica que “mujeres negras” ha sido una categoría diversa surgida en las cuestiones relativas a la clase, los nexos raciales, los procesos de migración e incluye a mujeres que se han movilizado de África, Asia y El Caribe” (p. 12).

Curiel (2007) construye y explica los orígenes del concepto *mujeres negras*, pero más desde la denominación de afrodescendientes que de mujeres negras. La postura teórica de Curiel es que la categoría mujeres negras le sigue dando connotaciones biologicistas a los sujetos que reducen y encierran el concepto. Para llegar a estas consideraciones, se nutre de los aportes de las afrofeministas norteamericanas, británicas, brasileñas y colombianas<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup>A finales de la década de los setenta y durante los ochenta del siglo XX, se destacaron autoras del feminismo negro norteamericano como Hill Collins y Davis. Celia Amorós desde España y Alda Faccio en Costa Rica, han desarrollado las teorías feministas actuales. El feminismo negro latinoamericano con Curiel, Carneiro, entre otras,

La autora citada considera la categoría mujer negra en tres dimensiones: individual, familiar y comunitaria, desde las cuales propone explorar la condición de las mujeres negras. A propósito, Betty Lozano (2008)<sup>96</sup> alimenta la discusión y plantea redimensionar la noción de mujeres negras porque esa denominación les posibilita enfrentarse al racismo; para B. Lozano (2008) el término “afro” no es más que un eufemismo que funciona bajo el supuesto de no llamar afros a las mujeres negras y a los hombres negros desconociendo que el discrimen continúa.

Al centro de esta discusión se retorna a la pregunta de B. Lozano (2008): “¿Qué significa entonces ser mujer negra en el contexto colombiano de inequidad de género, creciente pobreza, desplazamiento forzado, discriminación y racismo?” Para la autora lo cierto es que “La identidad de las mujeres negras colombianas está definida por el hecho de ser negras en una sociedad mestiza discriminadora, pobres en una sociedad de clases y mujeres en una sociedad patriarcal” (p.2). Doris Lamus<sup>97</sup> (2010) considera en sus trabajos la relación clase, género y raza; propone la denominación “mujer negra/afro” para conceptualizar lo negro femenino.

Ang-Lygate (2012), se suma a la controversia con la siguiente interpelación:

(...) ¿A qué nos referimos con «negra» y a quiénes consideramos personas «negras»? El término persona «negra» tiene significados diferentes cuando se utiliza en distintos contextos académicos y culturales. Por ejemplo, en Estados

---

ha nutrido y matizado las teorías del feminismo tradicional y reduccionista. En Colombia el tema ha sido tratado por S. Bermúdez como una de las pioneras de los estudios de género, y recientemente, es destacada la producción investigativa de Viveros, Mosquera y Lamus, entre otras.

<sup>96</sup> Betty Ruth Lozano Lerma es Socióloga y Magister en Filosofía por la Universidad del Valle (Colombia). Doctoranda en Estudios Culturales de la Universidad Simón Bolívar. Académica colombiana con amplia producción en temas sobre género y etnia.

<sup>97</sup> “Doris Lamus es socióloga, magister en ciencias políticas y doctora en estudios culturales latinoamericanos, y se desempeña como profesora titular en la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Santander-Colombia). Este libro presenta los resultados de su tesis doctoral en la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito)”. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/66457>

Unidos, «negra» hace referencia específicamente a la comunidad con ascendientes africanos que han tenido una historia concreta como esclavos (sea cual sea su país de origen). Sin embargo, en Gran Bretaña se usa más libremente como categoría política basada en el color de la piel y en unos orígenes ex coloniales compartidos. Aun siendo consciente, no obstante, de que el término *negra* es en realidad un americanismo eurocéntrico con el que no siempre se siente identificada la comunidad de ascendencia africana, yo utilizaré *negra* (en cursivas) para hacer referencia específicamente a la comunidad de ascendencia africana situada en Gran Bretaña” (p.296 – 297).

Desde otra consideración, Mara Viveros (2009) cree necesario “desafiar el modelo hegemónico de la mujer universal y comprender las especificidades de la experiencia del sexismo de las mujeres racializadas como el producto de la intersección dinámica entre sexo/género, la clase y la raza en unos contextos de dominación construidos históricamente” (p. 68), por el imaginario diferenciado que existe sobre ellas.

D. Lamus (2012) hace referencia a la forma cómo se ha investigado la historia de las mujeres negras en Colombia. Entre otras puntualizaciones, manifiesta las limitantes que existen en las teorías feministas sobre la experiencia particular de las mujeres negras colombianas y la atomización de las fuentes y las dificultades para desarrollar indagaciones sobre ellas. En palabras de D. Lamus (2012) “La historia de las mujeres negras en Colombia está inscrita en un contexto simultáneo de poder patriarcal, dominación colonial, violencia y fragmentación (...) Es, así mismo, notoria la *ausencia* de reflexiones escritas acerca de sus identidades y experiencias” (p. 42).

En opinión de Virginia Maquieira (2012), no obstante es fundamental no perder de vista que en la discusión todavía pendiente:

No se trata de sumar discriminaciones sino, más bien, de develar un proceso constitutivo que alimenta diferentes capas de desigualdad que interactúan simultáneamente y potencian las situaciones de exclusión. Esto implica una complejización del análisis de los sistemas de discriminación de las mujeres que ya no pueden verse o explicarse sólo desde la categoría género sino desde la

simultaneidad de las estructuras capitalistas, patriarcales, racistas, homofóbicas, clasistas y la forma en que impactan y acentúan la exclusión de amplios grupos de mujeres”. (p. 115)

William Mina (2006) <sup>98</sup> recalca que “(...) no porque seamos afros, para valorar lo afro, sino para valorar lo humano, lo que pertenece al homo sapiens, al anthropos-hombre, como al anthropos-mujer, en su largo peregrinaje y humanización desde que es hombre sobre este grano de polvo en la expansión cósmica llamada planeta tierra” (p. 247).

W. Mina (2006), contrariamente a la posición de la autora, prefiere emplear en sus escritos el término afro y no negro. Para lo cual presenta el siguiente argumento:

Utilizo el calificativo afro y no negro porque lo afro hace alusión a la herencia y al legado cultural africano de hombres creadores, libres e imaginativos, la designación negros, a secas, es despectiva, no dice nada, y es una forma peyorativa de referirse a un “**color de piel**” (p. 15). [La negrilla es del autor]

En definitiva, el termino mujer negra se usa desde una perspectiva social, política, económica y cultural desde la cual deben postularse las salidas a la re-significación de las feminidades negras. Tal como en su momento lo haría Magdalene Ang-Lygate, (2012) en sus gestas en contra del apartheid en Sudáfrica. La misma autora reconoce haber usado exitosamente la categoría mujer negra como una política de identidad inicial desde la cual posicionó el problema ante los no blancos como clave cultural para expresar y poner de

---

<sup>98</sup> William Mina Aragón (...) es licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle y Ph.D en Sociología y Ciencias Política de la Universidad complutense de Madrid; (...) se ha desempeñado como docente de las universidades del Valle, Libre, del Pacífico y en la actualidad es profesor asociado de la facultad de derecho y ciencias políticas y sociales de la Universidad del Cauca. Mina se ha dedicado a estudiar y difundir el pensamiento y la obra de importantes personajes Afrocolombianos tales como Manuel Zapata Olivella y Sabas Casarán Hernández. Entre sus obras publicadas se encuentran: Historia, política y sociedad. 1.977, Poesía y Filosofía Política. 1.999, El pensamiento Afro: Más allá de Oriente y Occidente.2003, Manuel Zapata Olivella: pensador Humanista. 2.006, Arte, Literatura y Política 2.008, Derechos Humanos Afrocaucanos 2.009, entre otras.

manifiesto un tipo de situación. No obstante, M. Ang-Lygate (2012) exhorta al uso acrítico e inconsciente del término «negra» para referir “a algo que no sea una campaña específica cae en la trampa de la oposición binaria que separa de manera artificial a personas «negras» y «blancas» (como si el racismo se redujera únicamente a estas dos categorías)” (pp. 297 – 298); Ang-Lygate (2012) enfatiza sobre su preocupación de entrar como copartícipe de estructuras dualistas binarias que buscan imponer diferencias y se ignoran otras que están entre los blanco/negro.

Es posible que para la presente investigación, el hecho de retomar algunos aspectos de los estudios de género propuestos por académicas que se han ocupado del tema, especialmente en cuanto lo señalan en el enfoque de Joan Scott, tengan su fundamento en las relaciones de poder. Adicionalmente, desde esta misma autora el género para los estudios históricos constituyen imágenes, símbolos, normas, conjunto de prácticas, representaciones con las cuales hay que mirar a las mujeres, en este caso, a las mujeres negras.

Desde esta perspectiva la teoría genera algunos aportes advirtiéndolo, no obstante que la categoría género examinada de forma independiente es insuficiente para estudiar a las mujeres diferentes a las occidentales, como las mujeres negras. Por lo aducido, el siguiente aspecto trata sobre el reconocimiento de las singularidades de las mujeres bajo los razonamientos del feminismo negro.

**2.1.5 Las mujeres en el feminismo negro. Reconocimiento de experiencias diferenciadas.** Los planteamientos de Rita Segato (s.f.) reflejan que el feminismo<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Sánchez-Borja (2013) discurre que: “El feminismo «ha sido a la vez un proyecto intelectual y un proyecto político» y por ello se ha constituido en un conjunto de movimientos políticos, culturales y económicos que tienen como objetivo la transformación de las relaciones interhumanas. Desde el punto de vista filosófico

eurocéntrico universalizó y centralizó las controversias sobre la dominación patriarcal, unificando a las mujeres de tal suerte que se ignoró la influencia de la raza como categoría fundamental para la construcción del orden colonial moderno impuesto en América Latina. Derivada de esta circunstancia histórica la experiencia vital femenina tanto en el ámbito privado como en el público no fue homogénea. De ahí que el feminismo eurocéntrico se erigió de frente al olvido de las diferencias de las otras mujeres del mundo.

En la práctica la interacción entre blancos/as con negros/as evidenciaron connotaciones violentas al punto que todos los ámbitos de la vida pública e incluso la privada estuviese marcada por la diferencia racial, incluyendo en espacios inimaginables, por su naturaleza y razón de ser, como las escuelas y universidades. Corría la década de los cincuenta cuando activistas de la trascendencia de Malcom X, y luego, Martin Luther King Jr. enarbolaron las banderas por el ideal de una nación estadounidense integrada racialmente. En sus legendarios discursos denunciando como un absurdo la estructura social que separaba unos de otros por la justificación del origen esclavizado y el tono de la piel.

Lo que realmente hicieron estos líderes del movimiento negro fue cuestionar las teorías biologicistas de la modernidad que explicaban de manera racional y natural la diferencia entre los hombres desde una perspectiva genealógica. Esto líderes (varones) colocaron el dedo en la llaga al rebatir la conformidad y aceptación que se había dado con la organización racial de la sociedad americana, donde simplemente unos debían aceptar vivir en un esquema limitado en

---

cuestiona la neutralidad de las ciencias y se puede definir como el camino racional que recorre una mujer con conciencia política sobre la subalternidad femenina y en lucha contra ello para acercarse al conocimiento de cualquier aspecto de la realidad. Pero no es solo la reunión de movimientos activistas, sino «es una forma de entender y vivir en el mundo que las mujeres han desarrollado y mantenido para cambiar sus condiciones de marginalidad. Por tanto, es una teoría y práctica política liberadora y propositiva para transformar las relaciones humanas» (p. 21).

todos los aspectos, es decir, los blancos/as tenían el territorio físico y simbólico para su explotación, goce y disfrute al tiempo que los negros/ debían restringir sus espacios de realización personal y colectiva a aquellos señalados por las instituciones y determinados por la sociedad blanca.

El régimen jurídico y político estadounidense se ideó para los anglosajones al tanto que la población negra quedó rezagada a transitar en lugares donde les permitían transitar el poder blanco. La demanda pacífica pero decidida para lograr un plano de igualdad en el acceso a un mundo pensado, estructurado e ideado por y para los dominadores al cual los dominados sólo tenían entrada en condición subalterna, esto es, para realizar oficios domésticos y toda suerte de labores manuales subvaloradas, precarias y de insignificante remuneración.

Es pertinente señalar que en este panorama se entrelazaron las confrontaciones por los derechos de las mujeres y de la población negra estadounidense, por lo cual la década de los sesenta es el período histórico caracterizado por las corrientes contraculturales y los cambios son la constante del momento. En consecuencia, las mujeres reclamaban sus derechos entre los que se destacan el del voto y el acceso en igualdad de condiciones a la educación al tiempo que la comunidad negra exigía una verdadera inserción en la sociedad porque el régimen segregacionista debía dar paso a otros estilos de vida para las personas negras que ya no se conformaba con una sociedad con pretensiones de unión dentro de la exclusión.

Sin embargo, el enfoque universal de la lucha por la reivindicación de los derechos de las mujeres blancas y de clase media y el énfasis en los derechos civiles de los hombres negros, deja un grupo muy especial de la población huérfano en líderes, en ideales, en activistas y en fundamentos teóricos propios. Así las mujeres negras de Estados Unidos

representaron una realidad y unas formas de opresión singulares de las que no son objeto otro tipo de población. Se advierte así que las mujeres negras como grupo es ignorado simultáneamente por los movimientos feministas y por los movimientos a favor de los derechos civiles de los afroamericanos.

Esta circunstancia adversa, alienta a las mujeres negras para trabajar alrededor de movimientos para construir un pensamiento situado en una realidad reivindicadora desde las relaciones de poder de los regímenes segregacionistas y de género porque era evidente que los activistas negros emprendían acciones pensando en la comunidad negra anclada en el esquema patriarcal y las feministas operaban en nombre de las mujeres blancas.

En esta suma de eventualidades las mujeres negras, poseían un problema huérfano; se encontraban en una posición de desamparo en los movimientos sociales, en las teóricas y en las reivindicaciones buscan fundar su propia ideología. Una que articule su problemática, su peculiar condición, la posición en la que las huellas de su traumática historia las dejaron y que con ingentes esfuerzos anónimos está combatiendo para superar.

Surgieron activistas y teóricas como Patricia Hill Collins, con el lema “Todos las mujeres son blancas y todos los hombres son negros”, para impulsar lo que se denominó como el Feminismo Negro, que busca estructurar un discurso objetivado en acciones para denunciar y evidenciar la situación especial de las mujeres negras en el contexto americano.

A finales de la década de los setenta e incluso durante los años ochenta –del siglo XX- autoras del feminismo negro norteamericano<sup>100</sup> como la misma Patricia Hill Collins y Ángela

---

<sup>100</sup> M. Jabardo (s.f.), ilustra sobre el papel del feminismo negro al convertirse en “un movimiento político. Descodificando la categoría de mujer ofrecía a las mujeres negras nuevas imágenes en las que reconocerse, y articulaban un discurso que las identificaba y que al tiempo las diferenciaba de los discursos feministas

Davis, el feminismo negro latinoamericano con Ochy Curiel, Sueli Carneiro, entre otras, han nutrido y matizado las teorías del feminismo tradicional y reduccionista.

En América Latina<sup>101</sup>, puntualmente en Brasil la autora Sueli Carneiro propone “*ennegrecer*” el feminismo dadas la evidentes carencias del feminismo blanco que es bastante reduccionista al reconocer realidades de mujeres que, no obstante el maltrato y vulneración de sus derechos, gozan de una posición privilegiada frente a otras, cuyo posicionamiento en el mundo es menos afortunado; es el caso de las mujeres blancas pobres, las inmigrantes, entre las que se encuentran las latinas, las lesbianas y las negras. El hecho es que las feministas hegemónicas desconocieron otras realidades femeninas.

Stolcke (2000) reseña que no es muy reciente el enfoque general de las mujeres como grupo de interés que no presentaba diferenciaciones vitales entre sus integrantes. Entre los subgrupos que denunciaron una especie de ceguera ideológica se encuentran las mujeres negras quienes “al sentirse relegada por falta de sensibilidad de las feministas blancas ante su opresión específica, plantearon un problema nuevo que hasta entonces apenas había sido tenido en cuenta” (p. 27).

Considerando lo propuesto por Femenías (2007), la discrepancia del feminismo negro frente al feminismo no negro se soportó, entre otros, en el siguiente argumento:

---

hegemónicos. Lo hacían situando el centro de las definiciones opresoras de feminidad y de sexualidad negras en el racismo y en el legado de la esclavitud. Por eso regresaban a ésta, para recuperar este periodo desde sus propios códigos. De hecho es en la época de la esclavitud donde sitúan las pensadoras afroamericanas el legado del concepto de familia que se ha ido reproduciendo en la comunidad negra, un modelo que lejos de ser fuerza que constriñe se plantea como parte de la resistencia del grupo frente a la opresión racial” (p. 45).

<sup>101</sup> Es pertinente mencionar que en Colombia están Suzy Bermúdez como una de las pioneras de los estudios de género en el país y recientemente es destacada la producción investigativa, principalmente de Mara Viveros y Claudia Mosquera.

Sabemos que buena parte del feminismo “occidental” nos ve como “lo otro” y buena parte del pensamiento postcolonial también. (...) Creemos que es posible trazar nuestro propio perfil entre los países hegemónicos y los países postcoloniales. Los países que actualmente la integran (a Latinoamérica) se originan y se estructuran en tanto Estados modernos sobre las bases filosóficas de un ideario cuyas nociones fundamentales son la igualdad, el universalismo y la libertad. Por otro lado, la sociedad latinoamericana está fundada sobre tres raíces poblacionales fundamentales: la autóctona indígena, la europea “blanca” y la “negra”. (p. 11)

El discurso de la diferencia entre el feminismo negro y el feminismo blanco tiene su asidero en las evocaciones que la cultura dominante logró difundir sobre las mujeres negras.

Sobre el asunto, Jabardo (2012) plantea la siguiente reflexión:

Si tuviéramos que hacer referencia a un «texto» fundacional del feminismo negro sería el discurso «Acaso no soy una mujer» de Sojourner Truth en la Convención de los Derechos de la Mujer en Akron de 1852. Encontramos en él algunos de los rasgos que permiten entender el carácter contra-hegemónico de este movimiento. En primer lugar, la oralidad del relato frente a la racionalidad de la escritura de los textos fundacionales del feminismo blanco. La oralidad, y también la oratoria aprendida y practicada en los púlpitos de las iglesias. Ambas, herramientas de resistencia de los grupos subalternos. En segundo lugar, el propio carácter de la oradora: Sojourner Truth fue la primera de una importante saga de intelectuales negras que, sin el apoyo de una obra escrita, han conectado con los intereses y las luchas de las mujeres negras. En tercer lugar, por ser un texto creado desde la colonialidad. Desde ahí, con un lenguaje propio que no se ve reflejado en el espejo impuesto, Sojourner Truth deconstruye la categoría (hegemónica) de mujer —una categoría desde la que se la niega— reivindicando su propia identidad en tanto que mujer. La intersección de la «raza» con el género, que desde el sistema hegemónico construye a las mujeres negras como no-mujeres, re-appearece en el discurso de Sojourner en términos inclusivos. Detrás de su « ¿Acaso no soy una mujer?», detrás de las luchas de otras ex esclavas como Harriet Jacobs, aparece un anhelo que pugna por re-significar el término mujer. Su aspiración era ser libres, no sólo de la opresión racista, sino también de la dominación sexista”. (pp. 28 – 29)

Jabardo (s.f.) da cuenta sobre el ampliamente conocido prototipo de mujer negra denominada “mammies, jezzabel, matriarcas o perceptoras de servicios sociales. La imagen que emergió de la esclavitud fue la de mammy o la de matriarca” La autora citada, manifiesta que en el contexto de la sociedad blanca se imaginó a la mujer negra de manera binaria; por

una lado y en positivo, la mammy era percibida como buena, solícita y sumisa; pero por otro y en negativo, es una matriarca de carácter fuerte, agresiva, que desatiende su hogar e incapaz de sostener relaciones sentimentales a largo plazo. Jabardo (s.f.) alude a esta imagen de la Jezzabel, quien representó a la mujer negra atractiva pero con apetitos sexuales y gustos desenfrenados que la llevan a perder el rumbo de su vida. Últimamente, las mujeres negras son asimiladas como beneficiarias sociales y destinatarias de subsidios estatales.

En consecuencia Jabardo señala que los efectos sociales y culturales de esta imagen condujeron a despojar a las mujeres negras de un ideal común de mujer; las mujeres negras no son imaginada como mujeres virginales, mujeres casadas, mujeres esposas, mujeres madres; las mujeres negras no hacen parte del grupo de mujeres con familias con lazos estables; las mujeres negras son separadas “del ideal de feminidad que acompañaba tradicionalmente a la familia “ideal”, y que se apoyaba en una imagen de mujer que poseía las cuatro virtudes cardinales: piedad, pureza, sumisión y domesticidad” (s.f. p. 44).

Ante este conjunto de imágenes creadas sobre las mujeres negras, la tarea emprendida por las feministas afroamericanas, británicas, de la poscolonialidad y de los desplazamientos que advirtieron estas diferencias “se orientó hacia la deconstrucción y reconstrucción de las categorías en las que se apoyaban las imágenes de deslegitimación de la familia negra. Historiadoras, sociólogas, antropólogas, filósofas, artistas han presentado a la familia negra dentro de su propia lógica” (Jabardo, s.f. p. 44 - 45).

El racismo, que remueve concepciones de la esclavización, fue valorado como el eje articular de la desigualdad vivida y sufrida por las mujeres negras que en asocio con la institución del patriarcado tornan más oprobiosa la existencia de las mujeres negras sobre la de las no negras (Jabardo, s.f.); de esta forma se alcanza a entender lo difícil y traumática que

resulta la experiencia política – su negación como sujeto de derechos-, social, cultural y económica para las mujeres negras.

Según Ang-Lygate (2012):

Es un error caer en la trampa de la mitología racista / sexista que insiste en que nuestra experiencia de «negritud» como mujeres no caucásicas nos pone a todas en la misma categoría como víctimas del racismo, o que la desigualdad social y la injusticia es al final reducible a la «raza» o a las diferencias de color, sin prestar atención del mismo modo a las experiencias y a las historias particulares de racismo. Al rechazar una noción de «negritud» coherente y homogénea, utilizo el término «negra» (con comillas), aunque no me convenza, para tratar y comunicar la problemática de usar un término así y limitar su uso únicamente al contexto del discurso político antirracista británico, para representar a las personas que sufren discriminación por su color de piel o su ascendencia racial” (p. 297).

Para las feministas negras “El problema de las feministas blancas (...) es que son incapaces de percibir hasta qué punto el racismo estructura todas las relaciones” (Jabardo, s.f., 49). Se infiere por tanto que el feminismo no negro tendrá que recomponerse y reconocer otras relaciones de poder diferentes al patriarcado.

Otro de los aspectos importantes del feminismo negro consiste en la pretensión de desarrollar un pensamiento feminista negro desde adentro, desde las propias teóricas; pero no se limita a esta visión; trasciende a la práctica feminista negra para generar instancias de promoción de identidades de grupo. La propuesta vincula el pensamiento feminista con la conciencia que se va generando por las experiencias de la cotidianeidad, muchas veces subvalorado para construir saberes alrededor de los temas y problemas que afectan a las mujeres negras.

Desde la postura de P. Hill Collins (2012) esto permite construir conocimiento con perspectiva de las mujeres negras, pero sobretodo “generar conciencia, el pensamiento feminista negro afirma, re-articula y proporciona un vehículo para expresar en público una

conciencia que bastante a menudo ya existe. Más importante aún, esta conciencia re-articulada aspira a empoderar a las mujeres afroamericanas y a estimular la resistencia” (p117).

P. Hill Collins (2012) propone los rasgos o características que distinguen al pensamiento femenino negro. Estos se decantan así: La segregación racial sigue siendo un tipo de situación social de los Estados Unidos pero la comunidad mayoritaria e incluso la mundial piensa que es una situación superada (I). Un ejemplo puntual es el imaginario alimentado por la presencia de la familia Obama en la Casa Blanca desde 2008, la influencia en la vida social y cultural de la Primera Dama estadounidense, Señora Michelle Obama y otras figuras de la Política y el sector justicia de este país como Condoleezza Rice –Secretaria de Estado de E.E.U.U durante el gobierno del Presidente Bush Jr.- y Loretta Lynch –primera mujer negra fiscal general de la Unión Americana- bajo el cual el mundo considera que la situación de racismo es un problema del pasado que en la actualidad se encuentra allanado.

La tensión permanente entre las ideas históricas y generalizadas que circulan sobre las mujeres negras y las experiencias cotidianas que permiten ataques en su contra desde lo físico, verbal y simbólico por cualquier miembro de la sociedad en cualquier circunstancia y momento (II). Las relaciones entre los que viven las mujeres negras con el conocimiento común de grupo; se desarrollan miradas que estimulan como colectividad la resistencia (III). La generación de una escuela y programas de investigación de académicas e intelectuales negras que se encarguen de forjar un pensamiento feminista negro aterrizado a los problemas e interrogantes pertinentes y coherentes con la situación de las mujeres negras (IV). El pensamiento femenino negro es flexible, abierto y opera en el ámbito cambiante de la justicia social (V). En razón a que el pensamiento feminista se liga con asuntos relativos a la justicia

social encuentra sus argumentos en aspectos esenciales de la humanidad como la dignidad y el empoderamiento colectivo y subjetivo.

Para el caso de las mujeres negras Latinoaméricas se introduce otra circunstancia, la diáspora africana. Las feministas negras se preguntaron por las influencias, conexiones y relaciones diferenciadas que surgieron para las mujeres negras por la experiencia sufrida como consecuencia de la dispersión de la población negra durante la trata esclavista; indudablemente, este proceso antepuso condiciones temporales e históricas que debieron arrastrar sus víctimas desde el pasado e incluso se imponen en su presente. Por estas circunstancias especiales de cada grupo de mujeres se adiciona al feminismo negro, el feminismo afrodiaspórico que para Vergara y Arboleda (2014) se presenta “como una compleja, contradictoria, amplia y heterogénea perspectiva de pensamiento, de acción política y de vida, que emerge de las realidades que protagonizan las mujeres afrodescendientes en diferentes momentos de la historia y espacios geográficos” (p. 114).

Vergara y Arboleda (2014), establecen que el feminismo afro-diaspórico hace eco de narrativas y acciones para «derrocar las desigualdades étnico raciales» presentadas al centro de los feminismos no negros. Teniendo en cuenta que esta discusión, como se apuntó, es reciente, se ha fijado una agenda feminista afro-diaspórica que desarrolle seis dimensiones a saber: Primera. Cuestionar las dicotomías binarias y la aplicación de las jerarquizaciones que sitúan a las mujeres negras en un lugar inferior y simultáneamente les dispone como un grupo social indiferenciado que presenta las mismas características sin reparar en aspectos como la edad, sexualidad<sup>102</sup>, ocupación, entre otros. Segunda. A partir de lo anterior se pretende consolidar

---

<sup>102</sup> Sobre este particular Jabardo (s.f.) explica que (...) el control de la reproducción, las asimetrías entre ambos feminismos son también evidentes. Mientras las mujeres blancas han promovido sus luchas para defender el derecho al aborto, la lucha de las mujeres negras es por el control de su fertilidad (p. 49).

un pensamiento feminista afro-diaspórico porque en muchas ocasiones la experiencia de la esclavización, ampliamente racializada y sexuada, se asume como un asunto del pasado que no tendría repercusiones en el presente de las mujeres negras. Tercera. Desmontar las relaciones de poder<sup>103</sup> y dominación que en la práctica favorecen escenarios de desigualdades de clase, género y étnicas en contra de las mujeres.

Cuarta. Cuestionar el procedimiento de ciertos activistas e investigadores que con sus discursos académicos y políticos reproducen la discriminación y la marginalización de las mujeres negras, restándoles así poder político y empoderamiento socioeconómico. Quinta. Replanteamiento del rol de las mujeres negras en su nicho familiar; el hecho de relegarlas a actividades solidarias de crianza de los pequeños por su rol de abuelas y tías en sustitución de las madres limitan las posibilidades de estas mujeres en otros horizontes vitales. Sexta. Rechazan la reducción de las mujeres negras a los asuntos sexuales; la sociedad mayoritaria las visualiza hipersexuadas y heterosexuales y por esta misma causa impone a este grupo condiciones propias de la institución y un régimen político patriarcal y por ello estandarizado.

Otro de los juicios en los cuales se basa el feminismo negro es:

“Las mujeres negras –en las que la sociedad hegemónica situaba la columna vertebral de la familia negra– se presentaban como la base de sus familias y la causa de su desintegración. Los problemas del gueto, que la moral dominante traducía en la desorganización familiar de la comunidad negra –familias monoparentales, ausencia de una presencia masculina fuerte, embarazos adolescentes– se hacían recaer en los propios sujetos y más específicamente en la incapacidad como madres de estas mujeres.” (Jabardo, s.f., p. 44)

---

<sup>103</sup> Como se indicó adelante, en la institución del patriarcado las feministas negras encontraron la más importante contradicción con los feminismos no negros. En esa línea las “(...) feministas negras plantean la primera contradicción. (...) el patriarcado hace referencia a las relaciones de poder, y no solo a las específicas de género, sostienen que una definición de las relaciones patriarcales que se centren solamente en las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres sin situarlas en el marco político y económico tiene consecuencias para la manera en que tales relaciones son vistas en la comunidad negra” (Jabardo, s.f., 48).

A la luz del feminismo negro se plantea la necesidad de “la deconstrucción de las identidades negativas impuestas (no-mujer) y la re-significación de la categoría negada” (Jabardo, 2013, p.).

Las reflexiones alrededor de los feminismos negros proponen un análisis con enfoque crítico social sobre las mujeres negras y de las relaciones de dominación y sus consecuencias en la exclusión y opresión de grandes sectores de la sociedad que operan en su contra, los cuales giran en torno a su corporeidad, su capacidad de generar conocimiento o pensamiento propio y la forma como la población hegemónica se relaciona con el colectivo de mujeres negras. Como se ha explicitado, la orientación de la investigación comprende, además, la construcción de un marco teórico conceptual que conjugue los aspectos que destacan de la experiencia de las mujeres negras, es importante discurrir conceptualmente sobre los tópicos asumidos en este estudio para conocer los imaginarios que respecto a las mujeres negras tiene el estudiantado no negro.

## **2.2 Triada corporeidad – capacidades intelectuales y relaciones sociales. Ejes teóricos y prácticos de la investigación**

En esta investigación el símbolo y la imagen se toman como las manifestaciones exteriores de los imaginarios, pero, además, son elementos con los cuales se puede indagar su sentido y significación. Desde estos aspectos, surgen preguntas relacionadas con el problema de investigación y el objeto de estudio, como las siguientes: ¿Con qué imágenes identifica un estudiante no negro a una estudiante negra? ¿Cuáles son los símbolos asociados a ellas? Como quiera que, al parecer de Márquez (2014) “la imagen es un acto que busca en su corporeidad

un objeto ausente o inexistente, a través de un contenido físico o psíquico que no se da completamente sino a título de representante análogo del objeto buscado” (p. 80).

El estudio focaliza a la mujer negra<sup>104</sup> estudiante universitaria en interacción con estudiantes no negros, actuante en espacios de interrelaciones multiculturales, cruzados por conexiones y multiplicidades, en donde se *metamorphosean* mujeres de todos los colores y estudiantes de todos los géneros y colores; los imaginarios son laberintos – *carrefours*-<sup>105</sup>, donde estos imaginarios pueden instituirse como creencias, concepciones, estereotipos<sup>106</sup> que se asientan en lo histórico social e influyen en la forma como se relacionan los estudiantes universitarios. Los imaginarios ordenan el tipo de relaciones que se dan entre los sujetos.

Así, el mayor grado de aceptación o rechazo entre los seres humanos que se interrelacionan en un contexto concreto, determinan el círculo social y afectivo de éstos con los cuales, simultáneamente, construyen su realidad. Razón por la cual para conocer los imaginarios de una comunidad particular -los estudiantes en las Universidades Nariño, Mariana, I.U. CESMAG y Cooperativa de Colombia –Sede Pasto-, se debe hacer uso de la teoría de los imaginarios sociales, no sólo como medio para identificarlos, sino como un marco de comprensión de los mismos.

Ahora bien, se ha establecido que los tres tópicos sobre los cuales se abordaran los imaginarios en cuanto a la mujer negra son: *la corporeidad* –el cuerpo desde el enfoque

---

<sup>104</sup> No se puede pensar en un modelo general y único de hombre negro o mujer negra en Latinoamérica ni en Colombia. M. Viveros (2009) advierte sobre los relevos generacionales y los cambios que han experimentado grupos étnicos como los negros incluyendo a los indígenas que al trasladarse a convivir con población mestiza en los centros urbanos han cambiado el marco de sus tradiciones como producto de las dificultades que deben enfrentar por fuera de sus comunidades originarias (p. 76).

<sup>105</sup> En 1978 aparecía el primer volumen de *Les Carrefour du labyrinthe* (Las encrucijadas del laberinto) autoría de Castoriadis. Otros cuatro volúmenes fueron publicados en vida del autor entre 1986 y 1997.

<sup>106</sup> Cook y Cusack (2010), exponen que los estereotipos son formas de categorizar a las personas; maneras de conformar grupos de personas o tipos particulares. Sirven para establecer atributos y roles a los individuos. También pueden considerarse como presunciones que preceptúan y legitiman la subordinación legal y social

sensorial y cultural-, *las interacciones sociales* —específicamente las relaciones de compañerismo, amistad y afectividad con los estudiantes no negros y *la capacidad intelectual* —en términos de habilidades académicas y de aprendizaje—. Por ello es menester desarrollar una aproximación teórica que permita discernir sobre algunos elementos acerca de las líneas con los cuales se abordó el objeto de estudio.

**2.2.1 Del cuerpo a la corporeidad. Significaciones culturales.** En palabras de Figueiras (2009) “el cuerpo es básico para entender la construcción social de las subjetividades y, por lo tanto, las relaciones que se desarrollan entre los jóvenes y sus cuerpos”.

Rico Bovio (2005) establece que el cuerpo ha sido considerado como “el conjunto de propiedades y procesos que constituyen a un ser” (pp. 90 – 91), connotación que es vaga y polisémica, en la cual caben variados aspectos humanos. No obstante, el autor ofrece un enfoque holístico del término que alcanza gran utilidad en el campo investigativo. Sobre el cuerpo existen apreciaciones cuantitativas que le dan un carácter natural y biológico, pero la perspectiva cualitativa ubica al cuerpo en el ámbito de lo socio cultural.

Por ello Rico (2005) hace referencia a las coordenadas corporales entendidas como “cortes” para percibir la realidad. “Los cuerpos ajenos, a la par que el cuerpo que somos, son apreciados de modo diferente según la coordenada corporal en que nos encontremos situados en un momento” (p. 95). Rico (2005) determina que los sujetos son, están, se expresan, se comunican y se relacionan por medio de su cuerpo movilizado por cada persona pero

observado por el otro y en desplazamiento hacia el otro<sup>107</sup>; según la autora mencionada porque la cultura occidental, dentro del sistema senso-perceptual, ha privilegiado la visión sobre los cuerpos articulada con la motricidad de los mismos para generar “una epistemología que subyace a las más diversas prácticas y creencias sociales” (p.93).

Villamil-Pineda (2010) indica que:

El énfasis visual hace que las explicaciones o re-presentaciones de la cultura giren en torno a conceptos ópticos: contemplar, imagen, perspectiva, punto de vista, perfil, horizonte, cosmovisión, idea, ideas claras, reflejo, evidencia, intuición, objeto, sujeto, texto, contexto, etc. También hace que los conceptos derivados de otras experiencias sensoriales vayan siendo sustituidos por conceptos ópticos. (p. 64)

Pero el cuerpo al entrar en dinámicas sociales y culturales se transforma<sup>108</sup>; una de esas transformaciones puede denominarse corporeidad porque el cuerpo no es en exclusiva una entidad físico o biológica. Es precisamente en la cultura donde se expresan las particularidades que cada sujeto crea; a partir de su corporeidad el ser humano tiene la capacidad de convertir su cuerpo en un elemento de respuesta frente a los desafíos de la vida. Al respecto Figueiras (2009) agrega que la corporeidad es “un espacio social, constituido por elementos socioculturales, donde se comparten significados y simbologías relativas a un grupo y que no reduce lo corporal a los rasgos físicos, concretos y temporales” (p 224).

En correspondencia, Villamil (2010) señala que el cuerpo se vierte en corporalidad porque es la única animalidad que tiene sentido de trascendencia, incluso de lo naturalmente dado. “El cuerpo deja de ser lo particular y lo anímico y se instala en la corporeidad. (...) Se

---

<sup>107</sup> De acuerdo con Araneda (s.f.) “Nuestra corporalidad, resuena, sintoniza, se regula, se simbiotiza, se duele, se aísla, se contenta, crece, se apoya, se sana y se enferma, en un mundo con otros” (p. 4).

<sup>108</sup> Aranda (s.f.) añade que: “El cuerpo y sus representaciones culturales, hablan del contexto social que marca y regula la expresión de los sentimientos y las emociones, los ritos, la seducción, las percepciones, los gustos, las interacciones sociales, la relación con la naturaleza, con el universo.” (p. 2)

trata de un sujeto de fines y conciencia. Es un cuerpo espiritualizado” (p. 592). Al tiempo que Hurtado (2008) inscribe la corporeidad “dentro de la condición humana, en la medida que reconoce el determinismo biológico de orden filogenético, pero lo trasciende y relaciona con los procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético” (p. 120).

Entonces, la corporeidad es realidad, comunicación y creación de los seres vivos racionales, por la cual se establece que todos los animales –incluido el hombre- son poseedores de un cuerpo, pero la única animalidad auto-realizadora de su cuerpo es la humana; dicho de otra manera los animales no humanos tienen cuerpo y los seres humanos son cuerpo. La subjetividad entendida como la posibilidad de auto-creación y determinación del ser humano, es un elemento esencial de la corporeidad pues el sujeto actúa movido por necesidades, intereses y carencias que son inagotables por generarse en la cultura; es más, Villamil –Pineda (2010) considera que la corporeidad “es un campo simbólico que nos remite siempre hacia experiencias ajenas” (p.60).

Sobre la corporeidad femenina Pateti (2007) propone que “hablar del cuerpo de la mujer, invoca un fondo cultural que la identifica con determinados usos y costumbres, que exige de ella una expresión corporal denominada femineidad” (p. 457). Sobre la corporeidad femenina se afirma que está al servicio de los intereses externos o por fuera del dominio de sus poseedoras; las relaciones de poder patriarcal<sup>109</sup> deciden la función que le otorgan al cuerpo de las mujeres en cada época de la historia. (Pateti, 2007), puntualiza al respecto:

La corporeidad femenina, entonces, atiende a una cierta manera de ser/hacer en el mundo. Desde la perspectiva de la cultura dominante, el cuerpo de la mujer atiende

---

<sup>109</sup> Villareal-Montoya (2001) establece que: “Aunque se plantea que en las relaciones de poder quienes participan no carecen totalmente de poder, no se desglosa cuáles son los poderes con que cuentan las mujeres, más bien se profundiza en sus roles como subordinadas y se cae casi en una victimización, lo cual impide visualizar sus poderes –aunque limitados- para replantear dichas relaciones” (p. 2).

a prestaciones como maniquí, madre, esposa, compañera y otras utilidades al servicio de una sociedad ideada por hombres, para los hombres. (p. 457)

Amador (2008) manifiesta que la corporeidad está relacionada con aspectos físicos como la estatura, las medidas y las formas, el tipo de rostro, el color de piel, el cabello y la manera de peinarlo; estos elementos soportan connotaciones culturales y perspectivas ideológicas de los grupos y subgrupos. Entonces, los conceptos de belleza corporal – especialmente femenina- se relacionan desde la antigüedad<sup>110</sup> hasta el presente con estos rasgos que, además, se emplearon para establecer diferencias étnicas determinando patrones estéticos deseables, aceptables e indeseables.

Pero el cuerpo femenino se sustrae de los demás al desarrollar otro tipo de corporeidad, una que despliegue un sentido cultural porque las mujeres también construyen y cultivan sus posibilidades como sujetos productores de saberes y conocimientos. Otro aspecto es que, desde lo estético, los sistemas de dominación se han inclinado hacia la negación de las capacidades intelectuales femeninas al enfatizar más en el cuerpo como un símbolo que reafirma los roles de género tradicionales que en una forma subjetiva creadora. Esta última acotación lleva a presentar algunas consideraciones sobre las capacidades intelectuales humanas.

**2.2.2 Las capacidades intelectuales. Repertorio de habilidades personales.** Para Castelló (2000) “la noción de capacidad tiene completa naturaleza de constructo... que aparece como explicación última del rendimiento escolar” (p. 22) pero al tiempo advierte la complejidad y algunas limitaciones del concepto por estar vinculado a la teorización del

---

<sup>110</sup> Ver: La historia de la belleza (2010) y la historia de la fealdad (2011) de Umberto Eco.

funcionamiento mental humano. El autor sugiere referirse más a las habilidades que a la capacidad propiamente dicha. Y la capacidad intelectual (CI), de acuerdo a la perspectiva psicológica es la manera como se mide la inteligencia. Montoya, Trujillo y Pineda (2010) advierten sobre “la complejidad del constructo y la poca unificación entre las teorías y modelos que buscan explicar su desarrollo, evaluación y uso” (p.738).

Las capacidades intelectuales están conectadas con la función ejecutiva (FE)<sup>111</sup> y responde a modelos de factores o dimensiones a partir de los cuales se expande la FE. Montoya, et al., (2010) detallan los siguiente rudimentos de las funciones ejecutivas: el sistema de entrada de la información, que corresponde a lo sensorial y perceptual (I); el sistema comparador que está articulado con el control ejecutivo o supervisión del comportamiento (II) y el sistema de salida que incorpora el concepto de autoconciencia y autorreflexión. Adicionalmente, este último sistema “se relaciona con la capacidad de ser consciente de “sí mismo” y de reflejar en pensamientos y conductas los patrones individuales del yo” (2010, p. 738).

Otro aspecto que se incluye en las capacidades intelectuales es desde luego, la inteligencia<sup>112</sup> que para Márquez, (2008) se entiende como la “capacidad de un ente para transformar en símbolos la información que recibe y, luego, operar sobre ellos con base en un objetivo” El autor citado añade que la inteligencia se constituye en un sistema a través del cual

---

<sup>111</sup> Para Espinoza, et al. (2008), “Las funciones intelectuales poseen dos niveles: cognitivo y meta-cognitivo. El primero se refiere a los diferentes mecanismos que participan en la actividad cognoscitiva (adquisición, codificación, recuperación, transferencia, generalización, ejecución, etc.); el segundo, a los elementos orientados a la comprensión de la forma en que se realiza la actividad cognoscitiva (planificación, puesta en marcha y coordinación de procesos elementales, toma de decisiones en el curso de la actividad cognoscitiva, y evaluación del resultado final)” (p. 6).

<sup>112</sup> Kohler (2013) señala que “Respecto a la inteligencia, sus diferentes definiciones comparten elementos comunes como son la importancia en la adaptación al medio y la capacidad de aprender (...)” (p. 278).

la persona da cuenta de sus aptitudes generales y específicas, espaciales o verbales; este sistema puede entenderse como conjunto de conocimientos apropiados con los cuales el sujeto gestiona constantemente su existencia. Esto confirma lo propuesto por Espinoza, et. Al. (2008) que “la inteligencia se modifica según las experiencias del individuo” (p. 6).

Por su parte Kohler (2013) ilustra sobre la inteligencia exitosa, la cual a su juicio se distingue por cuatro aspectos:

La capacidad para lograr el éxito en la vida en función de normas personales y del contexto sociocultural al cual pertenece el sujeto. Segundo, la habilidad para tener éxito requiere capitalizar las fortalezas y corregir o compensar las debilidades. Tercero, es necesario un equilibrio de las habilidades para adaptarse, dar forma y seleccionar los ambientes. Por último, el éxito se logra a través del equilibrio de tres aspectos de la inteligencia: habilidad analítica, práctica y creativa en todos los contextos de nuestra vida (trabajo, relaciones interpersonales, hogar, etc.). (p. 278)

Kohler (2013) también se refiere a la inteligencia analítica o –componencial- útil para los procesos mentales responsables de la planificación y solución de problemas que ordinariamente soluciona la persona; estos se asocian con dificultades de orden académico; y esta la inteligencia creativa o -experiencial- donde el sujeto coloca en juego sus habilidades para resolver desafíos nuevos e impredecibles; allí debe incluso, ser capaz de generar nuevas capacidades y responder favorablemente a los dilemas a enfrentar<sup>113</sup>.

Morales (2004) propone que la inteligencia se puede apreciar como un rasgo de la personalidad, afirmación que le lleva a cuestionarse sobre la influencia social de la inteligencia y proponerle incluso como tema de estudio y discusión. De hecho para Morales (2004) la inteligencia al ser un artilugio que trasciende y asciende en “lo que podríamos denominar los

---

<sup>113</sup> El rendimiento cognitivo refiere a la inteligencia y el conocimiento dependiendo de la situación que se enfrenta. Ante problemas novedosos, la inteligencia es de primera importancia; ante problemas comunes, lo es el conocimiento. Las capacidades para solucionar uno u otro tipo de problemas se denominan “inteligencia fluida” e “inteligencia cristalizada”, respectivamente (Espinoza, et al., 2008, p. 6).

«nichos culturales» en los que se desarrollan los grupos humanos” (p. 74). Entonces, cuando las personas actúan están haciendo uso social de su inteligencia y con ello logran crear cultura.

Vásquez y Rodríguez (2007) examinan la dimensión educativa de la capacidad intelectual y en esa perspectiva estiman que dicha capacidad se concreta en la suficiencia de los estudiantes para adaptarse a las situaciones del entorno, en las facultades para afrontar retos académicos simples y complejos; pero también en la manera como desempeñan los diversos roles en las actividades de las cuales está compuesta la vida escolar. Esto quiere decir que la capacidad intelectual es mucho más que el equipamiento de saberes para desenvolverse en ámbitos educativos.

Se observa por esta vía conceptual que los estudiantes cuentan con una configuración, equipamiento o repertorio de habilidades para lograr los resultados en contextos académicos y de aprendizaje; las habilidades se entienden como la interacción compleja entre los recursos, funciones, presiones, significaciones y oportunidades de los que dispone una persona para construir los conocimientos formales necesarios para su ejercicio profesional y la maduración mental para resolver problemas de la vida. Todas estas influyen en la toma de decisiones y los comportamientos desplegados por el sujeto en la vida escolar para concretar sus metas de aprendizaje.

Al centro de la capacidad intelectual se encuentran las habilidades que, además, son según el mismo autor observables, operativas y tangibles; otro rasgo fundamental de las habilidades, es su individualidad, se pueden encontrar en el entorno escolar y su rastreo es viable mediante el comportamiento de cada estudiante.

Se revisará en seguida que la corporeidad y las capacidades intelectuales se manifiestan en escenarios de la vida social y concretamente en el marco de las relaciones interpersonales.

*2.2.3 Relaciones interpersonales. Proceso de conocimiento del otro.* Gómez y Hernández (2010) ponen de presente el enfoque antropológico de las relaciones y en esa dirección afirman que la humanidad como tal es la fuente de la generación de las culturas y los grupos sociales; así cada cultura y grupo social tiene una historia particular y es signataria de una lógica propia. Pero las culturas y los grupos no se quedan contenidos en el intra-grupo, todo lo contrario, buscan formas de interconexión con los otros colectivos, estando, en ese caso en “la presencia de procesos intra-culturales e interculturales” (p. 13).

De lo expuesto se deriva que la interacción social es una elaboración de la intersubjetividad; la interacción social es un fenómeno relacional de los sujetos en lo temporal y espacial, cuya dimensión predominante es la comunicación expresada en lo sociocultural. Dentro de las interacciones sociales se ubican los procesos intersubjetivos y de relaciones sociales a los que refieren Marc y Picard (1992); los autores referenciados anotan que las interacciones sociales se centran “en la elaboración y el funcionamiento del vínculo social y su papel fundamental tanto en el funcionamiento psíquico individual, cuanto como factor de inflexión de los fenómenos sociales” (1992, p. 16).

En la interacción social, son manifestaciones explícitas la observación del comportamiento y los intercambios verbales. Pero las expresiones implícitas de la interacción social son pistas primordiales para encontrar las formas y dinámicas en que los grupos de estudiantes universitarios se relacionan<sup>114</sup>. Estas manifestaciones según Marc y Picard (1992) son los gestos y las posturas corporales que conjugadas con las palabras otorgan sentido a la vida relacional de los sujetos en contextos educativos donde, de acuerdo a Cornejo y Tapia

---

<sup>114</sup> Durante la etapa exploratoria de éste proyecto se logró establecer –provisionalmente– por medio de observación no participante que una de las pistas sobre las manifestaciones de exclusión a las estudiantes negras universitarias es que ellas –fuera del aula– permanecen solas o se relacionan entre las mismas estudiantes negras.

(2011) “la creación, búsqueda y obtención de información son acciones esenciales y propias a la naturaleza humana, siendo la cultura el fenómeno macro por excelencia de la socialización del conocimiento” (p. 220).

Es el mismo Cornejo<sup>115</sup> (2011) quien alude a las relaciones como una expresión de la ambivalencia de los sujetos porque esperan que dichas relaciones sean bondadosas y placenteras pero al mismo tiempo sienten que pagan un precio muy alto por el costo –en términos afectivos y emocionales- de compartir con los demás. De igual manera ven en las relaciones una especie de trampa, que les agobia por lo cual evitan sostener relaciones duraderas o a largo plazo.

Cornejo (2011) asocia las relaciones interpersonales y los procesos cognitivos y al hacerlo utiliza como símil las caras de una moneda. Explica que en los entornos relacionales surgen aspectos afectivos y motivacionales y ese mismo hecho hace que los individuos enfatizen y profundicen un interés especial por los otros.

Un aspecto fundamental para que las relaciones interpersonales operen lo constituye la comunicación humana como condición necesaria para transmitir ideas, pensamientos y el contenido discursivo propio.

Amador (2008) declara que “la interpretación de la experiencia y su traducción a imágenes mentales de las cuales se derivarán un conjunto de respuestas que harán uso de todos los diversos códigos de comunicación” es lo que afirma al ser humano como un animal discursivo y parlante y es precisamente esa cualidad la que le permite crear cultura a través de

---

<sup>115</sup> De igual forma Cornejo y Tapia (2011) consideran que “Las relaciones interpersonales consisten en la interacción recíproca entre dos o más personas. Involucra destrezas sociales y emocionales que promueven las habilidades para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de uno mismo (p. 224).

la comunicación. Empero, no se trata de cualquier comunicación por que las sociedades virtuales del presente, en las que las relaciones son intermediadas por dispositivos tecnológicos, están despojadas de la comunicación “cara a cara y de la intersubjetividad” que es definitiva para sostener relaciones interpersonales dinámicas y efectivas (2008, p. 34).

Por otro lado, Smith (2006)<sup>116</sup> examina otro componente de las relaciones interpersonales al integrar los estereotipos, los prejuicios y la discriminación como fenómenos de la psicología social en las relaciones grupales. La autora expresa que los estereotipos como creencias consensuales de un grupo etiquetan a ciertos colectivos. Frente al prejuicio propone que este se manifiesta como actitud derogatoria para desvalorizar a integrantes de un grupo por corresponder a una categoría despreciada social o étnicamente; y la discriminación se refleja en conductas de animadversión y antipática que generan prácticas desigualitarias en el trato intersubjetivo. Para Smith (2006) estas conductas se exacerbaban cuando están en disputa bienes –materiales o inmateriales- de alta valoración económico, político o social.

Smith (2006) establece que cuando se presentan los conflictos interpersonales “es donde la hostilidad se generaliza a tal punto que ésta no puede ser explicada exclusivamente en términos de las motivaciones individuales, sino como parte intrínseca de las relaciones objetivas entre los grupos y las normas que reproducen dichas relaciones” (p. 15). La autora recalca que esto es mucho más visible en el seno de sociedades llamadas pluriculturales modernas. Con Leal y Herrera (2009) se entiende que “(...) la clave de lo social se encuentra

---

<sup>116</sup> Smith (2006), adicionalmente, recalca que “dependiendo de la percepción subjetiva de las relaciones sociales, la situación cotidiana de contacto puede darse en términos de cooperación o en términos de competencia; y así, dependiendo de la vivencia subjetiva de las relaciones sociales, la situación de contacto intergrupala cotidiana puede ser experimentada como una oportunidad de enriquecimiento personal o como una amenaza, evocando las necesidades implícitas en la hostilidad intergrupala” (p. 15).

en la acción, donde participa activamente la conciencia y constituye un recurso mediante el cual podemos acceder al conocimiento del otro” (p. 145).

Los estereotipos y los prejuicios se concretan en las prácticas discriminatorias; estos elementos circulan en las relaciones sociales. Al parecer el conocer al otro lleva implícito estos elementos. Razón por la cual lo que sigue es examinar cómo se dinamizan los imaginarios sociales –que incluyen prejuicios y estereotipos- en el contexto universitario porque como se anunció antes, la investigación articula elementos teóricos de los imaginarios y la interseccionalidad con los estudios de género y los estudios étnicos contextualizándolos en la educación superior, dada la orientación del trabajo hacia la comprensión de cómo se produce y reproduce la sociedad actual con base en los imaginarios surgidos en la interacción de grupos de estudiantes universitarios.

En el marco de las observaciones anteriores surgió el siguiente cuestionamiento: ¿Los imaginarios del estudiantado de la Universidad de Nariño, Universidad Mariana, la Institución Universitaria CESMAG y la Universidad Cooperativa – Sede Pasto- acerca de sus compañeras negras, se han transformado como resultado de las interrelaciones académicas y sociales que surgen entre ellos? El cuestionamiento sobre las interacciones estudiantiles universitarias estimula el interés por adelantar investigaciones en torno a los imaginarios sociales como teoría y paradigma de comprensión de la realidad en universidades de modalidad presencial y acción educativa superior en Pasto<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> Conviene recordar que la teoría de los imaginarios se desarrolló desde la tradición francesa cuyo fundador y representante más notable es Durkheim y se ha empleado para estudiar la universidad colombiana aunque con otros problemas de conocimiento. Entre los autores hispanoamericanos que se han interesado en el tema de los imaginarios sociales están Juan-Luis Pintos, profesor e investigador, quien junto con los investigadores colombianos Napoleón Murcia-Peña y Héctor Fabio Ospina-Serna, adelantaron una investigación relacionada con la comprensión de los imaginarios de profesores, profesoras y estudiantes en la Universidad de Caldas, Colombia (2009). Por su parte, Marticorena asume el estudio de los imaginarios desde los fundamentos teóricos de la metodología cualitativa de observación socio-cibernetica del discurso, lo cual, mediante el análisis y la

### 2.3 Las mujeres negras estudiantes como objeto de estudio en las universidades de la ciudad de Pasto

Según Lao Montes (s.f.), la universidad ha sido utilizada como herramienta de exclusión de culturas, saberes, memorias e identidades; en ella persisten relaciones étnico raciales jerarquizadas propias de la época colonial, así como la existencia del racismo académico; como resultado de estas dinámicas, entre otras; efectivamente, en América Latina se han constituido universidades “blancas, excluyentes, racistas y dedicadas a reproducir únicamente el saber eurocéntrico moderno” con la consecuente ausencia del conocimiento proveniente de otros sectores de la sociedad, como el producido por las comunidades negras, por cuanto han permanecido marginales e invisibilizadas<sup>118</sup> por la hegemonía del poder social y político de la población mestiza. Esto permite, entre otros asuntos, cuestionar las posturas de la academia eurodescendiente frente a otros saberes.

Tal como se observa, al tomar como marco la institución universitaria, existe el interés por profundizar en el estudio de las relaciones interculturales entre estudiantes universitarios y las dinámicas para conocerse unos a otros, teniendo en cuenta que históricamente en Colombia y en general en Latinoamérica, ha primado lo ideológico<sup>119</sup> en la determinación del otro, esto

---

comparación de textos asistida por computador, permite trazar los mapas semánticos particulares de los imaginarios sociales utilizados por individuos o por grupos.

<sup>118</sup> A propósito, Pineda-Camacho (1997) propone la siguiente cuestión “¿La relativa invisibilidad de los negros fue también expresión de una secular tendencia a negar su existencia, en cuanto pueblo con sus propias raíces y tradiciones, recreadas sin duda en el ámbito de la hacienda o de la mina esclavista o los centros urbanos? En la medida en que se trata de un grupo relativamente más numeroso e integrado ¿no representa su aceptación un reto mayor a la hegemonía de ciertas prácticas culturales dominantes, de las élites regionales o nacionales? ¿Se había afirmado una nueva idea de nación entre un significativo número de miembros de la Asamblea, entre liberales y algunos conservadores, además de aquellos provenientes de grupos de izquierda revolucionaria?” (p. 119).

<sup>119</sup> Según Braunstein, Pasternac, Benedito y Saal (1977): “La ideología es el saber precientífico, es el conocimiento del movimiento aparente, es el desconocimiento de la estructura que produce la apariencia. Por lo tanto, es imprescindible paso previo a la construcción de una teoría científica. Entre el saber ideológico y el conocimiento científico hay un claro corte (ruptura epistemológica), pero también hay una relación indisoluble

en un doble sentido: uno que ha juzgado por las apariencias e ideas que de modo espontáneo se forman de los objetos –cuerpos-, y otro, por la inmersión de esos cuerpos en las relaciones de poder o biopolíticas<sup>120</sup>.

La institución universidad considerada como sistema cultural<sup>121</sup> y como dispositivo que legitima los conocimientos que deben difundirse -y los que no-, instaura espacios académicos y relacionales que, en términos culturales, tienden a la homogeneidad, desde saberes hegemónicos, en una tendencia contraria al momento actual que se orienta a lo interétnico e intercultural donde las personas inmersas en este mundo educativo crean sus propias significaciones dentro de lo histórico social.

En coherencia con el enfoque interdisciplinar de la investigación, el estudio se orientó, fundamentalmente, a comprender la realidad cultural creada por estudiantes universitarios, quienes en su interacción con el mundo de la vida establecen entramados de significaciones que, precisamente, dentro de una construcción conceptual que se puede llamar cultura, la cual, según Geertz (1997), está constituida “por sistemas de significaciones históricamente creados, en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (p. 57).

El interés de la investigación se centró en estudiar los imaginarios de los estudiantes no negros –hombres y mujeres- sobre las mujeres negras en la educación superior. Son mujeres

---

que los liga y los implica recíprocamente. Un término necesita del otro y, sin embargo, entre ellos no hay armonía sino lucha. Toda ciencia se alza críticamente contra una ideología que tenía vigencia en ese campo” (pp. 10-11).

<sup>120</sup> Tejada (2011) sugiere que “Lo que estrictamente involucra a las estructuras de poder y a las relaciones crudas de la autoridad y el gobierno con individuos y ciudadanos, se convierte en uno de los asuntos cruciales de la biopolítica. Nada más antiguo y hasta precivilizatorio que las relaciones físicas y corporales del poder sobre los ciudadanos y las personas. Y esto se presenta como una discusión de actualidad que refleja más bien el rol que ocupan las relaciones de poder descarnadas en las sociedades contemporáneas” (pp. 77-101).

<sup>121</sup> Andrade (1990) refiere que: “Un sistema cultural es aquel que se integra por el conjunto de valores y creencias que comparten las personas que pertenecen a él, y por las múltiples formas en que se manifiestan dichos valores y creencias” (p. 107).

que han encontrado en la universidad una oportunidad para formarse, para apropiarse de otros bienes culturales y obtener credenciales profesionales en el interés por mitigar los efectos de la situación de racismo, exclusión, discriminación y desventaja socioeconómica y política en la cual se encuentran en la jerarquía étnica nacional.

Desde esa perspectiva, es necesario construir horizontes de comprensión respecto del sentido de los imaginarios sobre las mujeres negras estudiantes universitarias por parte de estudiantes universitarios no negros alrededor de: la corporeidad de las mujeres negras<sup>122</sup>, las capacidades académicas de las universitarias negras y las interacciones estudiantiles de ellas con el estudiantado no negro, puesto que el sentido profundo del imaginario reorienta el pensamiento hacia la densidad con la cual se debe analizar e interpretar las realidades construidas por los sujetos, no desde lo superficial y aparente, sino con la carga y el peso de lo simbólico (Garagalza, 1990).

Conviene recalcar que lo que interesa de los imaginarios, desde las dimensiones mencionadas, son el sentido y las significaciones creadas por esa comunidad concreta – estudiantes universitarios- que se instituye como mundo particular de referencia para la sociedad; según Beriain (2003): “En cada sociedad y en cada cultura hay un imaginario radical, algo así como un conjunto de significaciones sociales centrales” (p. 56).

Estas consideraciones se plantean en tanto permiten hacer una reflexión alrededor de las mujeres negras estudiantes- inmersas en un mundo donde priman las diferencias de unos sujetos respecto de otros que interactúan y se relacionan en un espacio y un tiempo que podría

---

<sup>122</sup> En ese plano, Herrera y Prieto, 2007 declaran que no obstante lo dicho, los movimientos de mujeres, los estados han normatizado su cuerpo con diferentes intereses, resultando de esto, posiciones que ponen en disputa las representaciones hegemónicas del proyecto nacionalista de la modernidad y las diversas manifestaciones de resistencia a los programas normalizadores (...) que regulan su identidad y prácticas sexuales.

considerarse efímero, como en las comunidades universitarias. Pero, para las comunidades de las que se viene hablando, también existe la posibilidad de instituirse, no desde las apariencias o desde una dimensión consciente o inconscientemente ya instaurada, sino desde la configuración simbólica, es decir, desde la creación de sentidos y significaciones o imaginarios sociales.

En síntesis, en el presente es impensable cimentar una sociedad según el sentido tradicional, lo cual obliga al ingreso en un espacio sociocultural desde la construcción textual y creativa en nuevos ambientes como el virtual, como son las reflexiones del intelecto humano y deconstructivo cuando intenta el entendimiento de su existencia desde lo que se ve y lo que se piensa<sup>123</sup>.

En este punto es preciso recapitular que en el curso de la investigación se propuso como punto de partida central el siguiente: la universidad se cataloga como una institución neutral y aséptica a fenómenos relacionados con sesgos étnicos provenientes del contexto sociocultural latinoamericano y colombiano, porque esta institución es ciencia, es conocimiento y es producción científica. Pero, en la práctica, en su interior, y sin evidencia en la normativa vigente, persisten manifestaciones de exclusión y marginalización a lo diferente, incluidos los saberes producidos por otras culturas.

En la actualidad, la racionalidad occidental sigue considerando el conocimiento científico como su producto; simultáneamente, para la academia los aportes intelectuales provenientes de otras culturas como la cultura indígena y la cultura negra no han alcanzado el

---

<sup>123</sup> Haciendo referencia a la de-construcción derridiana, Negrón (2002) aclara que: “es un gesto de lectura interpretativa que meticulosamente examina las oposiciones conceptuales del discurso en Occidente, examina su construcción, para tratar de abrir una brecha, es decir, un lugar *indecidido*. En el lugar de la indecisión se deja leer un impensado, un elemento que escapa a esa lógica de la presencia de la idealidad trascendente. Este es ni sensible ni inteligible, los dos a la misma vez” (p. 68).

estatus de ciencia, catalogándolas aún como saberes precivilizados. Razón por la cual fue necesario estudiar con rigurosidad las contingencias en las que se construyen las sociedades multiculturales como las actuales pero desde otro prisma, el de los imaginarios, con base en la configuración simbólica.

En este propósito el sentido del conocimiento del otro, planteado en el problema, no debe entenderse como una mirada unilateral, porque ese otro –las mujeres negras universitarias- no se encuentran, en absoluto, en una posición situacional de pasividad; ellas también asumen una postura desde la cual produce sentidos y significaciones: ya sea que mantenga y reproduzca los imaginarios sobre sí y los otros, o por el contrario, transformándolos, operado, en este caso, el colectivo no negro como centro hegemónico de poder; de esta manera, se entra en una relación para asumir al otro y producir sus propios sentidos, llegando también a lo simbólico. Así, el problema del conocimiento del otro se enfoca desde la interacción y la intersubjetividad entre los y las estudiantes no negros con las mujeres negras universitarias.

En este proceso el centro del estudio se basó en los imaginarios del colectivo de estudiantes no negros sobre las mujeres negras estudiantes universitarias. Estas estudiantes conforman las otras, las diferentes por su condición étnica y de género en las Instituciones de Educación Superior –IES-<sup>124</sup> de la Ciudad de Pasto las que para el estudio correspondieron a las siguientes: Universidad de Nariño, Universidad Mariana, Institución Universitaria CESMAG y Universidad Cooperativa de Colombia –Sede Pasto-.

---

<sup>124</sup> Ver: Artículo 16 de la Ley 30 de 1992 en el cual se establece la clasificación de las Instituciones de Educación Superior. Es menester advertir que la norma citada no define lo que debe entenderse por IES. En este trabajo se privilegiará el término universidad por su esencialidad como institución social y cultural.

Desde esos presupuestos, y como complemento de la pregunta central se formularon otros interrogantes en torno a ¿Qué concepciones han elaborado los estudiantes no negros sobre las estudiantes negras?, ¿Qué imágenes tienen sobre ellas? o ¿Cómo asumen las universitarias negras la mirada<sup>125</sup> del estudiantado no negro?

Por las transformaciones en la conformación de la población universitaria, la mayor presencia de estudiantes negros en el contexto universitario -de predominancia no negra- sugiere un cuestionamiento aglutinador de los anteriores; surge el interrogante sobre las formas en que se presenta la integración de las estudiantes negras a una realidad social, en la cual su cercanía puede resultar, en muchos casos, incómoda y en otros de aceptación forzada, moderada o segmentada e incluso llegar a una inclusión parca y moderada. Ante esta situación es pertinente preguntar:

¿Cómo se relacionan el colectivo de estudiantes no negros con las estudiantes negras en las universidades? Porque las tensiones étnico raciales afloran en las circunstancias y sitios de encuentro formal como el aula, bibliotecas, cafeterías y demás espacios universitarios; pero también en situaciones informales, que extralimitan la vida académica y se extienden real o potencialmente en momentos de esparcimiento grupal más espontáneos y fugaces.

La cuestión medular arriba mencionada genera a su vez otras, que incorporan tópicos sobre los símbolos e imágenes con los cuales asocian los estudiantes no negros a las estudiantes negras; para lo cual conocer ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes de la comunidad mayoritaria sobre la presencia y «vivencia» de estudiantes negras es crucial?

---

<sup>125</sup> Para Lizcano (2003) “El imaginario educa la mirada, una mirada que no mira nunca directamente las cosas: la mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta” (p. 4).

Estas concepciones –ideas y creencias-<sup>126</sup> han permitido determinar el estado de los imaginarios sobre la *corporeidad* de las estudiantes negras, sus *capacidades intelectuales* en términos de habilidades en operaciones mentales como la crítica, la reflexión y la creatividad, así como las destrezas académicas e investigativas de este grupo universitario; pero también es posible establecer el ritmo y nivel de sincronía –o a-sincronía- en aspectos que adquieren cada vez mayor relevancia en la vida universitaria concernientes a las interacciones sociales – vistas como el grado de afinidad cualitativa, compañerismo, amistad entre el estudiantado; prospectivamente se contempla un contacto más íntimo a través de las relaciones sexuales –fugaces- o afectivas –más estables- entre estudiantes negros y las estudiantes no negra y la influencia de los imaginarios en las diferentes formas en las que se pueden configurar las relaciones entre grupos humanos de población juvenil.

Tal como se observa, la investigación contribuye a superar el modelo hegemónico étnico que ha caracterizado a la población colombiana, desde su surgimiento como nación eurodescendiente, para desplegar nuevos horizontes de conocimiento y valoración social de la otra y el otro –mujeres negras- poseedores de un pasado, de un presente y artífices de un futuro colectivo. Lo anterior permite elucidar que para el caso de la universidad<sup>127</sup>, las relaciones interculturales están permeadas por símbolos e imágenes atribuidas a la población

---

<sup>126</sup> Ortega y Gasset (s.f.) establecen la siguiente distinción: “Conviene, pues, que dejemos este término -"ideas"- para designar todo aquello que en nuestra vida aparece como resultado de nuestra ocupación intelectual. Pero las creencias se nos presentan con el carácter opuesto. No llegamos a ellas tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo. Por eso no solemos formularlas, sino que nos contentamos con aludir a ellas como solemos hacer con todo lo que nos es la realidad misma” (p. 8).

<sup>127</sup> Luengo (2004) considera que “Las universidades pueden ser una vía privilegiada para ofrecer la asistencia científica y técnica para encontrar diversas formulaciones a los problemas y soluciones a la convivencia plural y a los desafíos de la mundialización, pues no hay que olvidar que estas instituciones son el lugar privilegiado para el mutuo conocimiento de las múltiples culturas. Están admirablemente situadas para sacar partido de la mundialización, pueden contribuir a estrechar la comunicación de los conocimientos, a enriquecer el diálogo entre los pueblos y entre las culturas y a hermanarse para comprender y buscar alternativas a los problemas del desarrollo y de la aldea mundial en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (p. 7).

negra femenina como consecuencia del *racismo* que aún existe y circula en la sociedad y sus instituciones. En consecuencia, las universidades del estudio han pasado de ser sujeto único a sujetos plurales sin que hayan apropiado y asumido este cambio; en estos espacios circulan expresiones de *racismo* como procesos cotidianos normalizados.

Circunstancias de discrimen en las que se involucran integrantes de la vida universitaria sustentan la necesidad de estudiar las relaciones estudiantiles multiculturales desde otra mirada, -la reflexión científica- con apoyo en la teoría de la configuración de imaginarios que autores tanto europeos como latinoamericanos han propuesto, para indagar en el espacio universitario sobre la institucionalización de las significaciones creadas por múltiples voces que instauran configuraciones simbólicas.

Significa entonces, una puesta en escena del dialogo con el mundo cultural y de una sociedad que ha trascendido a la universidad para develar el proceso de la circulación de imaginarios producto de la interacción de colectividades culturales diversas que conviven, se relacionan y conforman las comunidades universitarias actuales, revelando así, sus *rizomas*<sup>128</sup> en el sentido de conexiones y multiplicidades.

Amen las anotaciones planteadas y como quedó señalado en otro momento, unos pueden ser los imaginarios con los que se inician y establecen las relaciones de compañerismo, amistad o de afectividad íntima entre estudiantes, pero, debido al conocimiento que emerge como resultado de la interacción, se pueden generar transformaciones en las concepciones

---

<sup>128</sup> Concepto desarrollado por Deleuze y Guattari (1994) así: “Resumamos los caracteres principales de un rizoma: a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo uno ni a lo múltiple. No es lo uno que deviene dos, ni tampoco que devendría directamente tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiple que deriva de lo uno, o al que lo uno se añadiría ( $n + 1$ ). No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes”, p. 25).

iniciales, es decir, en las que se tenía respecto al otro antes de establecerse en todas las formas de relación posible.

La universidad es una institución social que se construye y de-construye constantemente en los procesos conversacionales y situacionales dados en la vida cotidiana. Es un escenario de lo formal y convencional pero también de lo informal, de la doxa, de la no linealidad donde está permitido pasar de una reflexión teórica profunda a la más simple referencia sobre un actuar cualquiera, donde las reglas del hablar se constituyen desde contratos tácitos entre los hablantes; en este escenario donde el *ethos*<sup>129</sup> de fondo es la vida misma, es donde, al parecer de Murcia-Peña (2009), se construyen los esquemas de inteligibilidad que definen el ser, el representar y el decir la universidad a la cual se busca examinar (p. 236).

En definitiva, el cuerpo conceptual sobre los imaginarios articulados con los avances de las teorías feministas y del racismo –desde sus intersecciones e interrelaciones- se asumen en este trabajo como una teoría que ofrece un marco de comprensión de la realidad, como una manera de interpretar las sociedades y como camino metodológico para develar las formas en que las personas viven dentro de una estructura social y cultural como es la universidad.

---

<sup>129</sup> Bermúdez (2007) establece que “la noción de *ethos* que manejan el análisis del discurso y la pragmática no tiene, como sucede en su uso retórico, ninguna especificación *a priori* más que la de remitir a un cuerpo y a un carácter: ni honestidad, ni carácter moral, ni decoro. Anclada a las representaciones que circulan socialmente, la noción es descriptivamente neutra y corresponde al analista determinar qué indicios lingüístico-discursivos y paratextuales va a considerar para el análisis del *ethos* en un texto concreto” (p. 17).

## CAPÍTULO 3

### 3. LAS UNIVERSIDADES DEL ESTUDIO Y RUTA METODOLÓGICA

En la actualidad San Juan de Pasto<sup>130</sup> es una ciudad universitaria dada la amplia oferta de programas tanto de pregrado y postgrado por parte de las Instituciones de Educación Superior.<sup>131</sup> Existe un total de trece instituciones universitarias y universidades propiamente dichas que desarrollan actividades académicas en variadas disciplinas y áreas del conocimiento. De este número de universidades, para la investigación se seleccionaron cuatro teniendo en cuenta dos criterios: su influencia académica, investigativa y cultural en la ciudad de Pasto, y por el tiempo de existencia en la región del suroccidente colombiano, en las cuales hacen presencia en sus programas universitarias negras.

#### 3.1 Las Universidades del Estudio

En atención a estos dos elementos la investigación se desarrolló en: la Universidad de Nariño, la Universidad Mariana, la Universidad Cooperativa de Colombia –Sede Pasto- y la Institución Universitaria CESMAG.

---

<sup>130</sup> “San Juan de Pasto es ciudad capital del departamento de Nariño en el sur de Colombia, además de ser la cabecera del municipio de Pasto. La ciudad ha sido centro administrativo, cultural y religioso de la región desde la época de la colonia. El nombre del municipio y de la ciudad se origina en el nombre del pueblo indígena Pastos, Pas=gente y to=tierra o gente de la tierra, que habitaba el Valle de Atriz a la llegada de los conquistadores españoles. Se debe diferenciar que Pasto es el Municipio con su cabecera y 17 corregimientos, mientras que San Juan de Pasto es la cabecera. El Municipio de Pasto se creó en 1.927 según ordenanza N° 14 emanada de la Asamblea de Nariño la cual suprime la provincia de Pasto” (Alcaldía Municipal de Pasto, página oficial, s.f.).

<sup>131</sup> En el Departamento de Nariño veintiún (21) universidades ofrecen su servicio público de educación superior y calidad postgrado de programas de pregrado y, aclarando que entre ellas se encuentran las que lo hacen en modalidad presencial y con domicilio principal en Pasto además de y las que son sedes o extensiones. Así, de manera presencial se cuentan 13 universidades. De este último grupo de universidades, 3 son financiadas por el Estado –oficiales- y 10 son de carácter privado (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, Modulo Consultas Instituciones de Educación Superior Aprobadas, s.f.).

En seguida se presentan aspectos relacionados con el quehacer, la naturaleza jurídica y elementos propios de la institucionalidad de las universidades que constituyeron el contexto de la investigación.

**3.1.1 Universidad de Nariño: La pionera.** Esta universidad tiene su domicilio principal en la Ciudad de Pasto; se constituye como un centro universitario público, fundada el 7 de noviembre de 1904 mediante el Decreto 49, firmado por el primer gobernador del Departamento de Nariño<sup>132</sup>, Don Julián Bucheli Ayerbe, el mismo año en que se crea este departamento.

En retrospectiva, la reseña histórica de la Universidad de Nariño se soportó en la búsqueda de la administración eficaz y dinámica por lo cual se concentró en generar propuestas educativas en Ingeniería, Derecho, Filosofía y Artes; luego en 1935 y 1936 se creó la Facultad de Agronomía y Química Industrial. Este último programa no tuvo el número de alumnos para su funcionamiento.

Llega la etapa de consolidación de la Universidad, cuando cumplió cincuenta años de existencia en 1954, al adoptar un modelo de organización académica mediante el cual se estructuraron las unidades académicas denominadas departamentos y se amplió el servicio educativo de la Facultad de Educación a la Jornada Nocturna (Álvarez y Guerrero, s.f.). Adicionalmente se registraron las siguientes transformaciones:

Como fruto de la demanda y del compromiso de la Universidad con la región se crearon los programas de Ingeniería Civil, Economía, Zootecnia y Artes. Con el criterio de integrar la zona andina y la Costa Pacífica, en 1986, la Universidad aprobó la creación del Programa de Ciencias del Mar en Tumaco, en la perspectiva

---

<sup>132</sup> Por mandato de la Constitución Política de 1991, Colombia adoptó como organización política la forma de República Unitaria. Pero a su vez y para facilitar la gestión administrativa está descentralizada de la siguiente manera: 32 departamentos, 1101 municipios, 1 isla –San Andrés Islas- , 20 corregimientos departamentales y 7989 Centros Poblados (Divipola, s.f.).

de formar profesionales y técnicos para la explotación racional de los recursos ictiológicos (Álvarez y Guerrero, s.f., párr. 17).

Álvarez y Guerrero (s.f.) añaden que:

En la década actual, la presión por el cambio y la reestructuración de los procesos académicos y administrativos se hicieron más evidentes y posibilitaron: la conformación de nuevas facultades; la diversificación de programas; la regionalización mediante el establecimiento de sedes en diferentes municipios de Nariño y Putumayo; la ampliación de la cobertura educativa; la vinculación de la Universidad mediante convenios, con instituciones nacionales e internacionales y la inserción en las redes mundiales del conocimiento. Podemos afirmar que el “Alma Mater” a través del mejoramiento permanente, impulsa con tenacidad los campos de la investigación, la docencia y proyección social, acordes con los retos que la modernidad le impone (párr. 18).

Ahora bien, en atención a las condiciones de las poblaciones negras en Colombia, descritas con anterioridad en el primer y segundo capítulo<sup>133</sup> es de esperarse que, tardíamente, hasta la década de los cuarenta del siglo XX, ingresaran a la Universidad de Nariño las primeras mujeres<sup>134</sup> y los primeros estudiantes negros –hombres-; en tanto que las mujeres negras accederían posteriormente hacia la década de los ochentas<sup>135</sup>; al respecto, el Profesor Pedro Pablo Cabezas<sup>136</sup> comenta:

---

<sup>133</sup> Ver: capítulo primero y parte del segundo.

<sup>134</sup> Hernández Vega (2006), a través del trabajo titulado *La condena a la Equidad: El ingreso de las mujeres a la Universidad de Nariño* expone las condiciones históricas y políticas en las cuales ingresan las primeras mujeres a la Universidad de Nariño. Hernández destaca las presiones que debieron afrontar las primeras universitarias nariñenses para lograr su inserción en el sistema educativo universitario por parte de los altos jerarcas de la Iglesia Católica, en especial el Obispo de la Diócesis de Pasto de la época, no obstante la decisión adoptada por el Presidente Olaya Herrera en 1933 expresada en el Decreto 227 mediante el cual se autoriza el ingreso de mujeres a la educación superior.

<sup>135</sup> Urrea (2011), al referirse a las mujeres negras en la educación superior, expresa que: “La figura de Delia Zapata Olivilla parece ser una importante excepción en los años cuarenta, por ser la primera mujer negra que ingresa a una universidad en Cartagena” (p. 30).

<sup>136</sup> Pedro Pablo Cabezas Ortiz, oriundo de la Ciudad de Tumaco, residenciado por más 50 años en San Juan de Pasto. Licenciado en Matemáticas y Física, Máster en Estadística. La situación a la que se refiere se basa en su experiencia directa y adicionalmente por su trayectoria personal y profesional en la Universidad de Nariño pues ha transitado por este claustro como estudiante de pregrado, primer docente negro -titular- y directivo (Decano Facultad de Educación, Jefe de Planeación y Vicerrector Administrativo y Académico (E) de la misma.

Me residencié en la ciudad de Pasto, para adelantar estudios en la Universidad de Nariño desde el 14 de febrero de 1964. En ese entonces, era reducido el número de estudiantes negros en la institución; quienes se encontraban cursando estudios superiores en ésta universidad lo hacían especialmente en la Facultad de Derecho y Educación. Esta situación fue transformándose con el aumento de la matrícula y la presencia de estudiantes negros oriundos de diversos municipios de la Costa Pacífica; hacia los años ochenta se evidencia la presencia de algunas estudiantes negras en las facultades de Educación y Filosofía y Letras. (Testimonio, 2013)

Algo más de cincuenta años separarían a hombres negros y mujeres negras de su ingreso a la universidad colombiana y a la Universidad de Nariño<sup>137</sup>. Respecto al ingreso de población negra a la universidad colombiana, Caicedo y Castillo (2008) manifiestan que:

El proceso universitario de las personas negras en Colombia ha estado marcado por concepciones que en distintos momentos han otorgado un significado singular a este proceso. En primer lugar, encontramos el sentido atribuido por parte de los primeros negros universitarios del siglo XX para quienes la educación es vista como una práctica liberadora. Posteriormente, por la influencia de las luchas por los derechos civiles, vendrá la idea de ver en la educación una práctica igualitarista, en la medida que la formación superior se asume como un medio de autoafirmación de la negritud. Este planteamiento implica una afectación en las formas de conocimiento, ahora ocupadas de superar la invisibilidad de la raíz africana a través del estudio de la historia, las trayectorias de los líderes y pensadores negros. De este modo se plantea una ruptura respecto al discurso hegemónico de la nacionalidad colombiana. (p. 83)

---

<sup>137</sup> El número de estudiantes en la Universidad de Nariño es de aproximadamente 11.000; para el primer período de 2013, en la Universidad de Nariño se encontraban matriculados 592 estudiantes negros los cuales representan el 5,8% del total. De este último porcentaje el 3,2% corresponde estudiantes negras. Entonces, en la universidad de Nariño para el período mencionado se encontraban matriculadas 327 mujeres negras en calidad de estudiantes. (Fuente: Ocara, 2013). La población estudiantil de la Universidad Mariana al 2013 es de aproximadamente 5.900 estudiantes (Fuente: Oficina de Planeación), en la I.U. CESMAG se encuentran realizado sus estudios un promedio de 6.000 estudiantes (Fuente: oficina de Planeación) y en Universidad Cooperativa de Colombia, en todo el país cuenta con 50.000 estudiantes y en la –Sede Pasto, un número aproximado de 2.300 estudiantes (Fuente: Plan Estratégico 2013 – 2022 y Oficina de Registro y Control). Cabe resaltar que en las tres universidades mencionadas no existen datos concretos sobre el número de estudiantes negros en general ni el número de mujeres negras estudiantes.

Si se tiene en cuenta que la universidad, en términos generales, es percibida como sinónimo de posicionamiento y reconocimiento social, político y cultural, el tardío acceso a la educación formal de nivel superior por parte de las personas negras ha dificultado su profesionalización y ascenso socioeconómico. Sin embargo, desde la década del noventa del siglo XX, se ha incrementado la presencia de estudiantes negros –mujeres y hombres – en los programas de pregrado. Posteriormente y dada la masiva afluencia de población estudiantil negra, entre otras razones, llevó a que los estudiantes de este grupo universitario organizaran en la Universidad de Nariño la Asociación “Somos Pacífico”.

Somos Pacífico es una organización liderada, en su momento, por quien fuera el representante de la comunidad estudiantil al Consejo Superior de la Universidad de Nariño John Jairo Preciado, oriundo de la Ciudad de Tumaco. A través de la organización se logró visibilizar a la población negra de la Universidad de Nariño. Con las movilizaciones y marchas fue posible cierto reconocimiento entre los que destacan la celebración del «día de la afrocolombianidad» como uno de los logros más destacados. El 21 de mayo de 2010 se realizó el primer evento alusivo a dicha efemérides. Con respecto al reconocimiento de la diversidad, El artículo 9 del Proyecto Educativo Institucional (PEI) presenta la misión de ésta institución:

La Universidad de Nariño, desde su autonomía y concepción democrática y en convivencia responsable con la región sur de Colombia, forma seres humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos y espíritu crítico, para el desarrollo alternativo en el acontecimiento mundo.

De igual manera, en el PEI se declarara el carácter multicultural de la comunidad universitaria y la vocación hacía la formación para el fortalecimiento –entre otros aspectos- en la dinámica

de la interculturalidad que caracteriza actualmente a la Universidad (2013, p. 7), justificando textualmente este carácter al afirmar que:

Los seres humanos se identifican a través de las múltiples formas imaginarias y simbólicas que dan sentido al modo de pensar, de ser y de estar en el mundo. En el ámbito de lo educativo, es necesario integrar al conocimiento académico, los saberes culturales y sociales de las diferentes cosmovisiones. La formación cultural, traducida en todas las actividades institucionales, es incluyente.” (PEI, 2013, p. 6)

La Universidad de Nariño al 2015, tiene su sede principal en la Ciudad de Pasto y extensiones en los municipios de Ipiales y Tumaco; organiza su oferta educativa de pregrado, modalidad presencial, a través de once (11) facultades a las cuales se encuentran adscritos un total de cuarenta (40) programas académicos profesionales.

129

**Cuadro 1.** Facultades y programas de la Universidad de Nariño<sup>138</sup>

FACULTADES	PROGRAMAS ADSCRITOS
ARTES	Arquitectura, Artes Visuales, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Licenciatura Artes Visuales y Licenciatura en Música
CIENCIAS AGRÍCOLAS	Ingeniería Agroforestal, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Ambiental
CIENCIAS DE LA SALUD	Medicina y Promoción de la Salud
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	Administración de Empresas, Comercio Internacional, Contaduría Pública, Economía y Mercadeo
CIENCIAS HUMANAS	Geografía, Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Formación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, Licenciatura en Filosofía y Letra, Licenciatura en Inglés – Francés, Psicología, y Sociología.
CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	Biología, Física, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Matemáticas y Química
CIENCIAS PECUARIAS	Ingeniería en Producción Acuícola, Medicina Veterinaria y Zootecnia
DERECHO	Derecho
EDUCACIÓN	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura
INGENIERÍA	Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica y Tecnología en Computación
INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL	Ingeniería Agroindustrial

Fuente: Elaboración propia con base en la fuente indicada.

<sup>138</sup> Información disponible en de <http://pregrado.udenar.edu.co/>, recuperada el 29 de agosto de 2013, actualizada a 2015.

Las estudiantes negras en la Universidad de Nariño se encuentran en mayor número en los programas de Psicología, Sociología, Licenciaturas en Ciencias Humanas, Administración de Empresas e Ingeniería Agroforestal. Su presencia en otros programas es reducida, especialmente en las Facultades de Ciencias de la Salud, Ingenierías, Artes y Ciencias Exactas<sup>139</sup>.

**3.1.2 Universidad Mariana. Humanismo Franciscano desde la filosofía de la Madre Caridad Brader.** La Universidad Mariana de Pasto se organiza por la iniciativa de la Comunidad de las Hermanas Franciscanas, el 2 de mayo de 1967 por autorización del Ministerio de Educación Nacional mediante el Oficio número 31734.

El documento Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2011) relata que la idea de fundar la Universidad Mariana se generó por un grupo de ex alumnas Franciscanas durante la conmemoración del II Congreso Internacional en el año 1964. Dicha idea, luego se plasmó en una solicitud formalizada ante la Congregación de las Hermanas Franciscanas de María Inmaculada.

Las gestiones realizadas ante el Ministerio de Educación Nacional fructificaron en la obtención de la autorización para que las Hermanas Franciscanas iniciaran las correspondientes actividades de educación superior a través de lo que se conoció como Instituto Mariano (PEI, 2011).

La oferta educativa superior en la Ciudad de Pasto se expandió por cuenta de la diversificación en áreas comerciales y contables así como la variación de las modalidades de formación a distancia emprendidas por el Instituto Mariano:

---

<sup>139</sup> Esta información es resultado del trabajo de campo, en su fase exploratoria, adelantada por la investigadora y complementada con el trabajo de campo durante realizado durante 2014 y primer trimestre de 2015.

En 1973 inició labores la Licenciatura en Comercio y Contaduría, y en agosto de 1977 el Programa de Contaduría Pública. A partir de 1983 se implementó el Sistema de Educación Abierta y a Distancia, y mediante convenio con la Universidad de San Buenaventura de Cali se ofreció el programa de Licenciatura en Educación Primaria. (PEI, 2011, p. 24)

Como reconocimiento a su afianzamiento en la región y la consolidación de la apuesta académica el Instituto Mariano se transforma en Universidad Mariana por decisión del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, hecho acaecido en 1983.

Desde ese momento la Universidad Mariana se erige como una Institución de Educación Superior que en el “desarrollo de sus funciones misionales, contribuye en la transformación del entorno social, educativo, ecológico, político, económico y cultural a través de las actividades realizadas desde sus diferentes Facultades” (2011, p. 25).

Según su Misión declarada en el PEI (2011), la Universidad mariana:

Es una institución educativa de carácter católico y privado, que realiza toda su actividad educativa desde la Espiritualidad del Evangelio de Jesucristo en los campos de las humanidades, las ciencias, las disciplinas y las tecnologías, en un contexto de participación y respeto por la diversidad y el ejercicio responsable de la autonomía. (p. 11)

Con respecto al Proyecto Educativo Institucional (2011):

La Universidad Mariana destaca como uno de los principios de la apuesta educativa – entre otros- la inclusión expresada en términos de “respeto a las diferencias individuales y condiciones iguales de participación en sociedad, independientemente de los valores culturales, raza, sexo y edad. (p. 16)

En la actualidad la oferta educativa –presencial- se organiza mediante cinco Unidades Administrativas, las cuales desarrollan los siguientes programas profesionales de pregrado.

**Cuadro 2.** Facultades y programas de la Universidad Mariana<sup>140</sup>

FACULTADES	PROGRAMAS ADSCRITOS
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	Derecho, Trabajo Social, Comunicación Social, Psicología, Ciencia Política
CIENCIAS DE LA SALUD	Enfermería, Terapia Ocupacional, Fisioterapia y Nutrición y Dietética
CIENCIAS CONTABLES, ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	Contaduría Pública, Administración de Negocios Internacionales u Mercadeo
INGENIERÍA	Civil, Sistemas, Ambiental y de Procesos

**Fuente:** Elaboración propia con base en la fuente indicada.

Los programas de Trabajo Social, Psicología y Enfermería son los de mayor demanda de matrícula de estudiantes negras en la Universidad Mariana<sup>141</sup>.

El Proyecto educativo de la Universidad Mariana está pensado para acoger población estudiantil oriunda de las diversas regiones del país y especialmente, de los municipios circunvecinos y originarios de departamentos cercanos a Nariño como el Valle del Cauca, Cauca y Putumayo en los cuales se asienta población mestiza, negra e indígena.

Todo esto bajo el entendido que:

No obstante, por las circunstancias socio económicas y culturales del país, los educandos de la Universidad no son ajenos a la problemática que viven los jóvenes colombianos como fruto de una cultura generada por el mercado, la economía, los más media y los centros de poder. Ello los ha hecho frágiles, inseguros, vulnerables; con graves carencias afectivas; predispuestos a no reconocer las reglas más elementales de convivencia; egocéntricos e incapaces de percibir las necesidades y derechos de los demás; propensos a vivir las experiencias personales sin responsabilidad y de manera muy precoz; preocupados más por lo sensible, y desinteresados por emprender las tareas de superación personal y profesional. (PEI, 2011, p. 40)

<sup>140</sup> Información recuperada el 14 de diciembre de 2013, actualizada en 2015 de <http://www.umariana.edu.co/programas-pregrado.html>

<sup>141</sup> Información obtenida en el trabajo de campo – Fase exploratoria, complementada con el trabajo de campo realizado durante 2014 y el primer trimestre de 2015.

*3.1.3 Institución Universitaria CESMAG. Proyecto educativo desde la filosofía del Padre Guillermo de Castellana.* La Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores CESMAG – I.U. CESMAG-, fundada por el Padre Guillermo de Castellana, de la Orden de Hermanos Menores Capuchinos, inicia labores el 15 de febrero de 1985. Adelanta sus actividades misionales en la Capital del Departamento de Nariño, se encuentra tutelada y administrada por la Comunidad de los Hermanos Menores Capuchinos, desde hace treinta y un años.

El Padre Guillermo de Castellana, luego de orientar la creación de la Asociación Escolar María Goretti, cuyas escuelas se integraron para la formación de niñas de escasos recursos, planteó un proyecto de formación de educación no formal para enseñar a los interesados el desempeño de actividades como Cerámica y Delineantes de Arquitectura, principalmente. Este emprendimiento busca cualificar en actividades técnicas mediante las cuales las juventudes tuvieran oportunidades en el campo laboral de la región y el país (PEI, 2014).

Para 1972 con miras a la expansión de la institución no formal, busca su formalización, razón por lo cual se crea una establecimiento de nivel superior denominado Centro de Estudios Superiores María Goretti, cuya sigla CESMAG, goza en la actualidad de gran reconocimiento en la Ciudad de Pasto, por la formación de técnicos y tecnólogos en áreas de la educación, financiera, contable, ambientales, formación que mantiene aceptación y vigencia hasta la actualidad (PEI, 2014).

El siguiente paso en la maduración de la propuesta educativa del Centro de Estudios Superiores CESMAG, lleva al Rector de la época, Padre Evaristo Acosta Maestre a solicitar ante la Subdirección de Monitoreo y Vigilancia del Instituto Colombiano para el Fomento de

la Educación Superior –ICFES- la propuesta de la transformación de CESMAG, como Institución Tecnológica a Institución Universitaria. Dicha gestión se materializó en la Resolución 1853 de 2002, con la cual se autoriza la conversión solicitada.

En el presente, la Institución Universitaria CESMAG, asume y desarrolla su misión como Institución Católica, orientada por los principios de la pedagogía franciscano-capuchina, ofrece formación integral, personalizante y humanizadora a la comunidad universitaria y, fiel al pensamiento de su Fundador, abre espacios educativos preferentemente a los más necesitados, y se compromete en la formación técnica, tecnológica, profesional y de postgrado con excelencia para que la persona en su desempeño, induzca el desarrollo, transformación e innovación de la sociedad (s.f., p. 4).

Respecto a la interculturalidad la Institución se esfuerza por reconocer las demandas sociales y cambios culturales que fluctúan entre lo global y local (PEI, 2014 p. 44), propone dentro de su modelo pedagógico entre los ejes transversales en relación con el currículo, la Enseñanza Intercultural (PEI, 2014, p. 56), direccionándola hacia “enseñar a conocer, comprender y respetar otras formas posibles de hacer, de concebir, interpretar, explicar y organizar el mundo” en mira de que la diversidad cultural se viva como enriquecimiento personal y social dentro del espacio universitario. (PEI, 2014, p. 56).

La población estudiantil que aglutina la Institución Universitaria CESMAG proviene no solamente de municipios y regiones del suroccidente colombiano, sino de otros departamentos del país (PEI, 2014, p. 18); dicha población pertenece a grupos étnicos como los afro-descendiente e indígenas; se pretende garantizar especialmente su permanencia, promoción y desarrollo personal “a través de los programas de bienestar, en las áreas de salud,

recreación y deporte, trabajo social y terapia ocupacional, garantiza la permanencia, promoción y desarrollo personal.” (PEI, 2014, p. 18).

Las facultades y programas de la Institución Universitaria CESMAG son las siguientes:

**Cuadro 3.** Facultades y programas profesionales de la Institución Universitaria CESMAG<sup>142</sup>

FACULTADES	PROGRAMAS ADSCRITOS
ARQUITECTURA Y BELLAS ARTES	Arquitectura y Diseño Gráfico
CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES	Contaduría Pública y Administración de Empresas
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	Derecho y Psicología
EDUCACIÓN	Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Educación Preescolar
INGENIERÍA	Sistemas y Electrónica

**Fuente:** Elaboración propia con base en la fuente indicada.

La presencia de población estudiantil negra en la I.U. CESMAG es mayoritaria en los programas de Licenciatura en Educación Física, y de población estudiantil negra femenina en los Programas de Educación Física y Psicología<sup>143</sup>.

**3.1.4 Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto-. Propuesta educativa laica desde los principios del cooperativismo.** La trayectoria de la Universidad Cooperativa de Colombia a nivel nacional data desde 1958 cuando los hermanos Uribe Garzón fundan el Instituto de Economía Social y Cooperativismo –INDESCO- Para 1974, a través de la

<sup>142</sup>Información recuperada el 14 de diciembre de 2013, actualizada en 2015 de [http://www.iucesmag.edu.co/?page\\_id=2425](http://www.iucesmag.edu.co/?page_id=2425)

<sup>143</sup> Información obtenida en el trabajo de campo – Fase exploratoria, complementada en durante el trabajo de campo realizado en 2014 y el primer trimestre de 2015.

Resolución 0501 la Superintendencia Nacional de Cooperativas reconoce personería jurídica a IDESCO.

En un proceso de expansión del proyecto universitario y en plena coyuntura de la proclama constitucional de 1991 así como la expedición de la Ley 30 de 1992 se organizaron sedes en ciudades intermedias de la geografía colombiana, entre las que se incluyó a la Ciudad de Pasto.

La naturaleza jurídica de la Universidad Cooperativa de Colombia -y sus sedes- es de economía solidaria, reconocida así conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional – Resolución 1850 de 2002- y el Departamento Nacional de Cooperativas –DANCOOP- organismo actualmente liquidado.

Desde la misión institucional (2013), la Universidad Cooperativa se asume así:

Somos una Institución de Educación Superior de propiedad social, formamos personas competentes para responder a las dinámicas del mundo, contribuimos a la construcción y difusión del conocimiento, apoyamos el desarrollo competitivo del país a través de sus organizaciones y buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, influidos por la economía solidaria que nos dio origen (p. 4).

En esa intencionalidad, el quehacer misional de la Universidad Cooperativa de Colombia, mismo que irradia a sus sedes, está orientado bajo principios coherentes con los postulados propios del cooperativismo; por esta razón aluden al propósito de formar ciudadanos con criterios políticos en la medida que reconocen la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad como presupuestos para procurar el bienestar colectivo.

La oferta educativa de la Universidad Cooperativa de Colombia –Sede Pasto- a 2015 es de cuatro (4) programas académicos organizados como se detalla a continuación:

**Cuadro 4.** Facultades y programas profesionales de la Institución Universitaria CESMAG<sup>144</sup>

FACULTADES	PROGRAMAS ADSCRITOS
DERECHO	Derecho
INGENIERÍA	Ingeniería industrial
MEDICINA	Medicina
ODONTOLOGÍA	Odontología

**Fuente:** Elaboración propia con base en la fuente indicada

La presencia predominante de estudiantes negras en la Universidad Cooperativa se presenta en los programa de salud y derecho<sup>145</sup>.

### 3.2 Ruta metodológica y desarrollo del trabajo de campo

**3.2.1 Enfoque de la investigación.** La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo. Rodríguez (1999) caracteriza a la investigación cualitativa a partir de algunos niveles de análisis, como los siguientes: en el nivel ontológico, la investigación cualitativa considera la realidad de forma dinámica y holística y se construye en interacción con ella misma. Desde la epistemología, parte de la realidad concreta para teorizar sobre la realidad que se investiga. En el plano metodológico, los diseños de investigación se construyen durante el proceso para lograr acoger las distintas visiones y perspectivas de los participantes y representar fielmente los puntos de vista respecto a su entorno y sus experiencias. Desde el nivel técnico, utiliza instrumentos y estrategias de recolección de información que cuentan

<sup>144</sup>Información recuperada el 8 de agosto de 2014, actualizada en 2015 de <http://www.ucc.edu.co/pasto/sede/Paginas/facultades.aspx>

<sup>145</sup>Información obtenida en el trabajo de campo – Fase complementaria desarrollada durante el segundo semestre de 2014 y complementada en el primer trimestre de 2015.

sobre las particularidades de las situaciones, al permitir una descripción densa de la realidad estudiada.

Elsy Bonilla-Castro y Penélope Rodríguez Sehk (1997), consideran los métodos cualitativos de la siguiente manera:

Como producto humano la sociedad tiene una realidad objetiva y una realidad subjetiva. La primera corresponde al andamiaje institucional, legal y normativo que sostiene un orden social específico, el cual tiende a ser *reificado* como si fuera un orden inmutable de tipo natural... La segunda representa el modo cómo esa realidad es conocida, interpretada y expresada por los individuos que hacen parte de un marco institucional objetivo. (p. 69)

Para la investigación fue importante el enfoque cualitativo por cuanto permitió conocer y comprender los sentidos y las significaciones producidas por los actos humanos en un contexto educativo.

Así mismo, la investigación acogió el marco interpretativo etnográfico. Lo etnográfico se relaciona con el estudio de las comunidades, las formas y espacios de convivencia de éstas o la poética de la descripción del estilo de vida de un conjunto de personas cuyo *habitus*<sup>146</sup> formado es el de vivir juntas.

Esto último, en términos relativos, puede hacer referencia tanto a comunidades cuyos miembros están unidos por una nacionalidad, región o lengua como a grupos que comparten ciertas costumbres, ocupaciones, trabajos, obligaciones o circunstancias fortuitas que los una por algún tiempo en un espacio determinado, virtual o real, cuya relación genere ciertas variables que los distinguen de otro grupo.

---

<sup>146</sup> Bourdieu (2002) expone que “El habitus no es más que esa ley inmanente, *lex insita* inscrita en los cuerpos por idénticas historias, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas, sino, además, de las prácticas de concertación” (párr. 12).

Martínez (1997), sobre el enfoque cualitativo –etnográfico en el área de educación plantea que:

El uso de un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural y dentro de su sistema funcional; y la descripción de los resultados con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad. (p.7)

La importancia de la etnografía para este estudio acoge la idea de (Marcus (2008) porque ésta “se interesa por el ámbito de la vida ordinaria, que retrata la experiencia de subjetividades particulares y sus identidades dentro de escalas de organización y acontecimientos históricos” (p. 30).

La investigación manejó grupos culturales como mujeres negras y hombres no negros y mujeres no negras en situaciones en las que asumen el rol de estudiantes universitarios. En los dos casos, las tradiciones, las actitudes, los valores, las normas o los imaginarios son compartidos por el conjunto de personas e internalizados de tal manera que los caracteriza y guía sus conductas y razonamientos. En este sentido, se pudo asumir el estudio de aquellas imágenes y símbolos que cada grupo o individuo crea del otro por la observación y reflexión alrededor de su realidad humana y socio cultural.

Desde esa perspectiva, para este estudio la interseccionalidad - género y etnia- se acogió como un modelo analítico válido y útil que llevó a entender las diferencias, precisar las desiguales. La interseccionalidad ofreció recursos prácticos desde lo teórico y lo metodológico para llegar al sentido de los imaginarios que los otros no negros tienen sobre las mujeres negras.

**3.2.2 Unidad de análisis.** Integrada por cuatro (4) universidades de la Ciudad de Pasto.

- a) Universidad de Nariño con un aproximado de 11.000 estudiantes matriculados.
- b) Universidad Mariana con un aproximado de 5.900 estudiantes matriculados.
- c) Universidad Cooperativa de Pasto –Sede Pasto con un aproximado de 2.300 estudiantes matriculados.
- d) Institución Universitaria CESMAG con un aproximado de 6.000 estudiantes matriculados.

**3.2.3 Unidad de Trabajo.** La selección de estos estudiantes se realizó de la siguiente forma: Primer criterio. Se seleccionaron programas académicos de Ciencias Naturales, Ingenierías, Arquitectura, Ciencias de la Salud y Ciencias Humanas, entre otros para tener, en lo posible, mayor diversidad en los programas elegidos. Segundo criterio. La trayectoria estudiantil de los informantes en las universidades seleccionadas para adelantar el estudio. Los informantes en las instituciones seleccionadas preferiblemente de terceros a noveno semestre. Con esos criterios se conformaron dos grupos de estudiantes por universidad, con quienes se llevó a cabo las entrevistas. Para lograr mayor completitud de la información los grupos a los que se hace referencia, se organizaron así: dos grupo tipo A, integrado por estudiantes hombres no negros y, dos grupo tipo B, conformado por mujeres no negras.

En la aplicación del Socio-grama se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Primero, presencia de estudiantes negras en cursos completos de estudiantes no negros; segundo, programas académicos preferiblemente pertenecientes a Ciencias naturales, Ingenierías y Ciencias Humanas identificando de cada área al menos un grupo.

Para la aplicación de esta técnica se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Primero, selección de estudiantes pertenecientes a las universidades indagadas y que

explicitaran un auto-reconocimiento e identidad como mujeres negras; segundo, la disposición de participar en la investigación, narrar sus historias y entregarlas para fines de la investigación. Este último factor, se constituyó en el más complejo por la sensibilidad que adquiere el tipo de información requerida para adelantar el estudio.

Se presenta de la siguiente manera un cuadro que detalla sobre los programas académicos en los cuales se aplicaron los grupos focales y socio-gramas así como las universidades a la que pertenecen la informantes de las historias de vida.

**Cuadro 5.** Técnicas de Recolección de Información por Universidad, Programa y Semestre

INSTITUCIÓN	TÉCNICA APLICADA	PROGRAMA ACADÉMICO	SEM
Universidad de Nariño	Socio-grama	Licenciatura en Matemática	7
		Licenciatura en Ciencias Sociales	5
		Biología	5
I.U. CESMAG	Socio-grama	Psicología	5
		Contaduría Publica	6
		psicología	6
Universidad Mariana	Socio-grama	Psicología	5
		Ingeniería Ambiental	5
		Derecho	6
Universidad Cooperativa De Colombia	Socio-grama	Medicina	5
		Odontología	4
		Derecho	8
		Ingeniería Industrial	5
<b>GRUPOS FOCALES</b>			
Universidad de Nariño	Grupo Focal -Mujeres	Lengua castellana-ciencias Humanas	3- 9
		Geografía-Comercio internacional	3- 9
		Artes visuales	3- 9
Universidad de Nariño	Grupo Focal-Hombres	Artes visuales	3- 9
		Grupo Focal-mujeres	Ciencias Humanas-Derecho/preescolar
I.U. CESMAG	Grupo Focal-Hombres	Licenciatura Educación Física	3- 9
		Arquitectura	3- 9
Universidad Mariana	Grupo Focal-Mujeres	Ciencias Humanas-trabajo social	3- 9
		Ingeniería ambiental	3- 9
	Grupo Focal-Hombres	Ciencias contables- contaduría Pública	3- 9
		Ciencias Humanas- Psicología	3- 9
Universidad Cooperativa	Grupo Focal-mujeres	Ingenierías (Sistemas y Sanitaria)	3- 9
		Medicina	3-9
	Grupo Focal -Hombres	odontología	3-9
		Derecho	3-9
		Medicina	3-9

Fuente: Trabajo de campo de esta investigación.

Continuación - Cuadro 5

HISTORIAS DE VIDA			
INSTITUCIÓN	TECNICA APLICADA	PROGRAMA/FACULTAD	TOTAL
Universidad de Nariño	Historia de Vida	Ingeniería Agroforestal	5
Institución Universitaria CESMAG	Historia de Vida	Psicología Preescolar	7
Universidad Mariana	Historia de Vida	Trabajo Social Enfermería Psicología	4
Universidad Cooperativa	Historia de Vida	Medicina Derecho Odontología	3

Fuente: Trabajo de campo de esta investigación.

**3.2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.** En atención al diseño de la investigación y el tipo de información necesaria para lograr profundidad en los niveles de comprensión del problema de conocimiento fue pertinente emplear las siguientes técnicas: entrevistas no estructuradas, socio-gramas e historias de vida.

**Entrevistas no estructuradas.** Desarrolladas aplicando la técnica de grupos focales, realizadas con grupos de entre 3 a 5 estudiantes no negros de pregrado cuyas edades oscilan entre los 16 a 30 años de edad aproximadamente.

Para aplicación de esta técnica, se utilizó el guion de entrevista semi-estructurada en el cual se establecieron preguntas para orientar la conversación alrededor de los tópicos y preguntas que, en principio, aglutinara el eje de los objetivos específicos y, luego de acuerdo a los temas frente a los cuales se refirieron los informantes y que se consideraron importantes por aportar enfoque diferentes del problema en indagación.

En ese orden de ideas, la primera pregunta orientadora se propuso con el fin de establecer un diálogo con el grupo focal sobre aspectos amplios referidos a la presencia de población negra estudiantil en las universidades. Para ello, se interrogó los entrevistados sobre sus opiniones generales en torno a la población negra.

Por lo cual la pregunta que guio la conversación fue cuestionar los símbolos e imágenes con los cuales los indagados asocian a la población negra. En ese mismo tópico y con un deslizamiento muy sutil se prosiguió a preguntar por las concepciones e ideas concretas con respecto de las mujeres negras, independientemente si eran compañeras de estudios o no. Era importante saber qué piensa esta población no negra sobre las mujeres negras, qué se dice de ellas, cuáles son sus opiniones y qué comentarios se han escuchado sobre ellas y contemplando en general todos estos aspectos, cómo las observan en el ámbito social y cómo son, se ven y son tratadas en espacios públicos o círculos sociales.

De lo anterior, se desprende otro juego de preguntas, direccionadas hacia las interacciones sociales con mujeres negras que fueran sus compañeras –directamente en el grupo- o en el espacio universitario no grupal. En este momento se motivó la charla del grupo focal sobre sus preferencias para entablar relaciones de amistad, relaciones emocionales – efímeras o duraderas-, compañeros sexuales, noviazgos y demás formas de relación que el estudiantado universitario puede entablar durante su estancia en las Instituciones de Educación Superior.

Un tercer ítem se organizó con el propósito que los indagados dieran cuenta sobre sus opiniones e ideas -bien sea que estas fuesen instituidas o instituyentes- sobre las capacidades intelectuales de las mujeres negras en términos de habilidades académicas e investigativas que involucren operaciones mentales como la crítica, la reflexión, la creatividad a través de las cuales se genera conocimiento. Para obtener información sobre este eje de la investigación, los estudiantes aportaron respuestas relacionadas con las preferencias puntuales para integrar equipos de trabajo, las relaciones en estas dinámicas así como los ámbitos en los cuales

consideran que se destacan las estudiantes no negras, la calidad académica de sus argumentaciones en clase y los temas de conversación de este grup estudiantil.

*Socio-grama.* De acuerdo a Gómez (2002) El socio-grama es una técnica empleada para “determinar las preferencias de las personas ante el resto de los individuos que tienen a su alrededor” (p. 113). Así el socio-grama se constituye en una prueba socio-métrica basada en enfoques múltiples, en los cuales el investigador toma métodos de nominaciones, de asociación de atributos perceptibles, normas de puntuaciones complementadas con ciertas normas de interpretación de la información.

Gutiérrez (1999) resalta que el socio-grama es “útil como canal de divulgación de información y opinión. Pero también como factor de cambio y de cohesión social” (p. 148). Proporciona una panorámica coyuntural de las dinámicas sociales entre los miembros de un grupo permitiendo conocer de manera exploratoria las afinidades, proximidades, indiferencias y hostilidades entre los miembros que se encuentran «compartiendo» tareas, responsabilidades o actividades de manera voluntaria, como es el caso de las universidades. Se advierte que la información obtenida mediante esta técnica es básicamente referencial y posibilita inducir situaciones y estado de cosas pero debe ser complementada para lograr mayor nivel de validez.

Razón por la cual, en el marco de investigación, se empleó el socio-grama para obtener información inductiva sobre la relación potencial o probable entre compañeros en los grupos de universitarios estudiados; ello para determinar el nivel de aceptación, rechazo, elección o aislamiento entre estudiantes negras y no negros definiendo varios temas-motivo que permitieron orientar la búsqueda de información adecuada y pertinente para lograr el objetivo general.

Según Rodríguez y Morera (2001), “La técnica del test socio-métrico o socio-grama, tiene una utilidad sobradamente demostrada en el estudio de grupos” (p. 19) para conocer el estado de las relaciones personales y académicas de sus integrantes; los mismos autores citados añaden que: “el análisis socio-métrico de un grupo permite conocer las redes informales de comunicación y atracción interpersonales que coexisten con las estructuras formales” (p. 19).

Por medio de esta técnica, se validó la información referente a las relaciones sociales, reflejadas en el compañerismo, las amistades y las afectividades que entre miembros de un espacio académico universitario se generan.

En concreto la técnica de socio-grama se aplicó a cursos completos de cada una de las universidades que cumplían con el criterio de estar conformado por mujeres y hombres no negros pero, imprescindiblemente, con la presencia de por lo menos una estudiante negra en dicho grupo.

La aplicación de la técnica se desarrolló ejecutando una dinámica corta (de 20 minutos) en la que se entregó una hoja por estudiante con los nombres de sus compañeros y compañeras. A cada estudiante se le entregó, además, una guía en la que se sugería el tipo de actividad que se realizaría:

- a) Fiesta formal en un club social prestigioso de la ciudad, posterior invitación directa a bailar durante la fiesta y reunión en grupos reducidos o en pareja después de la fiesta.
- b) Salida informal con fines recreativos –paseo- a balneario fuera de la ciudad; indicación del compañero o compañera al cual quisieran apreciar en vestido de baño y señalar con quien o quienes terminarían haciendo el llamado «remante» o encuentro más íntimo después de la fiesta.

- c) Otra situación en la cual previamente los estudiantes indicaron a quien o quienes consideran el compañero más inteligente del curso; posteriormente se les pidió establecer con quienes conformarían equipo de trabajo para una actividad académica relevante.
- d) Los estudiantes debían seleccionar máximo cinco (5) compañeros con los que tendrían preferencia para ir a dichos eventos o realizar determinada actividad académica.

La aplicación de esta técnica permitió analizar la situación de las relaciones sociales y académicas de un colectivo concreto de estudiantes, en los que estuviese presente al menos una estudiante negra. En el análisis de las mujeres negras dentro de la universidad se manejaron –hipotéticamente- dos situaciones posibles en el contexto social estudiantil así:

Tipo A. Referencias sociales formales (RSF): Incluye formación de grupos formales, acompañamiento a reuniones sociales formales, conformación de grupos para la construcción social de grupos de reuniones y aceptación de tipo formal en clubes o salones, referencia corporal de atracción y crítica social, apoyo grupal por afectos y reconocimientos etc.

Tipo B. Referencias sociales informales (RSI): Incluye formación de grupos informales momentáneos, relación corporal más física que social (atracción por cuerpo en el sentido de proporciones deseadas y aceptadas socialmente), apoyo por conformación de grupo o situación geográfica (lugares de procedencia residenciales o municipales).

Luego se examinaron dos situaciones presentes en las relaciones académica (RA) así:

Tipo A. A quien se considera el compañero más inteligente (MI), donde se observó cual es la percepción sobre la inteligencia de la mujer negra dentro de los grupos de trabajo a partir de ser o no más sobresaliente teniendo en cuenta las condiciones académicas.

Tipo B. Conformación de grupo (CG), donde se observó cómo ven los no negros a la mujer negra y cómo la incluyen o no dentro de los grupos de trabajo en relación al trabajo académico dentro del recinto de clase para realizar los trabajos en aula y fuera de ella.

Mediante estas técnicas se estableció y evaluó la situación de las estudiantes negras dentro del grupo de estudiantes con el que comparte aula; se infirió y analizó las situaciones sociales y académicas en las cuales se pueden encontrar las estudiantes negras dentro de los distintos grupos.

De esta manera, se dedujeron cuatro situaciones que pueden presentarse en las diferentes referencias. De **exclusión**: donde la mujer negra muestra interés hacia el grupo, pero el grupo no muestra interés hacia ella (I); de **inclusión**: donde la mujer negra muestra interés hacia el grupo, y el grupo muestra interés hacia ella (II); de **isla**: Donde la mujer negra no muestra interés hacia el grupo y el grupo no muestra interés hacia ella (III) y de **aceptación**: Donde la mujer negra no muestra interés y el grupo muestra interés hacia ella (IV).

Como puede observarse, a través de socio-gramas<sup>147</sup>, se examinaron las relaciones sociales (RS) y las relaciones académicas (RA), donde gráficamente se observa la percepción sobre las capacidades intelectuales de la mujer negra a partir de ser o no sobresaliente en la medida de la aceptación de parte de los compañeros dentro de los grupos de trabajo académico, ya sea con actividades en el aula o fuera de ella. En dichas figuras se considera la presencia de mujeres no negras, mujeres negras y de hombres no negros.

Las gráficas, en las cuales se plasmó la interpretación de las preferencias sociales y académicas de los estudiantes no negros con presencia de estudiantes negras aportaron

---

<sup>147</sup> véase figuras por grupo completo en los anexos de este documento.

elocuentes inferencias que se matizaron con las opiniones y narraciones obtenidas a través de las otras técnicas aplicadas.

Una vez tabuladas las respuestas, se elaboraron las matrices socio-métricas, para luego diseñar un socio-grama o representación gráfica por cada tema-motivo; en ellos se identificaron –con números correspondientes al asignado en la lista de estudiantes matriculados- los miembros del grupo (triángulos, círculos y colores) distinguiendo mujeres de hombre, estudiantes negros de no negros e identificando con precisión a las mujeres negras del grupo; esto para determinar las funciones y relaciones entre los integrantes, su situación en el grupo y afluencia de aceptaciones y rechazos en cada una de las situaciones propuestas. Con este insumo metodológico se procedió a realizar el proceso de análisis e interpretación.

*Historias de vida.* Chárriez (2012) explica que en la historia de vida se recogen aquellos eventos de la vida de las personas que son dados a partir del significado que tengan los fenómenos y experiencias que éstas vayan formando a partir de aquello que han percibido como una manera de apreciar su propia vida, su mundo, su yo y su realidad social (p. 53).

Se contactaron aproximadamente un número de cincuenta (50) estudiantes negras de las cuatro (4) universidades para efectos de lograr la colaboración con la investigación; de ellas, diecinueve (19) efectivamente entregaron sus relatos<sup>148</sup>.

Desde el punto de vista formal, a las participantes se les suministró el instrumento para la elaboración de la respectiva historia de vida, en el cual se solicitó, ante todo, la lectura atenta, consideración y firma del consentimiento informado teniendo en cuenta no sólo que los referentes éticos internacionales y nacionales de las investigaciones donde se involucren seres

---

<sup>148</sup> Cyrulnik (1999) formula que “El relato de sí no es fácil. Las palabras utilizadas para ponerse en escena no son códigos inafectivos como la enumeración administrativa de una serie de objetos o de hechos. Lo que está en juego políticamente del relato de sí es enorme: Salvar a Narciso” (p. 125).

humanos así lo exige sino porque dicha información se constituye en lo que la Corte Constitucional Colombiana ha denominado como datos sensibles<sup>149</sup> de las personas con los cuales se debe garantizar por parte de la investigadora su cuidado, custodia y uso bajo los parámetros autorizados por las titulares de este derecho y para los efectos exclusivos del estudio.

Desde la perspectiva de la información requerida, se solicitó a las universitarias que desarrollaran relatos abiertos, espontáneos y suficientes para reconstruir su vivencia como mujeres negras en la Ciudad de Pasto pero especialmente en la universidad. En ese marco concreto se les pidió que narraran su experiencia como estudiantes universitaria.

Las narrativas debían desarrollar aspectos sobre por qué adelantar sus estudios en la Ciudad de Pasto, por qué la elección del programa académico, cómo las han tratado los compañeros y las compañeras no negras, qué expresiones escuchas sobre ellas u otras mujeres negras, cómo se desarrolla su vida personal y académica con sus compañeros en el aula de clases, su participación en actividades universitarias o grupales sociales.

Se obtuvieron historias de vida de estudiantes negras del cuarto al noveno semestre de las universidades indagadas, de una egresada y de una mujer no negra que ha compartido experiencias personales y académicas muy cercana con dos compañeras no negras; todas correspondientes a universitarias de las instituciones de la unidad de trabajo.

Luego de una etapa de contacto directo y personal, en el cual se explicó detalladamente la importancia de la participación en la investigación, finalmente se lograron relatos escritos

---

<sup>149</sup>“Según el principio de libertad,<sup>149</sup> los datos personales sólo pueden ser registrados y divulgados con el consentimiento<sup>149</sup> libre, previo y expreso del titular, de tal forma que se encuentra prohibida la obtención y divulgación de los mismos de manera ilícita<sup>149</sup> (ya sea sin la previa autorización del titular o en ausencia de mandato legal o judicial). En este sentido por ejemplo, se encuentra prohibida su enajenación o cesión por cualquier tipo contractual” (Corte Constitucional Colombiana, 2002, Sentencia, T -729, pp. 1 - 22).

caracterizados muchos de ellos por ser prudentes y breves y otros extensos y con mayores detalles puesto que las informantes desarrollaron narraciones que permitieron conocer profundamente su experiencia vital y como estudiantes en los espacios universitarios.

El socio-grama funcionó, en este caso, para efectos de contrastar y saturar información. Por su parte, las historias de vida, al aglutinar posiciones desde el punto de vista y la experiencia de las mujeres negras estudiantes, reforzaron los resultados investigativos para cruzar información obtenida por las otras técnicas.

En suma, las técnicas aplicadas para la recolección de información es la entrevista en profundidad – grupos focales- con los cuales se logró conocer las ideas, las concepciones y los pensamientos que rondan entre los estudiantes no negros sobre las mujeres negras en los ejes corporalidad, capacidades intelectuales e interacciones sociales.

### **3.3 Sistematización y análisis de la información**

**3.3.1 Sistematización.** Para abordar esta etapa se desarrolló el siguiente proceso:

Análisis por cada técnica aplicada. La información obtenida mediante las entrevistas en profundidad se vació en matrices para registrarla; luego se procedió a identificar las recurrencias de información por saturación; así se establecieron núcleos temáticos centrales y núcleos temáticos emergentes que surgieron de tópicos y temas relacionados con las tópicos iniciales teniendo en cuenta las características de la técnica y la naturaleza misma de las investigaciones cualitativas.

Una vez desarrollada la fase anterior, se ordenó la información según propiedades o atributos que se encontraron en las recurrencias o disidencias. En seguida, se dedujeron los temas y subtemas significativos con respecto al todo –la información- y se dilucidó sus

tendencias. Posteriormente, se generó una definición por cada tema, para formar grupos identificando el sentido de los mismos.

**3.3.2 Análisis de la información.** Con la información sistematizada se procedió a tamizarla con el fin de encontrar las recurrencias generales en cada una de las técnicas; posteriormente las recurrencias generales se agruparon en temas tomando como referencia los objetivos específicos; luego se cruzó la información obtenida mediante las entrevistas (grupos focales) y de la aplicación del socio-grama y las historias de vida. Posteriormente, se procedió a realizar un nuevo tamiz, esta vez retomando e incluyendo los núcleos temáticos emergentes para llegar al análisis e interpretación holístico de la información.

Para el caso concreto de ésta investigación y para adelantar el trabajo analítico, se tomó la decisión de adoptar la triangulación metodológica<sup>150</sup>. Esta clase de triangulación permitió tratar la información desde los diferentes enfoques o puntos de vista que sobre el problema de investigación presentaron los informantes. Esto porque durante el proceso de análisis de la información era necesario establecer el sentido y profundizar en las posturas, en términos de experiencias y prácticas cotidianas, desde los cuales los participantes soportaban –evidente o subyacentemente- sus afirmaciones y comentarios. En este contexto es preciso tener presente lo expuesto por Okuda- Benavides y Gómez – Restrepo (2005):

---

<sup>150</sup> Denzin (1970) es ampliamente reconocido como el pionero de la triangulación como método válido para analizar información producto de diversas técnicas aplicables y darle mayor confianza a los resultados de la investigación. Recientemente, Arias-Alpízar (2009) identifica cuatro (4) tipos de triangulación a saber: la triangulación de datos, la triangulación de investigadores, la triangulación múltiple y la triangulación metodológica. Con respecto a ésta última, entre otras consideraciones, se trata de un enfoque mediante el cual “se aplican distintos métodos y técnicas de investigación para evidenciar y constatar semejanzas y diferencias entre los datos e informaciones. Distintos instrumentos sirven para ratificar las conclusiones o valoraciones” (p. 126).

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno (...) Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder diseñar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de estudio. (p. 119)

De igual manera, la triangulación metodológica resultó fundamental como vía para robustecer de validez los hallazgos de la investigación y para fortalecer el conocimiento de la realidad estudiada desde ópticas que en ocasiones advierten recurrencias pero también disidencias. No se trata sólo de establecer en qué tópicos las voces indagadas se encontraron con sus apuestas narrativas sino también cual es la posición particular de cada informante, incluso en el marco de la misma técnica aplicada.

Lo dicho teniendo en cuenta que la investigación adelantada es interdisciplinariedad, es decir, que se trabajó un tipo de problemática que tiene diferente aristas y regímenes de visibilidad; razón por la cual era importante lograr una aproximación metodológica para encontrar las compresiones a un fenómeno que, según se fue advirtiendo, tenía múltiples pliegues desde los cuales analizarse y por tanto variados ángulos de disquisición.

Por esta ruta se logró contrastar, cotejar y articular los resultados de la investigación para determinar contenidos discursivos equilibrados entre las técnicas; de esta manera se logró develar imaginarios instituidos así como otras realidades sobre el entramado académico y relacional, en un tiempo y en un espacio concreto del contexto examinado.

Una de las bondades adicionales de la triangulación metodológica la constituyó la oportunidad de ampliar el horizonte de comprensión del problema estudiado, porque la información entrecruzada se colocó en diálogo para encontrar aspecto que, al proyectar la investigación, se inadvertieron, desestimaron o eran invisibles. Si bien la pretensión inicial del análisis fue encontrar puntos de convergencia temática también resultó interesante identificar

a-sintonías entre actores de la misma técnica y voces disonantes entre las otras técnicas producto de las subjetividades propias del enfoque y el tipo de información.

En suma, con la información analizada por temas en función de los objetivos específicos se trabajó de la siguiente manera: Descripción inicial (I), agrupación de temas y análisis (II), interpretación de la información (III) y teorización, haciendo uso del marco teórico. Con un método formal y con la información agrupada por temas, se trabajó con las ideas para identificar estructuras y determinar funciones (IV), descripción de las relaciones intersecciones producto del entrecruzado de la información (V).

**3.3.3 La población universitaria.** La constituyeron estudiantes universitarios de pregrado no negros – hombres y mujeres- y universitarias negras; el promedio de edad es de entre 18 a 25 años, de diversa procedencia del Departamento de Nariño o Colombia que se encontraran adelantando su formación en la Universidad de Nariño, Universidad Mariana, Universidad Cooperativa de Colombia –Sede Pasto- e Institución Universitaria CESMAG, las cuales se tomaron como unidad de trabajo.

A continuación, se describen los hallazgos sobre la dinámica de los imaginarios de la comunidad de estudiantes no negros sobre las mujeres negras universitarias. El estudio hace referencia a dos grandes aspectos: uno, sobre los imaginarios de los universitarios respecto a las mujeres negras y dos, la reconstrucción e interpretación tanto de las voces de las estudiantes negras como de las inferencias provenientes de los socio-gramas para entrecruzar y desvelar otros tonos y estilos asumidos por las universitarias negras con el fin de situarse frente a sus pares estudiantiles.

## CAPITULO 4

### **4. IMAGINARIOS Y OTRAS REALIDADES SOBRE LAS ESTUDIANTES NEGRAS EN UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE PASTO**

En este apartado se toman como referencia los ejes conceptuales con los cuales se abordó el objeto de estudio en su relación con los objetivos específicos para llegar a los imaginarios de los estudiantes no negros sobre las mujeres negras a saber: (I) La corporeidad de las estudiantes negras, (II) sus capacidades intelectuales y (III) las interacciones sociales entre el estudiantado no negro con el colectivo de estudiantes negras. Desde esta perspectiva se presenta la comprensión de los resultados de la investigación, obtenidos por recurrencia y con triangulación -o entrecruzamiento- de la información, organizados, teniendo en cuenta la mirada estudiantil no negra, en tres núcleos temáticos: uno, considerado central o predominante debido a su persistencia en las respuestas como es el relacionado con la corporeidad; los otros dos: capacidades intelectuales e interacciones sociales, que si bien fueron considerados por los informantes de carácter irrelevante son fundamentales para comprender tanto el problema de investigación como el objeto de estudio. Este proceso permitió determinar y profundizar en el sentido cultural que los estudiantes no negros le otorgan a sus esquemas de plausibilidad con respecto al colectivo de las universitarias negras.

Es pertinente recapitular que la ruta para llegar a estos grupos temáticos lo constituyó la identificación inductiva de recurrencias sobre lo referido por los universitarios no negros. Las voces recurrentes delinearon una tendencia en las concepciones o ideas plasmadas en la información; de esta manera fue posible visualizar el sentido que se transmite a través de los diferentes testimonios sobre el objeto de estudio e identificar imaginarios.

En ese ejercicio se tuvo en mente los planteamientos del primer capítulo, en el cual se estableció que los imaginarios se entienden como actos de creación de sentidos y significaciones que no sólo existen, en el mundo social, sino que se expresan por medio de lo simbólico.

En esta perspectiva, tampoco se perdió de vista que lo imaginario va más allá de la representación por cuanto no se limita a ésta sino que la asume para identificar lo que existe y extralimitar la línea de lo que se ve –de lo aparente- y dotarlo de algo más, esto es de un significado en el campo de lo sociocultural. Así, se debe entender que el imaginario no es una simple falsificación de la realidad que permanece en estado enigmático sino que circula y se ventila por los actos de comunicación humana.

Los estudiantes universitarios no negros – hombres y mujeres –, participantes de esta investigación, viven en una realidad pre-configurada, ellos intervienen en dicha realidad cuando hacen uso de los imaginarios heredados con la posibilidad de crearlos y recrearlos a partir de sus propias vivencias.

En ese momento el ser humano dispone de los imaginarios instituidos y de los imaginarios instituyentes; se vive entre unos imaginarios consensuados por la sociedad y por ese mismo hecho poco cuestionado y con otros que se van generando por efecto de la actividad creadora humana.

#### **4.1 Las mujeres negras como objeto de complacencia sexual**

Este imaginario de los estudiantes universitarios no negros sobre las mujeres negras se convierte en esta investigación en una matriz de orden sociocultural. A partir de esta matriz y

en torno a ella se aglutinan las imágenes, los símbolos, las ideas, las concepciones, los prejuicios y estereotipos expresados por la comunidad universitaria no negra.

Los estudiantes no negros imaginan y evocan a las mujeres negras como un objeto para la complacencia sexual, a partir del cual las cosifican y en esta cosificación las reducen negándoles la dimensión humana.

En este marco relacional que se genera, no se buscan «encuentros sexuales» con posibilidad erótica y capacidad de entregar una energía vital para el goce propio y mutuo. Al contrario, es un encuentro de «amante de ocasión», es la relación momentánea, no con una persona sino con una «cosa» con la cual comprobar imágenes de referencias placenteras que han viajado por lo que los demás dicen o encuentran agradables y sensacionales llenas de experiencias reales o imaginadas.

Lo que se comprueba es la existencia de una cultura que asigna valores materiales al cuerpo de las mujeres negras en función de una experiencia sexual –displicente- y que no reconoce cercanía o intención de relacionamiento emocional porque el colectivo así lo establece.

Sobre el hombre no negro se abren interrogantes respecto a la posesión y disfrute de su propio cuerpo en el sentido del deseo cuando se trata de la relación con mujeres negras debido al imaginario que ronda sobre ellas. En este sentido, para los universitarios no negros, desde las perspectivas ética y estética, no existe posibilidad de llegar al erotismo por la esencialidad que se le atribuye a la «compañera sexual» mujer negra como objeto de placer.

**4.1.1 *Son mujeres voluptuosas.*** Los universitarios no negros referencian una relación directa de imágenes que se les presentan respecto a las mujeres no negras:

“Miro una mujer negra y... ¡en lo primero que pienso es en el cuerpo!”

Esa imagen, no aparece sola está, a su vez, acompañada de otras imágenes e indica una tendencia en los jóvenes no negros sobre la corporeidad de las mujeres negras la que está vinculada a lecturas de su cuerpo, haciendo hincapié en su voluptuosidad. La recurrencia de sus imágenes se centra en la amplitud y vistosidad de las caderas y en un cuerpo que, en el imaginario fue creado y por tanto propicio –en exclusiva- para el placer sexual. En este caso interesa identificar un imaginario que no es exclusivo de los jóvenes universitarios no negros sino que lo comparten universitarias no negras:

“Ellas son más voluptuosas”<sup>151</sup>

“Son voluptuosas.”<sup>152</sup>

“Las mujeres negras (...) voluptuosas”<sup>153</sup>

“Se quiere mirar como bien voluptuosas”<sup>154</sup>

“Hay dos compañeras que son negras y tienden a ser más voluptuosas”<sup>155</sup>

Desde la estética de las mujeres negras una parte de su cuerpo que pasa a ser centro de alto interés masculino son las caderas:

“Negra que se respete siempre va a tener buena cola”<sup>156</sup>

“Es la parte de la cola, es la que más llama la atención a los hombres, sí es la cola”<sup>157</sup>

“Ay que negra tan rica, qué nalgas”<sup>158</sup>

Esto permite pensar que, para los jóvenes universitarios, la corporeidad contiene conceptos conectados con la cultura, porque cuando los sujetos se colocan e interactúan con el

<sup>151</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>152</sup> Grupo Focal Mujeres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>153</sup> Grupo Focal Hombres– Educación Física- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>154</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>155</sup> Grupo Focal Mujeres–ciencias humanas- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>156</sup> Grupo Focal Hombres– Educación Física- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>157</sup> Grupo Focal Hombres –Medicina–Universidad cooperativa de Colombia (2014).

<sup>158</sup> Grupo Focal Hombres– Arquitectura- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

mundo usan su cuerpo y se relaciona con el de los demás para expresar sus necesidades y deseos sociales.

**4.1.2 Son mujeres para experimentar.** Frente al cuerpo negro se evidencia una simbología sexuada que está articulada en tres dimensiones: para los estudiantes el cuerpo de la mujer negra es tomado como objeto; este cuerpo es un artículo con el cual, desde lo sensorial se puede experimentar y probar; aspecto que se refuerza en lo mítico.

Sobre el cuerpo de las mujeres negras:

“vienen mitos de la sociedad o de cosas sexuales”<sup>159</sup>

“... por imprevisto o por curiosidad o de pronto como será en un ambiente de una rumba, en una discoteca con alcohol, existen esos mitos demarcados sexuales con ellas, en cuanto crean esa..., hacen crear en uno esa curiosidad como esa de experimentar también”<sup>160</sup>

“... a veces, sí existe como un gusto o una fascinación o cómo le llamaríamos a eso, como ese experimentar con otro color de piel mejor dicho sí existe”<sup>161</sup>

Se colige que, para los universitarios las mujeres negras sirven como elemento *satisfactor* de deseos y fantasías erótico sexuales. Además, se abrogan el derecho de establecer comparaciones en el comportamiento femenino frente a la seducción:

“yo creo que las mujeres negras les llevan una ventaja enorme a las blancas por el hecho de que son más locas, lo hacen sentir mejor a uno y ese hacerlo sentir bien a uno (...) ya sea en una relación sexual, en una relación sentimental y lo hacen sentir mejor a uno, con respecto a las blancas que son más como le digo son más calmadas, las blancas como vulgarmente lo dice morrongas, las negritas no, si usted le dice: usted me gusta, se lo dice y ya, la blanca como que da mucha vuelta, mucha vuelta y nunca va a llegar a lo que es”<sup>162</sup>

<sup>159</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>160</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>161</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>162</sup> Grupo Focal Hombres- Lic. En Educación Física. I.U. CESMAG (2014).

Se debe añadir que el hombre no negro, al evocar a la mujer negra o acercarse en el plano físico a ella no busca una verdadera relación sentimental o amorosa sino una aventura, un contacto breve y efímero en el cual el compromiso es el gran ausente:

“sexo para una noche y ya. Mi amigo y por eso buscaba mucho a las negritas; solamente por una noche pues porque son frescas; como para pasar el rato, como para pasar el momento, si, como para probar la experiencia”<sup>163</sup>

En estas tres perspectivas las caderas y sus diversas definiciones –cola, nalgas, trasero– son el detonante que estimula deseos:

“Uno piensa que una fogosidad cuando piensa en ellas”<sup>164</sup>

“Tanto el hombre negro como la mujer negra dan más satisfacción en cuanto al campo sexual”<sup>165</sup>

Se trata de deseos que pueden estar reprimidos u ocultos, sobre los cuales el régimen de relaciones sociales no permite que se hagan explícitos:

“Yo pienso de la mujer negra que también es como el morbo que uno le mira siempre, mujeres atractivas, con buena proporción en el cuerpo, nalgonas”<sup>166</sup>

La cultura occidental contemporánea globalizada, ha construido un discurso alrededor de la importancia del cuerpo cuyos subproductos son la sensualidad y la sexualidad desplegados en las imágenes que se encargan de comunicarlos de manera efectiva; dicha cultura asigna un gran valor a la blanquitud de la piel, la esbeltez corporal y la armonía de las formas; estas últimas se traducen en el supuesto equilibrio entre senos, cadera y glúteos.

Para culturas Latinoamericanas o afines a esta dicha proporción presenta ambivalencias; existen tensiones entre la delgadez y la voluptuosidad. La delgadez se asimila

---

<sup>163</sup> Grupo Focal Mujeres- Ciencias Exactas- Universidad de Nariño. (2014).

<sup>164</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>165</sup> Grupo Focal Hombres– Arquitectura- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>166</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

con lo estilizado, lo refinado y de clase; lo voluptuoso se vincula con lo burdo, lo ordinario y erótico.

**4.1.3 *Son mujeres para no exhibir.*** En la actualidad, los cuerpos son cautivados por el mercado para la satisfacción del consumo narcisista, en el cual el cuerpo se ha convertido en utensilio que, para adquirir valor debe ser agradable a la apariencia del comprador; se marcan también diferencias frente al cuerpo y los diferentes mercados en los cuales se mueven sus portadores.

El cuerpo de la mujer mestiza – la no negra– es para mostrar, exhibir, lucir ante los amigos y la familia; es para presumir y elevar el reconocimiento exterior, es decir, hace parte del mercado limpio y legal. En contraposición, el cuerpo de la mujer negra -voluptuoso y sexuado-, por efectos del racismo es para «consumir en privado», para disfrutar clandestinamente, por lo cual hace parte del mercado ilegal de los cuerpos. Al ser consumido en lo subterráneo, es negado y ocultado al público inclusive ante las personas más cercanas como los amigos y la familia.

Por parte del hombre no negro el cuerpo de las mujeres negras se desea y consume sin reparar en las necesidades, intereses y deseos de ellas, porque su cuerpo existe como objeto, no como parte del ser humano. Así lo demuestra la experiencia vivida por una universitaria negra en la Ciudad de Pasto:

“al pasar por las calles algunos hombres se quedaban viéndome con un deseo que para mí era demasiado molesto, algunos tenían expresiones que desvalorizaban la condición femenil, pues yo interpretaba para ese entonces, como si toda tu fueses reducida a un símbolo de satisfacción sexual, además de escuchar y de ver en sus rostros el estereotipo de *“si es negra debe ser...”*”<sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> Historia de vida No. 17. (Institución Universitaria CESMAG, 2014).

En ese contexto la mujer negra y su cuerpo, desde la mirada mestiza y masculina, no son valorados para establecer relaciones afectivas susceptibles de presencia en escenarios públicos y con tiempo duraderos.

Es decir, que con el cuerpo, puesto en ámbitos relacionales, se construye cultura. De igual manera, el cuerpo es el elemento a través del cual se da a conocer lo que se siente, lo que gustan –o no-, lo que se percibe. Estos elementos influyen en la perspectiva a partir de la cual cada quien aprecia su cuerpo y el sentido y significado otorgado en diverso ámbitos al cuerpo ajeno.

**4.1.4 Son mujeres hipersexuales.** Los imaginarios de los estudiantes no negros, sobre las mujeres negras, giran en torno al concepto que tienen ellos de considerarlas mujeres hipersexuales; los jóvenes no negros colocan el acento de su mirada en la genitalidad de las mujeres negras, a partir de lo cual emiten formulaciones cargadas de morbosidad.

Los estudiantes, así no sea a partir de su experiencia personal, hablan de la supuesta predisposición de las mujeres negras a la sexualidad razón por la cual las evalúan con un buen desempeño en la cama:

“las «negritas», son buenas pa’l sexo y pa’la cama”

A partir de este imaginario, consideran que no tienen mayor compromiso sentimental con ellas porque son lanzadas, frescas y salvajes en el ejercicio de su sexualidad. El imaginario se alimenta, a su vez, de otro imaginario:

“Yo tenía demarcado [a las mujeres negras] en cuanto al sexo. Este como se llama la *chupadora*<sup>168</sup> algo así, en cuanto a la parte sexual que existe por medio del órgano de ellas existe como esa, como un masaje al pene mejor dicho”<sup>169</sup>

---

<sup>168</sup> Se refiere a los supuestos movimientos realizados por la vagina de las mujeres negras.

<sup>169</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

Con estos imaginarios como referentes, el cuerpo de las mujeres negras en su conjunto adquiere una connotación sexual, erótica, de satisfacción de deseos.

“muchas veces lo del pensamiento lo asocio eh, digamos con buen sexo, labios gruesos labios provocativos”<sup>170</sup>

En el imaginario de los jóvenes no negros parece existir una articulación entre la vagina y los labios de las mujeres negras porque estas dos partes del cuerpo encierran un tipo especial de lujuria a partir del cuerpo negro superdotado. Relación que no revela intenciones de reproducción biológica y familiar sino una escueta fuente de máximo placer provocados por los altos niveles de excitación y el deleite carnal de las formas y las partes íntimas negras femeninas.

El análisis de los textos de hombres y mujeres durante la investigación permite identificar que sobre el cuerpo de las mujeres negras como se ha referenciado, la mirada e interés de los hombres no negros están dirigidos hacia la genitalidad. En la mayoría de las estimaciones de los informantes las mujeres negras son reducidas a fuente de satisfacción y recreación sexual.

Se advierte en los imaginarios una forma de violencia que toma como motivo el cuerpo de la mujer negra. Lo que se dice y cómo se dice puede ser ofensivo para un grupo de mujeres a quienes, por cuenta de los imaginarios, se les atribuyen narrativas hipersexualizadas, tergiversando así la versatilidad de su personalidad, y de otras dimensiones de intervención y relacionamiento vital, condicionando sus posibilidades hacia el ejercicio de otros horizontes vitales. La reducción a la que someten a las mujeres negras por su supuesta hipersexualidad,

---

<sup>170</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas- Universidad Mariana. (2014).

las priva y les niegan toda la posibilidad de desarrollo intelectual, creativo, social, cultural y político.

En este punto es fundamental destacar que estas concepciones opacan horizontes vitales que están más allá de su las relaciones sexuales cortoplacistas con los hombres porque entre otras, la vida de las mujeres en general y desde luego, de las mujeres negras no se define por cómo ellos (los hombres negros) las asuman sino por la forma como ellas se asuman a sí mismas para posicionarse y ser consideradas sujetas políticas y sociales al momento de concretar proyectos de vida consistentes y alcanzar la autonomía económica y especialmente un alto grado de equilibrio emocional.

Sin embargo, desde los imaginarios se reafirma su voluptuosidad, haciendo hincapié en que la genética condiciona naturalmente la supuesta habilidad y destreza sexual de las mujeres negras:

“Un tabú que el ser humano de raza negra tiene más pronunciados sus genitales igualmente las mujeres, son un poco más voluptuosas, tiene más definido su cuerpo”<sup>171</sup>

“hay mucha diferencia digamos en la parte sexual, mucha diferencia digamos que son mucho más lanzadas son de las personas que se quitan la ropa delante de uno y son muy sensuales”<sup>172</sup>

Aunque la mayoría de los jóvenes participantes de la investigación no han tenido un contacto sexual real con amantes negras, manifiestan abiertamente imaginarios tomados de la experiencia de otros.

“Una mujer negra es excelente sexualmente en la parte del acto sexual como tal”<sup>173</sup>  
 “generalmente los hombres dicen que el que tiene relaciones con una negra no quiere volver a saber de blanca, tiene una sexualidad muy buena o como se diría activa”<sup>174</sup>

<sup>171</sup>Grupo Focal Hombres– Arquitectura- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>172</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>173</sup>Grupo Focal Hombres –Medicina–Universidad cooperativa de Colombia. (2014).

Así pues, en estas lecturas confluyen comportamientos, emociones y apetitos, pero también rupturas y límites que obligan a los sujetos a construir su propio punto de vista desde el discurso del cuerpo pronunciado cotidianamente en los lugares desde donde se lo legisla y se ordena el caos de las conductas, es decir en la ideología:

“tengo un compañero, [que] le fascinan las negras, él siempre salía con negritas y opinaba que eran muy buenas pa’l sexo, pa’la cama eran excelentes, sexo oral”<sup>175</sup>

Este goce del texto más que de los cuerpos es el deseo, el cual no necesita asumir lo ontológico para llegar al erotismo y la sensualidad, como apertura al desequilibrio de la conciencia; en presencia del cuerpo erotizado dicho carácter ontológico del ser se abandona. Momentáneamente, como se anotó antes, el cuerpo propio no se entrega a otro cuerpo sino a la atribución del deseo sexual que ese otro cuerpo puede suministrar:

“hay hombres morbosos que ven a la mujer como la más “rica” de estar con ella y ya. Solo verla como un objeto sexual”<sup>176</sup>

No parece que las mujeres negras se sientan muy cómodas con una connotación exacerbada de su sexualidad. La aproximación del no negro masculino a lo negro femenino es además frente a «una cosa» que se encuentra en estado salvaje e incluso aborigen.

“A nivel sexual o a nivel de la belleza natural que ellas tienen”<sup>177</sup>

La mención a la belleza natural, a la que refieren los entrevistados, revela el lugar que se otorga a las mujeres negras en el tráfico de los afectos y las emociones que, de acuerdo a las declaraciones, es ninguno:

“Las mujeres de color negro son un poco más vivas, salvajes digámoslo así”<sup>178</sup>

---

<sup>174</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>175</sup> Grupo Focal Mujeres- Ciencias exactas- Universidad de Nariño. (2014).

<sup>176</sup> Historia de vida No. 7. Universidad Mariana. (2014).

<sup>177</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

Las mujeres negras no ocupan una posición en las dinámicas relacionales afectivas porque el acceso a ellas, como mujeres es, desde su punto de vista, relativamente fácil.

El hombre no negro mantiene la concepción de que el cuerpo negro femenino permanece en estado de disponibilidad, y en tal sentido no es preciso pagar un precio, entendido como el esfuerzo emocional, el tiempo y los bienes espirituales y materiales que deben desplegarse para conquistar y enamorar a su poseedora; bajo su entendido el cuerpo negro no hace parte de lo que es apreciado o valorado económica, social y culturalmente:

“Amantes que han sido más casuales, me llaman la atención las mujeres de color en la parte sexual.”<sup>179</sup>

El acceso a estos cuerpos no pasa por la necesidad de tejidos de ambientes de romance, está libre de convencionalismos familiares imprescindibles para acercarse al «objeto deseado» y no demanda responsabilidades posteriores indeseables.

El cuerpo de la mujer negra es –para los no negros- un recurso disponible y por tanto utilizable en cualquier momento; se aparta de las estrategias de enamoramiento y seducción que deben ser agotadas cuando de poseer cuerpos no negros se trata. Para las mujeres negras su cuerpo no puede ser un nicho cerrado y limitado en la especificidad recurrente inventada por los otros; sería mejor un amplio campo de realización inagotable.

Lograr uno de los objetivos de las amistades íntimas o noviazgos es concretar el acceso voluntario y mutuo por parte de la pareja a los actos sexuales. Un hombre no negro se plantea «estar» con una mujer negra en situación de provisionalidad que, según lo expresan los informantes, es una aventura, libre de los engorrosos rituales del enamoramiento y sin pactos que traigan problemas o compromisos a mediano o largo plazo:

---

<sup>178</sup> Grupo Focal Hombres –Medicina–Universidad cooperativa de Colombia. (2014).

<sup>179</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

“si tuve una relación con una mujer negra, pero igual no fue o sea, fue dos veces nada más, de conocida y ya listo pasó”<sup>180</sup>

Es tajante la desvalorización que el cuerpo negro tiene en la cultura dominante, su apreciación episódica, frugal y efímera hace que las poseedoras de esos cuerpos se aprecien desde una condición de gran desvalorización.

En esas indicaciones se reflejan tensiones interétnicas y adicionalmente rivalidades intra-género (operada de mestizas a negras) que, ante la atracción efímera que logran las mujeres negras por parte de los hombres no negros, son percibidas como una contrincante real frente a los deseos erótico sexuales manifiestos por los no negros, que potencialmente pueden migrar a un interés en el plano emocional de los hombres no negros hacia las mujeres no negra.

“cuando una mujer niche se mete con un pastuso que no sea de raza negra es bien complicado porque las mujeres tienden a imponer sobre el hombre”<sup>181</sup>

Las dinámicas narradas reducen las posibilidades de que un hombre no negro establezca relaciones emocionales con las mujeres negras es poco probable porque la sólo idea de que ello suceda hace que las mujeres no negras elaboren ciertos comportamientos que pueden ser repulsivos y descalificadores frente a este grupo específico. Esta animadversión colectiva estaría fundada en un pensamiento desordenado e irracional –manifestado mediante emociones como la envidia y miedo- de no estar por debajo de las expectativas sexuales que generan las mujeres negras:

“es el caso con un grupo en donde yo estaba, que se metió con un *pastusito*<sup>182</sup> un man de aquí de Pasto y obviamente la vieja se la montaba mucho porque sabía lo que pasaba, entonces al man lo tenía muy o sea sexualmente si lo tenía muy

---

<sup>180</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>181</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>182</sup> Diminutivo del gentilicio popular para los nacidos en la Ciudad de Pasto.

aferrado porque la vieja era muy fresca y se lo daba donde el man donde quiera, la vieja era muy rumbera y salía cada fin de semana y el man era atrás<sup>183</sup>

Así, las mujeres negras se consideran por parte de las mujeres no negras como una competencia no convencional dado el imaginario difundido sobre su hipersexualización aunada a la «supuesta» desidia de ellas por mantener relaciones duraderas con hombres no negros; esto hace que las mujeres no negras vean en las mujeres negras mucho más que unas adversarias; las mujeres no negras reconocen que la sensualidad de las mujeres negras, al parecer, es una amenaza en sus posibilidades y su vida de relación erótico sexual con hombre no negros y negros; amen las probables ventajas sociales y económicas que devienen de estos «atributos femeninos»:

“Pasa porque a las negras les llega [dinero] cada treinta también les giran (...) se gastan toda la plata y después no saben qué hacer entonces ahí están los queridos para que les presten plata y las mantengan y el vínculo que tienen las negras la posesión que ellas tiene sobre los negros, sobre los negros no, sobre la gente que no es negra se nota, se nota, se nota bastante”<sup>184</sup>

#### ***4.1.5 Son mujeres exhibicionistas***

¡Cómo me ven me tratan y si me ven mal... me maltratan!

Desde esta concepción, el estudiantado no negro destaca el matiz exhibicionista de las mujeres negras el cual se refuerza por las ideas sobre sus reconocidas habilidades físicas para la danza y el baile asociándolas con lo erótico y el deseo que evalúan su magnífica práctica en diferentes ámbitos de la expresión corporal.

El cuerpo objeto sexuado al que se ha referido tiende a pensarlo en su desnudez, pero qué manifestaciones se pueden desprender cuando el cuerpo se viste y complementa con

<sup>183</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>184</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

prendas, accesorios y elementos atendiendo los cánones que las culturas – que para este análisis corresponde a la occidental- provee como códigos y sistemas específicos para dotar de vestimentas al cuerpo; desde esta dimensión también se establecen distinciones tomando como referencia la configuración de la apariencia, en la cual tienen significancia los atuendos que cada quien selecciona.

El proceso de esclavización colonial impuesto por el régimen esclavista obligó e impuso limitaciones al vestuario de las mujeres negras. Ante esta oprobiosa práctica, que limitaba las manifestaciones corporales de esta población, las esclavizadas usaron como medio de resistencia la elaboración de estéticas femeninas diferenciadas de las indígenas, mestizas y en general de las mujeres no negras que luego operaron como estereotipos con los cuales se identificó a este grupo poblacional.

El vestuario es mucho más que moda o tendencia. Expresa efectivamente aspectos de la personalidad y lo que cada quien quiere de la vida. La manera como cada quien se vista da cuenta de la forma como toma posesión de la vida y del mundo. Por medio de la indumentaria el cuerpo se potencia culturalmente.

Para los universitarios las mujeres negras tienen una tendencia a mostrar su sexualidad, provocar situaciones para ser admiradas eróticamente:

“Bueno si habría una compañera de raza negra que se expresaba con muchas ganas de esa parte de la sexualidad y se le notaba en su forma de hablar de cómo le gustaba tener las relaciones sexuales y no le importaba con cualquiera, solo complacerse<sup>185</sup>

Para los jóvenes no negros en su manera de exponerse al mundo social; esa manera de andar, de mostrarse en una especie de lucimiento público es una manifestación de que:

---

<sup>185</sup>Grupo Focal Hombres –Medicina–Universidad cooperativa de Colombia (2014).

“las mujeres negras no tienen vergüenza”<sup>186</sup>

Entre los universitarios entrevistados el vestuario cobra un interés relevante porque mediante este logran seleccionar, distinguir a los demás y establecer las preferencias para entablar relaciones sociales.

“la forma de vestir de ellas es para mostrar sus atributos”<sup>187</sup>

La vestimenta, es utilizada también para emitir juicios sobre los otros –mujeres- en su apariencia física y por esta vía determinar un orden ético y estético del cuerpo.

“la raza negra es como una de las más llamativas que hay, la forma de ellos de vestir de expresarse sobresalen entre los demás”<sup>188</sup>

Para los jóvenes, el vestuario de las mujeres negras es diferente de las mujeres no negras, que por medio de este dispositivo añadido al cuerpo se muestran exuberantes y resaltan características de su cuerpo.

“ellas [las mujeres negras] son extravagantes para vestirse”<sup>189</sup>

La vestimenta no sólo busca cubrir el cuerpo o resguardarlo de las contingencias climáticas, culturalmente es mucho más: el traje encarna toda una manifestación social e incluso política. Las personas combinan y entremezclan estratégicamente ciertas prendas para poder hacer frente a los dilemas que a menudo le impone la necesidad de relación social.

El vestuario es tomado como un informante de primera mano sobre las características de las personas individualmente consideradas o sobre ciertos grupos; devela patrones culturales que están relacionados con ciertas estéticas:

“con los zapatos así bien llamativos a ellos o sea a los negros... así las personas afrodescendientes se les mira bien llamativos, demasiado diría yo”<sup>190</sup>

---

<sup>186</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>187</sup> Grupo Focal Hombres– Arquitectura- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>188</sup> Grupo Focal Mujeres–ciencias humanas- Institución Universitaria CESMAG. (2014)

<sup>189</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

De suerte que, el vestuario es otro elemento poderoso para construir imágenes sobre quien lo porta; por esa línea se logran construir identidades. Los universitarios no negros crean una característica adicional a la personalidad de las mujeres negras, según estos estudiantes las negras se visten diferentes a las no negras:

“yo relaciono la mujer negra es como una belleza hacia exhibicionista”<sup>191</sup>

En el caso, el vestuario opera como referente para acentuar los imaginarios que sobre la voluptuosidad y la sexualidad de las mujeres negras existe. El imaginario del otro, del no negro, observa el vestido como una prolongación del ímpetu corporal de la mujer negra:

“yo relaciono a la mujer negra en que existe una belleza exhibicionista, porque la miro y es admirar el cuerpo físico; vienen mitos de la sociedad o cosas sexuales que existen, que yo la vea y recuerde esas cosas o que llegue ese morbo a la cabeza, una belleza, algo físico, algo también sexual”<sup>192</sup>

Las ideas subyacentes pueden ser múltiples. Mientras los no negros asumen la presentación de las mujeres negras como ostentación para captar las miradas masculinas, en las mujeres no negras hay referencia a otro tipo de emociones, como la envidia por la apariencia física de las mujeres negras:

“la mayoría de las negritas tienen su cuerpo, su colita, su cinturita. (...) si uno envidia el cuerpo de ellas”<sup>193</sup>

Esa concepción es, para las mujeres negras una posibilidad para enunciarse políticamente, una contingencia para colocarse ante esa otredad que las subvalora, porque el vestuario es un asunto de intimidad, donde se puede ejercer la autonomía y la libertad. El vestuario se entiende como espacio para recrear la identidad, que no viene dada sino que puede ser reinventada por cada quien de acuerdo a lo que quiere hacer de su horizonte vital.

---

<sup>190</sup> Grupo Focal Mujeres–ciencias humanas- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>191</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>192</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>193</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas - Universidad Mariana, 2014.

Se puede decir que, si el vestuario influye en las relaciones sociales y si se puede elaborar para sí mismo y para el otro, entonces el vestuario está permanentemente motivado por la externalidad así, el ropaje con el que andamos por el mundo es acción y es poder.

El poder material que es tan esquivo e insuficiente para las mujeres negras, en el contexto universitario pasa a ser uno de los rudimentos a través de los cuales ejercer una clase de poder ante la comunidad de educación superior que no se advierte de inmediato.

#### ***4.1.6 El cabello identidad que potencia***

¡Y me solté el cabello y me vestí de prieta!

Pero el vestuario no se limita estrictamente a la ropa, es algo más que eso. Se encuentra el cabello de las personas y especialmente de las mujeres desde el cual se busca diferenciar y sobre el cual se han elaborado imaginarios. Uno de los elementos que mayor tensión estética genera en la apariencia de las mujeres negras es su cabello.

Es un componente sobre el cual se asientan diferencias étnicas profundas. Identificar a las mujeres negras con una cabellera prieta y a las otras mujeres con cabelleras lisas hizo que las mujeres negras sucumbieran a la tentación de esconder, amarrar, trenzar, cortar o alisar sus cabellos. Una manera de suavizar los rasgos de la identidad es manejar la cabellera, porque esta aporta una identidad despreciada a quien la lleva.

Una de las universitarias negras narra en su historia personal la potencia que le otorgó su cabello en un momento concreto de su estancia en la universidad,<sup>194</sup> lo optimizó como

---

<sup>194</sup> La informante, frente al hecho de decidir soltarse su melena al natural de mujer negra comenta la reacción de los estudiantes y demás integrantes de la Institución Universitaria lo siguiente: “la gente me miraba y pensaba que se reirían o dirían algo en tono de burla y cuando llegaba a la U, la tensión aumento, era la primera vez que lo hacía” (Historia de Vida No. 16, Institución Universitaria CESMAG). (2014).

elemento físico, político y cultural para instaurar otras dinámicas imaginativas y narrativas con las cuales pensar la estética negra:

“creo no ser la única mujer negra cuyo cabello en algunos momentos es un problema porque nos enseñaron a tenerlo “bajo control” con trenzas o en otros casos alisarlo, pero en mi casa esa nunca fue una opción y jamás lo hare porque para mí, mi cabello es identidad y ese proceso de entender la historia que hay detrás de esa hermosa característica de la mujer y el hombre negro”<sup>195</sup>

Para la estudiante negra decide soltar su melena, dejarla libre, como ella misma se siente y quiere estar en el mundo y en el contexto de las relaciones interétnicas. Más que una decisión solitaria, desesperada y espontánea esta opción se puede entender como una acción política que envía un mensaje social y cultural explícito para que sus compañeras negras – presentes en toda la universidad- emprendan reflexiones situacionales a partir de la estética y el sentido de ser mujer negra y de estar en una micro sociedad, extensión de la gran sociedad que simplemente no tolera el tránsito amplio y desinhibido de mujeres negras con el cabello suelto tal y como es, sin ataduras o artificios estéticos imitados y prestados de aquello que «lo blanco» considera bello.

Mostrar ante las otras y los otros engalanamientos originales que no buscan mancillar o desvalorizar sino asumirse desde la re-significación estética para delinear modelos estéticos diferentes que no necesariamente deben corresponder a lo superficial y artificioso; en un momento donde imperan las variopintas tonalidades en los cabellos de las mujeres no negras que buscan reemplazar lo mestizo por lo rubio y pelirrojo; donde las mujeres negras quieren dominar su cabello y aparecer con lisos extremos; donde todas, independientemente del color de piel, trafican con las formas y la extensión de sus melenas, se encuentran voces y acciones que toman distancia frente a esa tendencia estética uniformadora para recolocar el cabello

---

<sup>195</sup> Historia de vida No. 15. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

como instrumento de construcción de originalidades femeninas y apuestas reparativas de simbolismos que, en su momento, sirvieron para rebajar a unas mujeres frente a otras y sobre todo lo considerado humano.

#### 4.2 Las mujeres negras: sin talento para estudiar

En cuanto a las capacidades intelectuales las concepciones de los universitarios permiten dilucidar imaginarios asociados a la percepción sensorial del color (raza) y que se entrecruzan con la pertenencia a un género determinado.

Se logró determinar que las habilidades académicas de las estudiantes negras se evalúan desfavorablemente por parte de los estudiantes no negros; en efecto, mujeres y hombre estudiantes no negros consideran que las estudiantes negras muestran despreocupación por el estudio.

Las expresiones que reiteradamente manifiestan los jóvenes están relacionadas con que las mujeres negras son *tontas, brutas, perezosas y vagas*. Los estudiantes no negros asumen que las negras son:

“como tonta [s],<sup>196</sup> y, en general a los estudiantes negros como ‘Niches tontos, es como una gran realidad que no es en la gran mayoría de la gente’<sup>197</sup>”

En ese orden de ideas, hacia las estudiantes negras se asume un posicionamiento diferenciado frente a los procesos de educación respecto de los demás estudiantes; en consecuencia y a juicio de los estudiantes mestizos las mujeres negras no tienen un espacio de reconocimiento como sujetos de saber y por ende en la comprensión y producción de

---

<sup>196</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>197</sup> Grupo Focal Mujeres –ciencias exactas –Universidad De Nariño. (2014).

conocimiento académico y/o científico. Siendo sus «compañeras de estudio» no las visualizan como intelectuales.

#### 4.2.1 *¡Brutas, tontas, vagas, perezosas*. ¿Moscas en la U?

Las mujeres negras estudiantes al ser valoradas explícitamente como personas brutas y tontas por parte de los estudiantes no negros estarían en una posición desde la cual su incapacidad para afrontar retos académicos es evidente.

“Tuve el chance de estar con mujeres afrodecendientes, si en agroforestal y me di cuenta que de ocho nenas que habían unas tres sacaban (...) las demás vivían de lo que podían dar los otros entonces avísame, ayúdame y créeme que las habilidades académicas la verdad (...) como yo vi, en mi visión no, son muy pocas.”<sup>198</sup>

Con ello queda expuesta una jerarquía en la dinámica del saber y el poder en la cual se ubican a las estudiantes negras en una posición de inferioridad:

“a nivel académico si he notado que ellas si sienten inferioridad con respecto a las personas no negras.”<sup>199</sup>

El imaginario transmitido por los estudiantes permite proponer que alrededor de las capacidades de las mujeres negras existe una convicción respecto a lo físico, la que no se equipara en el desempeño intelectual:

“tienen mayor resistencia a nivel físico pero a nivel académico”<sup>200</sup>

A las mujeres negras se les reconocen esmerados méritos en contexto del baile, el deporte y el canto. Sobre este punto los universitarios aseveran que:

“La mujer negra también la asocio como deportista, he mirado muchas mujeres negras atletas que han competido”<sup>201</sup>

<sup>198</sup>Grupo Focal Mujeres –ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>199</sup> Grupo Focal Mujeres –ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>200</sup>Grupo Focal Mujeres- Licenciatura lengua castellana y literatura- Universidad de Nariño. (2014).

“Las mujeres negras, ellas cantan.”<sup>202</sup>

“Las negras bailan bien rico no, siempre van a decir esa negra, ¡uff!, baila.”<sup>203</sup>

Estas destrezas siguen vinculadas a una visión de su cuerpo y que además son innatas, donde se supone que no es necesario tener mayores habilidades del intelecto para desarrollar estas actividades; se mantienen las apreciaciones del cuerpo dentro del deporte y no en actividades que supuestamente demandan mayor esfuerzo intelectual:

“Yo creo que la persona de color negro es un poco más atlética vemos pocos negros obesos por ejemplo y la representación a nivel mundial en eventos deportivos la marcan ellos con su color, entonces creo que por eso hay más deportistas de color negro que blanco. Dentro de las carreras, obvio se desenvuelven mejor en una educación física que en una arquitectura por ejemplo en una carrera de ingenieros, de ingeniería que demanda mucho más tiempo”<sup>204</sup>

El tráfico de las relaciones está mediado, entre otras particularidades por la apariencia física que incluye todos los aspectos con los que las personas ingresan, permanecen o ascienden en la escala social.

Para el caso de las mujeres negras su erotización oscila levemente a una tímida y fugaz inclusión puesto que a una mujer negra:

“Se rotula o se mantienen estereotipos de que “cocina muy bien”, “bailan excelente” o cosas de ese tipo que escucho de mis compañeros, en la calle y de ellas misma”<sup>205</sup>

Para estos participantes el deporte y el canto no es ciencia ni academia es, en el mejor de los casos, afición, recreo y esparcimiento que se sujeta al plano de lo popular; son

---

<sup>201</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>202</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>203</sup> Grupo Focal Hombres- Educación Física- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>204</sup> Grupo Focal Hombres – Arquitectura- Institución Universitaria CEMAG (2014).

<sup>205</sup> Historia de vida No. 15. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

actividades del disfrute y del goce popular; que no han alcanzado un rango de élite y sofisticación.

Desde la óptica de los estudiantes no negros –independientemente si son hombres o mujeres- se expresan concepciones que van desde los calificativos, actitudes y comportamientos con los cuales describen el desempeño académico de la población estudiantil no negra –incluida las mujer- hasta una estigmatización sutil sobre los programas académicos que son para estudiantado negro y otros, en la cuales no hay estudiantes negros ni negras por la exigencia intelectual de los mismos:

“Por lo que yo veía porque los que más pedían cacao al fin del semestre eran los negritos y obviamente habían también bastantes negritas”<sup>206</sup>

“otra chica que llego nula, ella no sabía nada”<sup>207</sup>

“digamos que si hay un tabú que si son digamos más perezosos, vagos”<sup>208</sup>

“unas de las carreras más difícil para ingresar en la de Nariño es ingeniera civil, yo no he visto en ingeniera civil y creo yo que no hay negros en ese tipo de carreras, no tanto por la exigencia no tanto intelectual sino porque deben dejar la pereza a un lado, ellos son vagos, si, entonces uno lo duda pero son vagos”<sup>209</sup>

“hay carreras solo son de negritos por ejemplo los de agrícola”<sup>210</sup>

“Tengo varios compañeros que tienen varias compañeras negras y a nivel del rendimiento académico no, no, no funcionan o que tienen bajo rendimiento académico o que son muy perezosas, muy vagas”<sup>211</sup>

Esto se explicaría porque figurativamente:

“las mujeres negras de las personas negras que tienen ese entusiasmo vamos hacer farras, vamos hacer deporte, por eso tienen como la capacidad de dejar el estudio aparte”<sup>212</sup>

<sup>206</sup> Grupo Focal Mujeres –ciencias exactas –Universidad De Nariño. (2014).

<sup>207</sup> Grupo Focal Mujeres –ciencias exactas –Universidad De Nariño. (2014).

<sup>208</sup> Grupo Focal Hombres–Ciencias Humanas –Universidad Mariana. (2014).

<sup>209</sup> Grupo Focal Mujeres –ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>210</sup> Grupo Focal Hombres –ciencias humanas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>211</sup> Grupo Focal Hombres–Ciencias Humanas –Universidad Mariana. (2014).

<sup>212</sup> Grupo Focal Hombres–Ciencias Humanas –Universidad Mariana. (2014).

En el imaginario de los universitarios sobre el compañero más inteligente, se resalta el posicionamiento del sujeto masculino mestizo como aquel a quien se reconoce mayoritariamente en dicha categoría. Existe un reconocimiento por parte de las mujeres no negras y de las estudiantes negras respecto a la superioridad intelectual del compañero – hombre no negro- incluso en aquellos grupos en los cuales, atípicamente, se observa que el grupo cree que la más inteligente es una compañera negra.

La situación descrita entraña la realidad envuelta en tensiones en las cuales se encuentran las mujeres negras en el momento de adelantar sus proyectos formativos universitarios:

“Me he dado cuenta que hay personas que si los discriminan (...) no les dan oportunidades de trabajar, de expresarse y siempre va a haber esa discriminación siempre los van a aislar (...), en los grupos de trabajo siempre los negritos con los negritos y los blancos acá”<sup>213</sup>

En particular ser mujer negra significa quedar excluida de alianzas para organizar grupos de estudio. Para los estudiantes no negros:

“las mujeres niches<sup>214</sup> son *arrastradas*<sup>215</sup> por las compañeras del salón que son pastusas entonces ellas siempre se pegan”<sup>216</sup>

En los momentos decisivos, cuando el ambiente de competencia académica alcanza su punto álgido, cuando de «salvar la piel» se trata, cuando lo que importa es obtener las mejores calificaciones posibles, se diluyen las solidaridades de todo tipo; ahí la exclusión étnica y de género adquiere su mayor nivel de expresión.

Con una compañera negra, difícilmente se quiere trabajar en términos académicos porque la ideología que las subvalora en lo intelectual, emerge inmediatamente. Las mujeres negras metafóricamente son como «moscas» en la universidad y en las aulas de clase.

---

<sup>213</sup> Grupo Focal Hombres–Ciencias Humanas –Universidad Mariana. (2014).

<sup>214</sup> Expresión popular colombiana para referirse con sutileza a las personas negras

<sup>215</sup> Expresión empleada para significar el hecho de propinar golpes o maltratos físicos.

<sup>216</sup> Grupo Focal Hombres –ciencias humanas –Universidad De Nariño. (2014).

“los compañeros blancos y mestizos se declararon racistas por lo tanto hacer grupos de trabajos en clase con ellos era imposible”<sup>217</sup>

Los resultados de esta investigación permiten deducir la situación de aislamiento tanto en las relaciones sociales como en el aspecto académico que vive la estudiante negra en una carrera donde se supone existe gran exigencia intelectual como, por ejemplo, en el Programa de Matemáticas<sup>218</sup>.

En un aula de clases, ser mujer y negra es abrumadoramente desventajoso; nada parece estar a favor de los intereses y necesidades relacionales y académicas. Esta línea de condiciones, que acentúan situaciones de marginalización son las que probablemente se reflejen e incidan notoriamente en la pérdida del interés, la preocupación y la motivación por parte de quien sufre el discrimen en esos ambientes insanos.

Este escenario es además apabullante cuando incluso los docentes alientan ciertas prácticas racistas:

“En primer semestre fue un poco desagradable porque había una docente que sólo a mi grupo conformado por mujeres “negras” esa palabra no se usa sino afros, sólo nos colocaba la mismo nota, siempre la misma y la misma”<sup>219</sup>

“además muchos compañeros a raíz de esa misma situación tienden a excluirme a decir que uno es tonto, se burlan, se creen superiores a uno y muchas cosas más”<sup>220</sup>

---

<sup>217</sup>Historia de vida No. 2. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>218</sup>La misma situación reflejan los socio-gramas aplicados a los siguientes grupos: quinto semestre del Programa de Ingeniería Industrial (Universidad de Nariño, 2014); quinto semestre de psicología (Universidad Mariana, 2014) donde dos compañeras no negras organizarían grupo con una compañera negra pero, como se comentó en general, nadie en el curso considera inteligente a la mujer negra. Queda latente las intencionalidades subyacentes por las cuales las dos estudiantes no negras «integran» a la estudiante negra en lo académico. En el socio-grama que corresponde al octavo semestre de derecho (Universidad Cooperativa de Colombia, 2014) se muestra la presencia de dos mujeres negras; una de ellas cree que su compañera negra es una de las más hábiles intelectualmente dentro del grupo no obstante no existe apoyo ni reciprocidad de la otra compañera, pues esta prefiere trabajar con compañeros no negros aunque los negros.

<sup>219</sup>Historia de vida No. 7. Universidad Mariana. (2014).

<sup>220</sup>Historia de Vida No. 9. Universidad Mariana. (2014).

Las personas que experimentan marginalidad deben recurrir a mecanismos para superar estos estados, al decir de los estudiantes no negros, las mujeres negras se centran más en la rumba, en compartir socialmente con hombres –de su misma etnia- y en actividades sexuales.

### **4.3 La convivencia universitaria**

“Compartir con nenas negras es fatal... Oh... ¿qué será que será?”

En cuanto a las interrelaciones sociales fue necesario proponer entornos situacionales de relaciones sociales formales –fiestas en clubes con cierto nivel de exclusividad e invitaciones a bailar dentro de este contexto-; también se planteó otro ambiente situacional de relaciones sociales informales – paseo con el grupo de estudio a lugares recreacionales, preferencias para valorar el aspecto físico durante esta actividad y momentos en los cuales se desea compartir sólo con unos pocas personas donde priman las afinidades subjetivas.

En esta investigación, el sentido del conocimiento del otro no debe entenderse como una mirada unilateral, porque, como se ha considerado durante todo el trabajo, la mujer negra universitaria, como sujeto no se encuentra en una posición de inercia, este grupo también asume una posición desde la cual produce sentidos y significaciones frente a la realidad social particular.

En el socio-grama aplicado al quinto semestre del Programa de Ingeniería Ambiental (Universidad Mariana, 2014) y planteada la pregunta ¿Con qué compañero armaría parche para ir a la fiesta?, como tema –motivo, se logra inferir que aunque el grupo no muestra interés

en relacionarse con la mujer negra en contextos sociales formales –fiesta en clubes sociales-<sup>221</sup> e incluso informales –paseos grupales-;<sup>222</sup> en algunos momentos es ella quien está dispuesta en tomar la iniciativa por integrarse con sus compañeros independientemente de si es hombre y mujer<sup>223</sup>.

En las interacciones sociales entre estudiantes negros y no negros surgieron concepciones de las cuales se colige que el temperamento de las mujeres no negras es determinante al momento de establecer vínculos de compañerismo y amistad con los demás compañeros, especialmente con las mujeres no negras. Para estos actores las mujeres negras *huelen feo, son conflictivas, bruscas, bulliciosas, cerradas, burdas*. Adicionalmente *se aíslan* o prefieren compartir con hombres y mujeres negras. En consecuencia, no son una pareja ideal como novia o compañera sentimental.

Transversalmente en la información existe recurrencia al color ( asociado a la raza) y referencias al *racismo* del cual es objeto la población estudiantil negra, tanto mujeres como hombres y queda explícito la percepción sensorial e histórica y sus efectos en posiciones de *exclusión, inclusión o aislamiento*; los intereses y sentimientos como campo donde aflora el ser, lo ontológico, para afirmarse en lo propio y en relación con los demás; la procedencia

---

<sup>221</sup> Ver: anexos. En los socio-gramas aplicados al quinto semestre del Programa de Psicología (Universidad Mariana, 2014), sexto semestre del Programa de Contaduría Pública (I.U. CESMAG, 2014) y cuarto semestre del Programa de Odontología (Universidad Cooperativa, 2014) se evidencia esta situación.

<sup>222</sup> Ver: anexos. En los socio-gramas desarrollados en el séptimo semestre del Programa de Matemáticas (Universidad de Nariño, 2014), quinto semestre del Programa de Psicología (Universidad Mariana, 2014) y octavo semestre del Programa de Derecho (Universidad Cooperativa, 2014) se muestra cómo ningún compañero – hombre- armaría parche para ir al paseo lo cual reafirma las relaciones distantes entre los estudiantes no negros con las estudiantes negras. De igual manera, en los socio-gramas aplicados a grupos completos séptimo semestre del Programa de Matemáticas (Universidad de Nariño, 2014), quinto semestre del Programa de Ingeniería Ambiental (Universidad de Nariño, 2014), quinto semestre del Programa de Psicología (Universidad Mariana, 2014), sexto semestre del Programa de Contaduría Pública (I.U. CESMAG, 2014) no demuestran interés alguno en ir al paseo con alguno de sus compañeros, lo cual revela el estado de aislamiento de estas estudiante en el marco de las relaciones personales con sus compañeros. Es la indicación de la apatía y el estado de abulia ante las actividades extra aula potencialmente propuestas.

<sup>223</sup> Ver: anexos.

(territorio) determina la dinámica de existencia en la Universidad, esta tendencia relaciona los territorios con la manera de ser y de actuar por parte del grupo de pertenencia y del otro grupo diverso.

#### *4.3.1 El olor, una identidad que excluye*

“¡Los colores del olor son aromas de exclusión!”

Según los estudiantes no negros:

“Hay algunos compañeros, que no les gustan las mujeres de color porque y por eso, asocian con el olor, dicen ellas no se bañan o cosas así”<sup>224</sup>

“la [s]negra [s] que huele feo”<sup>225</sup>

En las afirmaciones respecto al «especial» olor de las personas negras se encuentra latente dos enfoques de la perspectiva no negra: uno, asociar lo negro con la animalidad<sup>226</sup> que se mueve en zonas costeras que se vinculan con lo salvaje. A la persona negra:

“se lo tilda de si es como un mico, ve un negro, ve un mico, ve un mono, siempre se los va a tildar de eso no, siempre de otra cosa que los tildan es que su olor, eso siempre impacta no sé pero siempre se o está tildando de algo que es que comen mucho pescado o los pescados por ese olor”

Y por este motivo, se dice que las personas negras son despreocupadas en el aseo personal:

“la gente de color que huele feo por el hecho de venir de una zona” costera. Que la gente de color huele feo<sup>227</sup>

Dos, la necesidad de cargar al grupo inferiorizado aspectos relativos a la vulnerabilidad apela a lo mundano, particularidad de lo cual se despoja el ser humano en su desmedido afán

<sup>224</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>225</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>226</sup> Grupo Focal Hombres – Licenciatura en Educación Física – Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>227</sup> Grupo Focal Hombres– Educación Física- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

de desconocer, que aunque goce de aparentes capacidades intelectuales superiores, sigue siendo parte de la naturaleza y por ende conserva características relacionadas con los procesos de esclavización.

Huelen muy feo, que son esclavos<sup>228</sup>

Las emociones proyectivas negativas, como el asco y la repugnancia, a la cual hacen referencia los universitarios cuando quieren evidenciar ciertas expresiones mediante las cuales se identifica lo negro hacen que se mantengan imaginarios sobre la suciedad de esta colectividad.

“Esos negros son asquerosos.”<sup>229</sup>

“Uno si escucha como compañera (...) que los tratan mal, les tienen como asco”<sup>230</sup>

La intensidad y contundencia de las frases recaban en la determinación de negar la humanidad del otro por medio de su olor para afirmar el carácter humano del grupo de pertenencia. Es la idea de blanquitud la que se coloca en oposición a la suciedad; demuestra la obsesión del grupo mayoritario que relaciona la negritud –femenina y masculina- con la contaminación de los cuerpos que, como se argumentó antes, sólo son usados para saciar deseos frívolos, pasajeros y perniciosos.

“Cuanto al olor también, el olor de ellas es diferente cuando se está, el sudor que es bien diferente”<sup>231</sup>

Para el hombre no negro tener sexo con una mujer negra es enfrentarse, al tiempo, con el goce y el placer carnal pero también con el «supuesto hedor» que expele por la condición más animal que humana con la cual es imaginada.

<sup>228</sup> Grupo Focal Hombres– Educación Física- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>229</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>230</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

<sup>231</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

“He escuchado de amigos que dicen que si o sea se mueven bien rico supuestamente, que huelen feo, pero que es riquísimo estar con una mujer negra.”<sup>232</sup>

La suciedad con la cual se vincula y acusa vehementemente al exo-grupo negro es la misma que acerca y recuerda la precariedad humana; la inminencia de la desaparición físicamente aun siendo no negro; el otro no negro repugna la suciedad ajena y entabla una relación repelente frente a quien considera que la posee porque estos son, bajo su mirada, la imagen opuesta a la blanquitud, y al concepto de la asepsia.

Lo negro está estrechamente vinculado con lo mestizo impuro, con el linaje indeseado, con la imperfección y en última instancia con la muerte. Todas estas lógicas son la ración y el combustible que emiten los olores del racismo, la marginalización y la exclusión.

Lo expuesto, inspira un dilema desde el cual se aprecia el cuerpo negro. El cuerpo se desliza entre lo estético (prevalente en lo negro) y lo ético (prevalente en lo blanco o mestizo) y que no es una cualidad a resaltar en las mujeres negras.

La ética, que en sentido amplio, se fundamenta en la formación en valores humanos y sociales que propenden a la realización de los principios que hacen digna a la persona humana; a lo negro –mujeres negras- no se le reconoce su decencia por la constante descalificación moral que ronda alrededor de su cuerpo; en el pasado no existieron elaboraciones éticas sobre ellas y en el presente no se asume una ética dialógica y de relaciones de igualdad cuyas fuentes sean la equidad y el respeto activo. A las mujeres negras no se las contempla desde un discurso ético alrededor de la corporeidad, que es lo humano del cuerpo sino desde el cuerpo que no ha sido influenciado por la cultura.

---

<sup>232</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

Los testimonios que marcaron tendencia, como se resaltó, se limitaron a enfatizar lo erótico-sexual; se logró apreciar un plano de visualización enmarcado en un proyecto de orden estético que se complace con, para y en el presente, referenciando el disfrute, las emociones mezquinas que por eso mismo configuran iconos que devienen en símbolos e imágenes preestablecidas, dando lugar a imaginarios instituidos, donde la creatividad social es reducida y opacada por las apariencias físicas y un tanto artificiales, por la trivialidad y la atribución de caracteres fijos en las identidades para imaginar a los otros.

“Ellas nacen digamos que con su pe...su perdón, sus dones y pues son trabajadoras la mayoría de las personas así, las mujeres porque la mayoría que trabaja es en actividades más, tirando<sup>233</sup> a lo duro”<sup>234</sup>

En esta secuencia narrativa externa se toma distancia de lo ético del ser con lo cual existe la posibilidad de inscribirle en un panorama de futuro y trascendencia.

Es una perspectiva que desdeña y por tanto se desvincula con la estética afectiva; para los no negros, el cuerpo negro femenino no es texto, no se asume para la apertura al lenguaje, a un tipo de sensibilidad humana; no es creador de sentidos y significaciones en la comunicación que puede establecerse entre los individuos y consigo mismo en una apropiación social y cultural.

De lo anterior se advierte que en las construcciones sociales tiene injerencia la ideología que circula por la cultura, mantiene vivas las ideas alrededor de ciertos grupos y legítimas opiniones generalizadas sobre lo diverso y que un orden imperante desea mantenerse vigente. Los olores corporales de la mujer negra sirven para examinar los discursos y el tipo de agentes que los promueven –hombres y universitarios que asumen identidades de «blancos

---

<sup>233</sup> Término popular para referirse a la realización del acto sexual.

<sup>234</sup> Grupo Focal Hombres – Ciencias humanas - Universidad Mariana. (2014).

y blancas»-, ubican lo negro femenino dentro de un régimen social y cultural estético y ético desvalorizado.

**4.3.2 *¿Las mujeres negras no son para novias?*** Algunos entrevistados –hombres no negros- y sus referidos –mujeres no negras- presentan confesiones en las cuales hacen explícito su intencionalidad –potencial- de encontrar en una mujer negra mucho más que placer sexual e incluso plantean la posibilidad de llegar a explorar su personalidad.

Al tiempo desarrollan explicaciones que frenan dicha idea. En esta situación traslucen al menos dos circunstancias: una, que da cuenta de la sinuosidad con la cual los sujetos se refieren a eventos de racismo, que al ser interpelados, deciden eludir tomando como estrategia la virtualización de la conducta.

Por esta vía, se quiere demostrar que el racismo no es en primera persona sino que este comportamiento, que el hablante advierte como no ético, es trasladado a otros actores, que para el caso de estos hallazgos lo constituye el entorno familiar.

“Mi mamá no... odia a los negros le da... pero... pavor a ella.”<sup>235</sup>

“En mi casa por ejemplo mi mamá es un poco racista”<sup>236</sup>

“A mi hermana no le gusta mmm, ella no le gustan los negros, no le gustan entonces yo tuve que alejarme de ella”<sup>237</sup>

Apréciase la contundencia de las frases sobre el tópico arriba precisado y el señalamiento de la figura parental «mamá» en su función de obstructora de una potencial relación interétnica y su oposición a la eventualidad de que la pareja formal de sus hijos sea una mujer negra.

---

<sup>235</sup> Grupo Focal Mujeres–Ciencias humanas –Universidad Mariana. (2014).

<sup>236</sup> Grupo Focal Mujeres –Licenciatura lengua castellana y literatura–Universidad de Nariño.(2014).

<sup>237</sup> Grupo Focal Hombres–Ciencias Humanas –Universidad Mariana. (2014).

La influencia de las madres radica en la potencia que tiene la socialización primaria – infancia- y el rol de las progenitoras en la niñez para transmitir y de esa manera, formar el conjunto de ideas y concepciones con el cual más tarde el adulto asumirá la vida y las relaciones sociales.

En efecto son la guía de la familia pero especialmente de la madre o quien haga sus veces, que en algunos casos es la abuela o una tía, hacen que la persona que se encuentra en periodo de crianza sea receptora de mensajes de idealización de ciertas normas que deben guardarse; los imaginarios maternos compartidos con sus descendientes no sólo sustentan buena parte de los elementos de la personalidad sino que son dispositivos de control maternal remoto que acompaña al sujeto aún en espacios avanzados de la vida y afloran cuando las decisiones y preferencias individuales entran en tensión con los intereses institucionales y sociales.

Las madres dentro del orden institucional familiar y durante el proceso de crianza, son cultoras de los «valores y principios» de su prole, los cuales se identifican con aquellos que la sociedad mayoritaria ha construido, profesa y mantiene para dar forma a un tipo de estado y de nación deseado.

Padres, hermanas, primas pero especialmente las madres racistas son denunciadas como grandes obstáculos para consolidar proyectos amorosos románticos con parejas femeninas negras; emociones negativas como el miedo y la vergüenza; actitudes como el rechazo, la burla o el aislamiento, que también deambulan entre las redes sociales físicas y virtuales, se hacen notar con mayor fuerza al momento de proyectar el pensamiento en abstracto de relacionarse y «presentar en la casa» y los contextos de círculos de parentesco a una compañera sentimental negra.

La otra situación, es que en efecto, salvo casos aislados, un hombre no negro frecuentemente no busca trato con mujeres negra para relaciones estables. El dilema de una relación interétnica reside en el morbo del cual está cargada una tipo de amistad que no encuentra un piso de normalidad, «equilibrio social» porque no está dentro de la tendencia ideal de relaciones sociales; un individuo difícilmente resiste la presión que se ejerce cuando decide apartarse de los lineamientos establecidos por el orden de la cultura dominante.

“Si se juntan una negrita con un blanco entonces como que eso no cuadra”<sup>238</sup>

Quienes atenten contra los patrones sociales que promueven la homogeneidad y la paridad en la dinámica de las relaciones sociales sufre sanciones que se reflejan en el grado de aceptación expresado por el colectivo en los contextos de dominio público.

“Se generan muchos comentarios por que ando con una niña de color negra.”<sup>239</sup>

Aquellos que desafían el orden ideal de maridaje humano se someten a formas clásicas e inéditas de repudio familiar y social que en ocasiones son insufribles para sus destinatarios. Se explicita así:

“Me van a *recochar* <sup>240</sup> a decir vos con esa negra”<sup>241</sup>

Ante lo cual contundentemente señalan que:

“No tendría más novias negras por miedo a juzgar a que lo molesten”<sup>242</sup>

Se entiende de esta forma que las mujeres negras, al quedar por fuera de los propósitos, ideales y, especialmente, de los arquetipos de la mujer con la que toda madre sueña -esposa y

<sup>238</sup> Grupo Focal Hombres– Educación Física- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>239</sup> Grupo Focal Hombres –Medicina–Universidad cooperativa de Colombia. (2014).

<sup>240</sup> Expresión popular para denotar burlas, en ambientes colectivos o públicos dirigidos a una persona o un grupo específico.

<sup>241</sup> Grupo Focal Hombres–Ciencias Humanas –Universidad Mariana. (2014).

<sup>242</sup> Grupo Focal Hombres–Ciencias Humanas –Universidad Mariana. (2014).

madres de mis hijos- o nuera madres de mis nietos- está en el extremo opuesto del ideal de mujer con la cual prolongar la estirpe familiar romántica; las familias que presumen de una supuesta condición blanco mestiza no desea mezcla alguna con genes negros, pues el ideal de blanqueamiento se desleiría al considerar siquiera la opción de emparentar con población negra por vía de sus mujeres.

Por lo tanto, mostrarse en público con una mujer negra, es según lo reportado, una amenaza contra el reconocimiento positivo que las personas buscan en sociedad; es de alguna manera, plegarse a los atributos y especialmente a los símbolos que la cultura ha otorgado a las mujeres negras, pues aunque son percibidas como mujeres muy atractivas, bellas y bonitas, la dualidad estética entre lo blanco y lo negro termina atribuyendo subjetivamente condiciones de fealdad a aquellas que la percepción masculina y femenina no cataloga que así lo sea.

“Físicamente ellas a mí me parecen muy bonitas.”<sup>243</sup> Son muy hermosas a mí me encanta el cuerpo y la belleza de ellas”<sup>244</sup> Las mujeres negras son de un carácter súper fuerte<sup>245</sup>

Los informantes no negros – especialmente las mujeres no negras- afirman que las mujeres negras, por su procedencia y contextura corporal son personas conflictivas y complicadas con las cuales es mejor tomar distancia o en la mejor situación no relacionarse.

“[Las] mujeres negras son conflictivas”<sup>246</sup>

Estudiantes no negras manifiestan –referencialmente- que a los estudiantes no negros:

“No les llamaba la atención como para meterse con las negras como tal. Ellos preferían a una mujer blanca o una mujer pues mestiza pero que las negras, negras

<sup>243</sup> Grupo Focal Mujeres- licenciatura lengua castellana y literatura- Universidad de Nariño. (2014).

<sup>244</sup> Grupo Focal Hombres- Ciencias Humanas - Universidad de Nariño. (2014).

<sup>245</sup> Grupo Focal – Mujeres –Ciencias sociales y Humanas. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>246</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

no porque son complicadas, yo por ejemplo miro una mujer negra y se me viene a la cabeza que es conflictiva, es conflictiva y es muy difíciles de llegar”<sup>247</sup>

Anuncian que tienen un comportamiento proclive a exagerar las situaciones y particularmente dominante que les resta posibilidades de establecer interacciones duraderas y sólidas con los otros, incluidos sus compañeros de clase porque según su opinión:

“La mayoría de personas de ese color y pues son malas con otras personas”<sup>248</sup>

Comentan que las mujeres negras:

“Se cerraban y te juzgaban y son bien conflictivas y no les caíste bien desde el principio te *cascan*”<sup>249 250</sup>

Según las entrevistadas en las mujeres negras se destaca un temperamento que podría decirse altivo, arrogante e incluso presumido.

“La palabra conflictiva, ellas son muy cerradas, aletas, frenteros, son grotescas, son rudas”<sup>251</sup>

Ahora bien, es un prisma de la situación... pero que pasa cuando se observa el asunto de las interrelaciones interétnicas desde la retentiva no negra femenina, con las cuales buscar comprensiones para equilibrar las apreciaciones sobre su temperamento fuerte.

Frente al análisis desarrollado hasta el momento, es pertinente aclarar que el destino de las mujeres incluidas las negras no puede extenderse y reducirse al tradicional rol de reproductoras, compañeras sentimentales, novias o esposas sino de sujetas que labren y logren la plenitud de sus derechos como seres humanos.

---

<sup>247</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>248</sup> Grupo Focal Mujeres– Ciencias humanas –Universidad Mariana. (2014)

<sup>249</sup> Término utilizado para expresar los golpes físicos que una persona le propina a otro.

<sup>250</sup> Grupo Focal Mujeres – Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>251</sup> Grupo Focal Mujeres – Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

*Hasta ahora no he tenido problemas con nadie. ¡Porque mantengo mi distancia!* Las experiencias que se permiten contar las estudiantes negras están centradas en una perspectiva diferenciada del estudiantado no negro, porque en este grupo el lugar de las mujeres negras es la sexualidad y el erotismo, dejando de lado aspectos fundamentales que tienen que ver con los que ellas son en la vida universitaria. Al parecer poco cambia sobre las ideas que de ellas se desarrollan por el hecho de estar en un lugar donde las personas ingresan para acceder a una formación profesional y se mantienen apreciaciones que bien pueden generarse en otros lugares diferente a la educación superior.

Una estudiante negra comenta sobre su relacionamiento en la universidad:

“Al principio fue duro asimilar la decisión ya que se quería estudiar en un lugar donde hubiera mayor cantidad de gente negra lo cual para este caso no sería así”<sup>252</sup>

La toma de decisiones con respecto a la selección de universidad para un estudiante no negro está más relacionada con sus capacidades, los recursos económicos y el prestigio de la institución. En este testimonio lo que predomina es el factor de afiliación o lealtad a un grupo, que para el caso particular, le brindará mayor nivel de seguridad al momento de relacionarse. Existe por tanto una prevención frente a la posibilidad encontrarse con situaciones hostiles que hagan altamente desagradable su estadía universitaria.

Una vez materializado el ingreso a la universidad la preferencia de relacionarse con personas de la misma etnia indica el estado de aceptación forzada o inclusión formal que practican los estudiantes:

“Sólo andaba con una persona que racialmente era igual a mi coincidíamos en algunos gustos”<sup>253</sup>

---

<sup>252</sup> Historia de Vida No. 1. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>253</sup> Historia de Vida No. 1. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

Comportamientos que son cuestionadas por las estudiantes no negras al decir que:

“Las viejas [mujeres negras] se cierran hartísimo su círculo de negras son ellas mismas”<sup>254</sup>

Esta práctica que puede ser una estrategia para esquivar la azarosa situación de la exclusión es expresar que se decide «andar» con personas negras no por el rechazo sino por preferencias que bien pueden ser de entretenimiento o relaciones con otras redes sociales próximas.

“Las compañeras que tenemos que son negritas ellas cada una tiene un *parche* diferente.”<sup>255</sup>

Una táctica adicional para rehuir la situación de aislamiento en la que permanecen las estudiantes negras es:

“Viajando [constantemente] a donde nuestros seres queridos ya que nos sentimos solas y nada como su casa.”<sup>256</sup>

Esta estrategia puede obedecer a evitar enfrentarse directamente con:

El rechazo que nos hacen sentir hacen que vivamos viajando a donde nuestros seres queridos ya que nos sentimos solos y nada como su casa<sup>257</sup>

La soledad es un estado dolorosos que por tal razón no se quiere asumir; eso hace que las mujeres negras no reconozcan directamente esta situación sino que recurran a otros elementos para dar cuenta de la manera como desarrollan su cotidianidad para superar el aislamiento, como referirse a estar sola y eludiendo a través de repertorio narrativo la vergüenza que significa para la persona manifestar directamente su situación de soledad.

<sup>254</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>255</sup> Parche se refiere a la conformación de grupo cerrado y estable de amigos, amigas o compañeros.

<sup>256</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>257</sup> Historia de Vida No. 13. Universidad Mariana. (2014).

<sup>258</sup> Historia de Vida No. 13. Universidad Mariana. (2014).

Estas actitudes escasamente se tienen en cuenta para examinar las causas de abandono escolar, alternativa de esta mujer negra que:

“Pese a ese aislamiento, termine el primer semestre, solo que decidí no seguir estudiando esa carrera, y menos en esa universidad.”<sup>259</sup>

Las oportunidades de concluir los estudios de pregrado no sólo están amenazadas por la carencia económica sino por fracturas en el sistema de relaciones sociales en la universidad.

El comentario para rescatar en tal sentido:

“No he tenido problemas a pesar de ser negra de lo cual no me avergüenzo no me han tratado mal todavía ni he sentido ese rechazo de ciertas personas que por tener color de piel diferente se sienten superior”<sup>260</sup>

Esta puede ser una salida subyacente para expresar que existe una posición de auto-reconocimiento sutilmente desvalorizado; aquí el sujeto entra en el mercado de las relaciones con un código que justifica internamente el rechazo; lo cierto es que los no negros no parecen tener interés en establecer contacto con compañeras negra.

“Son muy pocas las que hay [mujeres negras]... no he tenido la oportunidad de charlar sobre eso, por esa razón yo no puedo dar un concepto”<sup>261</sup>

Hacer hincapié en que no obstante la negritud no se tiene problemas indica también que si un estudiante no es tenido en cuenta en el ámbito relaciona y académico del grupo, si es invisible en los círculos que se forman al momento de desarrollar la vida universitaria es consecuente la ausencia de problemas.

---

<sup>259</sup> Historia de Vida No. 12. Universidad Mariana. (2014).

<sup>260</sup> Historia de Vida No. 2. Institución Universitaria CESMAG. (2014)

<sup>261</sup> Grupo Focal Hombres –ciencias humanas –Universidad de Nariño. (2014).

Para las mujeres negras el hecho de no relacionarse con casi nadie comporta una zona de seguridad y precaución de conflictos que en el relato devela una posición de aislamiento que se asume por el «pesar» de ser negra. Al respecto otra narradora agrega:

“En realidad no soy muy social soy de pocos amigos y con las personas que he intentado relacionarme lo he conseguido me gusta estar sola porque disfruto mucho esos momentos”<sup>262</sup>

Presentar un perfil donde predomina la supuesta «exclusividad social» muestra que la opción por la soledad es en realidad exclusión operada por el grupo de compañeros frente a la mujer negra. Así no se siente – ni esta- dentro de la lógica relacional ni académica ni social.

“Con el resto de los [compañeros] todo es normal porque mantengo mi distancia y hasta ahora no he tenido ningún inconveniente ni bueno ni malo con ninguno de los miembros que me pide especificar”<sup>263</sup>

**4.3.3 Las negras son toscas, rudas, burdas, cerradas y... se aíslan...** En estas ideas generalizadas sobre las mujeres negras bien parece que la brusquedad se relaciona con lo descortés y lo grosero. Un entrevistado rememoró que:

“Hay dos compañeras que son (...) un poco toscas”<sup>264</sup>

Y acentuar que las mujeres negras:

“Tienden a ser más rudas”<sup>265</sup>

En general, son menciones asertivas que sobre las mujeres negras – en calidad de compañeras o no- hacen las mujeres no negras. Las encuentran además y por esta causa como burdas, es decir, ordinarias y vulgares.

<sup>262</sup> Historia de vida No. 2. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>263</sup> Historia de Vida No. 2. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>264</sup> Grupo Focal Mujeres–Ciencias humanas- Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>265</sup> Grupo Focal Mujeres–Ciencias humanas- Institución Universitaria CESMAG (2014).

La actitud belicosa y en ocasiones «presumida» de las universitarias negras bien puede ser una respuesta sincera, franca e incluso de cautela frente a situaciones donde la fineza de la agresión étnica se presente de manera encubierta, disimulada al punto que adquiera matices de extrema sinuosos sin que el destinatario pueda siquiera advertir la hostilidad.

Por su lado, las estudiantes negras exponen que el ambiente universitario y el estado de las relaciones con sus compañeros donde la nota dominante es la exclusión étnica, lleva a crear por parte de las universitarias negras circuitos sociales cerrados por la dificultad de ingresar a los otros grupos de no negros; es más cómodo relacionarse con los mismos para no sufrir el rechazo.

Un estudiante no negra indicó que:

“En cuanto a la mujer [negra] siempre anda en grupitos y eh, su diferente color de raza aquí están las blanquitas y las negritas... y eso también tiene que ver en que hay convivencia de razas aquí en la universidad.”<sup>266</sup>

Los universitarios no negros expresan que el carácter *morrongo*<sup>267</sup> de las mujeres no negras puede llegar a esconder cánones de comportamientos muy similares por las que son juzgadas negativamente las mujeres negras sin que a las mujeres no negras se las delate en lo social. En este caso las mujeres negras estarían expuestas a una clase de racismo simbólico que no se declara explícitamente, que se escurre por las sinuosas rendijillas de la mirada suspicaz, por los huequecillos de las palabras y apuntes destemplados y termina con la traicionera complicidad del silencio colectivo.

“Ellas nos tienen como mojjigatas y como morrongas, son muy frescas para hablar, son muy burdas”<sup>268</sup>

---

<sup>266</sup> Grupo Focal Hombres–Educación Física–Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>267</sup> En este contexto el termino es utilizado para referirse a persona –hombre o mujer- sagaz o astuto.

<sup>268</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

Añaden sobre el particular:

“No somos negras nos tienen en concepto de que somos morrongas y aburridas.  
Mejor dicho ellas [las mujeres negras] son re-creídas”<sup>269</sup>

La hosquedad negra femenina puede obedecer a las tácticas empleadas por ellas no como una manera de entrar o estar en permanente conflicto o agresividad con la sociedad de «acogida»; no por el premeditado deseo de proponer atmósferas de resistencias intergrupales. Sería más bien el tono que alcanza una postura política inestable para enfrentar escenarios donde la sagacidad y la picardía no negra circulan sin mayor censura.

En este desequilibrio relacional, es la cara opuesta con la cual emprender procesos de empoderamiento subjetiva situacional.

La tirantez entre lo ladino (no negro) y lo frentero (negro), las sugestivas provocaciones de quien no quiere ofender pero termina ofendiendo con quien se resiste a seguir pasivo ante el maltrato encuentran su respuesta en la antipatía anticipada desplegada por las mujeres negras, que para los ojos no negros son rusticidades y chabacanerías. En suma para los estudiantes no negros:

“Compartir con un grupo donde había dos nenas negras y no la convivencia fue fatal.”<sup>270</sup>

#### **4.3.4 A las mujeres negras se las discrimina en la Universidad. ¡Del saludo, no se pasa!**

Una mujer negra narra en su historia de vida que:

“Los pastusos incluidos los docentes se reían de nosotros”<sup>271</sup>

Desvalorizar; avergonzar, humillar, recordar y reafirmar una jerarquía o un orden, mantener relaciones de poder imperante; denota miedo al éxito y el progreso del otro, miedo a

<sup>269</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>270</sup> Grupo Focal Mujeres –Ciencias exactas –Universidad de Nariño. (2014).

<sup>271</sup> Historia de vida No. 2. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

la presencia del otro entonces de manera subliminal lo excluyo de una lógica de igualdad; negar posibilidades políticas; anularlo en la intersubjetividad.

“No puedo negar que algunos tenían actitudes bastante molestas, pues sus gestos, y algunas frases demostraban la carga de estereotipos que aun llevaban consigo; recuerdo que en primer semestre había un compañero, que las manifestó de una manera directa y se refería a unos compañeros y a mí como “Hey... los negritos” y empezaba a remedarnos conforme el creía que hablábamos.”<sup>272</sup>

En estas condiciones para los universitarios no negras las mujeres negras no son apreciadas como sujeto social; negar una significación como ente social y político; no ingresan en el horizonte vital de sus compañeros; en la vida social no son tenidas en cuenta; ellas optan por replegarse a relaciones interétnicas que les generan confianza, seguridad y comodidad.

“Al ingresar a la universidad pensé me encontraría con el rechazo y la burla de muchos por ser una mujer negra. A medida que fue pasando el tiempo se hicieron visibles los estereotipos y prejuicios que muchos tenían frente a nuestra condición, pues pensaban que por ser una mujer negra debía bailar, gritar o hablar muy fuerte, comerme algunas palabras, y que a nivel intelectual o académico no había mucho que aportar, pues en algunas ocasiones escuche algo como: “Si es negra tiene que tener el swing”<sup>273</sup>

Otra posibilidad para afrontar los escenarios de discriminación hacia las mujeres negras es la actitud de distanciamiento o auto-exclusión por considerar que en un ambiente silenciosamente desfavorable tomar la iniciativa en las prácticas discriminatorias ayuda a resguardarse del régimen de exclusión y atenúa sensiblemente el dolor y la desvalorización humana que en estas situaciones se presentan. Esto se confirma con la siguiente voz:

“Creo en algunos de nosotros persiste una continua prevención y exageramos o agrandamos algunos comportamientos que de pronto no son racistas”<sup>274</sup>

---

<sup>272</sup> Historia de vida No. 17. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>273</sup> Historia de vida No. 17. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>274</sup> Historia de vida No. 4. Universidad de Nariño. (2014).

La percepción de que las expresiones de racismo denotan una exacerbación de la experiencia negra universitaria, en palabras de los mismos agraviados, es un muestra de la manera como el sistema de imaginarios es legitimado inconscientemente por los mismos sujetos mimorizados; al no cuestionarse el más pequeño acto de cual se vale el imaginario para asentarse; este sencillamente se mantiene incólume.

“[En] Pasto como ciudad o lugar para vivir no me gusta, con las persona no he tenido problemas a pesar de ser negra [...] no me han tratado mal todavía”<sup>275</sup>

Pero las vivencias no siempre se muestran sutiles porque hay quien expresa de manera directa que:

“La convivencia con los compañeros no es muy buena pues hablo con pocos compañeros del saludo no pasa pues no llevamos muy buena relación, pero tampoco puedo decir que me han tratado mal”<sup>276</sup>

Ahí, no queda lugar a dudas sobre la frialdad de las relaciones estudiantiles interétnicas. El saludo más que una cortesía o un gesto políticamente correcto, es la puerta de entrada al interés por los demás; es la demostración de la tendencia a querer saber del otro y, sin exagerar se puede decir que es la acción principal de reconocimiento de los otros. Su calidad e intensidad tiene la capacidad de medir el nivel de interés hacia los congéneres y, desde luego, en lo que tenga que decir u opinar porque los estudiantes no negros al evitar el contacto más allá de la gesticulación o ademan casi imperceptible hacia el otro provocan que sus compañeras negras se sientan fuera de lugar.

“Los compañeros, (...) nos hacen sentir en un lugar en donde no tenemos voto”<sup>277</sup>

---

<sup>275</sup> Historia de vida No. 3. Universidad de Nariño. (2014).

<sup>276</sup> Historia de Vida No. 10. Universidad Mariana. (2014).

<sup>277</sup> Historia de Vida No. 13. Universidad Mariana. (2014).

Este comportamiento estudiantil de los no negros según la opinión de las estudiantes negras se presenta porque:

“Ellos piensan mal de uno, tienen desconfianza, y muchas concepciones que genera o hace que la gente de esta ciudad tenga como menos y como persona sin educación la raza negra, por lo tanto manifiesto que en esta ciudad todavía existe mucha discriminación racial.”<sup>278</sup>

Se resalta del comentario el rasgo emocional asociado a la desconfianza que personas de grupo étnico negro provoca en los no negros.

Esa desconfianza esconde el miedo a lo desconocido, a lo no común; devela que la trayectoria vital de los estudiantes no negros ha estado lejana a experiencias de multiculturalidad y que los patrones primarios de socialización – como la familia- y las primeras amistades de la infancia no jugaron un rol importante para deslizarse de la homogeneidad cultural y a la diversidad étnica.

Cuando una informante categóricamente agregan que:

“También me he dado cuenta que las personas de esta ciudad son egoístas, envidiosas, humillativas”<sup>279</sup>

Estas actitudes hacia las mujeres negras no sólo confirman lo dicho sino que permite comprender que el escenario de discrimen que se vive en las universidades no es más que un reflejo de lo que sucede en la sociedad pastusa. Otra estudiante negra rememora lo siguiente:

“Recuerdo que una vez salí con él [un compañero negro] y entramos a un sitio y me abrazo, había dos chicas y al pasar junto a nosotros una de ellas dijo: ‘que le pasa a él [hombre no negro], cómo va a estar con alguien como ella, es negra’”<sup>280</sup>

---

<sup>278</sup> Historia de Vida No. 14. Universidad Mariana. (2014).

<sup>279</sup> Historia de Vida No. 9. Universidad Mariana. (2014).

<sup>280</sup> Historia de Vida No. 15. Universidad Mariana. (2014).

Mancilla y estigmatización son los vientos que soplan aires de prejuicios y estereotipos para traer, llevar y mantener elementos diferenciadores que son utilizados por un grupo amplio de la localidad mayoritaria para acentuar la diferencia y con este el menosprecio y la repulsa frente a los «forasteros».

En las voces analizadas lo lingüísticos vertido en los acentos, con los cuales se identifica con relativa facilidad la pertenencia étnica, en el caso de los estudiantes negros – hombres y mujeres- sirve para profundizar ideas y conceptos desmoralizadores en torno a este grupo. Entonces, la pronunciación y los diálogos locales –relacionado con el lugar de procedencia- en la práctica limitan el relacionamiento efectivo de las mujeres negras con el estudiantado no negro.

“Por tener un acento diferente y por ser morenita, a veces me recochaban, pero no eran constantes las recochas, de hecho gane el respeto rápidamente de mis compañeros (...) son groseros y tiran frases feas hacia nosotros los afros y comentarios despectivos sobre nuestro color de piel, voz y forma de hablar”<sup>281</sup>

Ante estas impresiones que ponen en evidencia algunos acontecimientos de la vida universitaria siendo mujer negra surgen declaraciones prometedoras y que demuestran, como se ha expresado, que la generalidad de las mujeres negras no tiene una situación de impavidez en absoluto.

Si bien sus narraciones nos llevan a cuestionar la manera como llegaremos a forjarnos en una auténtica sociedad intercultural, el ejercicio político, la motivación emocional, el procesamiento del dolor como factor movilizador de lo humano y la actitud resiliente provocaran los avances cotidianos y estructurales, individuales, grupales y comunitarios que las universidades deben propender para beneficio mutuo de la diversidad.

---

<sup>281</sup>Historia de Vida No. 12. Universidad Mariana. (2014).

En el marco de su historia de vida, una mujer negra expresó:

“Conozco mis derechos y deberes plasmados en la constitución política donde es la ley que nos protege y nos respalda sobre las adversidades que pasan con la gente afro”<sup>282</sup>

Del mismo modo lamentan que:

“Muchas mujeres negras que se paren firme cuando se defienden en una cultura mestiza”<sup>283</sup>

Para una informante lo realmente importante de su experiencia diferenciada reside en que:

“Ser una mujer negra en pasto me ha permitido creer en mi misma, enfrentarme a mis miedos, pero también a mis sueños, y descubrir en cada paso el potencial que tengo para hacerle frente a cada situación. Pues así como muchos se han convertido en obstáculos y en reafirmantes de una historia que quizás pesa y molesta, otros han contribuido para que bote muchos estereotipos, y hoy por hoy me sienta orgullosa no solo de ser mujer si no, de ser una mujer negra; esa mujer negra que a través de diferentes experiencias, como el trenzado quiera rescatar esa postura política que emerge de todo ese proceso, pero no solo con el objetivo de recordar quienes somos si no de apropiarnos de ello, para llevar a la academia una mirada diferente y decirle al mundo que, la mujer negra tiene más que aportar al mundo que su cuerpo, que en ella radica, una mujer visionaria, intelectual, capaz de transformarse así misma y a quienes la rodean”<sup>284</sup>

Las mujeres negras estudiantes en Pasto y sus universidades, al igual que toda la población no negra están:

“Contribuyo en el trenzado de este proceso [de acercamiento a la interculturalidad]

“Mujeres negras [que narrando sus historias, son] capaces de tocar vidas.”<sup>285</sup>

Se ha pretendido mostrar aspectos relevantes de los imaginarios alrededor de las mujeres negras que distintos actores –estudiantes no negros, grupos completos de estudiantes

<sup>282</sup>Historia de Vida No. 14. Universidad Mariana. (2014).

<sup>283</sup>Historia de Vida No. 15. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

<sup>284</sup>Historia de Vida No. 16. Institución Universitaria CESMAG (2014).

<sup>285</sup> Historia de Vida No. 16. Institución Universitaria CESMAG. (2014).

no negros con presencia de mujeres negras y narrativas de historias de vida estudiantiles de universitarias negras que aportaron a esta apuesta investigativa.

En el capítulo siguiente se presentará la propuesta teórica con algunas consideraciones prácticas a través de las cuales se pretende desarrollar una mirada comprensiva sobre la realidad encontrada en el contexto particular de las Universidades de Pasto, que bien puede ser la de otros ámbitos latinoamericanos, nacionales y regionales. Por tanto se expondrá los aportes con los cuales se propone Gestionar la Diversidad Cultural en la Educación Superior.

## CAPITULO 5

### **5. GESTIONAR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Proyecto necesario y asunto impostergable**

Los apartados precedentes se ocuparon, entre otros aspectos, de presentar argumentaciones, desarrollos teóricos, los hallazgos y su correspondiente interpretación alrededor del problema de investigación.

A continuación se expone la propuesta teórica de la presente tesis doctoral. La situación indagada y el análisis de la misma sugieren el planteamiento teórico y práctico de una propuesta constructiva dirigida a la comunidad universitaria de la Ciudad de Pasto, que se proyecta también para ser aplicada en el contexto colombiano e incluso latinoamericano. Dicha propuesta encierra como propósito general abordar el proceso de afrontamiento de los desafíos que conlleva el fenómeno de la multiculturalidad en la Instituciones de Educación Superior y evolucionar significativamente hacia la transformación de estas sociedades multiculturales en verdaderas comunidades interculturales.

En el presente, el diálogo y la comunicación fluidos de la sociedad serán posibles y fecundos cuando estas comunidades universitarias se propongan *Gestionar la Diversidad Cultural en la Educación Superior* con otras claves conceptuales, nuevas lecturas e interpretaciones inéditas de la vida cotidiana.

En los hallazgos de la investigación se evidenció que el comportamiento cotidiano de los universitarios no está permeado por el ejercicio de principios fundamentales y especialmente por la igualdad entre los sujetos, es más, dista extremadamente con la

principialística constitucional que se inspira en la teoría de los derechos humanos<sup>286</sup>. En consecuencia, se propone una discusión para advertir y especialmente avanzar en un análisis del principio de igualdad y no discriminación que pone en el vértice de los derechos a la persona humana y su dignidad, que además, es la raíz de las evidencias de la investigación: Sobre las mujeres negras rondan un conjunto de imaginarios que, aglutinados, apuntan a seguirla considerando como objeto y no como sujeto político, jurídico, social y cultural.

Los resultados mostraron que las retóricas jurídicas, que en su momento tuvieron gran acogida entre los colectivos que enfrentaban situaciones de desventaja política, social y cultural, deben traducirse en prácticas políticas efectivas, construidas y divulgadas no sólo por la institucionalidad nacional sino por las comunidades universitarias. Por tanto, los proyectos institucionales universitarios deben ajustarse con mayor intensidad a la realidad sociocultural de las universidades para que den respuesta a las diferencias culturales, religiosas y de género, entre otras.

En consecuencia se debe organizar estrategias que garanticen la igualdad entre sus comunitarios con miras a que este principio sea mucho más que un derecho fundamental; debe ser una acción democrática, un ejercicio de la ciudadanía y una experiencia de la conciencia

---

<sup>286</sup> La teoría de los derechos humanos nace como un intento de rehabilitación de las sociedades cerradas frente a los espacios de participación, deliberación, controversia y debate de los intereses conjuntos en espacios públicos que pertenecen a todos los ciudadanos. En su momento, los derechos humanos se convirtieron en un esperanto moral adicionado a tratados y convenciones supranacionales para impulsar la eficacia de los principios en ellos proclamados. La carta univertalizadora se erigió en punto de encuentro y convergencia de estados, grupos, individuos y pueblos que consignaron en ella el anhelo del fin de las diferencias sociales, económicas y culturales; un punto ético de la traducción de las demandas de libertades, facultades y prestaciones directamente vinculadas con el valor intrínseco de todo ser humano reconocido legítimamente por su Estado y por la comunidad internacional. En los derechos humanos se depositó la confianza en la reconversión de la principialística ética y jurídica perdida durante buena parte del siglo veinte porque ahora el humano vuelve a centrarse como tal ante su estado, sus connacionales y en el plano internacional.

cotidiana para que las relaciones de poder intersubjetivas se transformen en dinámicas culturales equilibradas y hábitos re-contextualizadas del comportamiento colectivo.

Bajo este entendido, urge que las sociedades multiculturales en general y las universitarias en particular sintonicen el desarrollo económico –cuantitativo-, que preocupa y ocupa a los dirigentes y ejecutores de políticas educativas, con el desarrollo de las capacidades humanas y cualidades humanas propias de cada uno de sus miembros, en especial del estudiantado pues el tránsito hacia la interculturalidad en el ámbito de Educación Superior es un paso necesario e impostergable.

### **5.1 La Igualdad: De Principio Fundamental a Práctica Democrática Intercultural**

Ferrajoli (2010) desarrolla el concepto igualdad<sup>287</sup> tomando como eje la idea de diferencia, por lo tanto para referir a la igualdad se retomará el camino sugerido por el autor, esto es, las manifestaciones de la diferencia que, como se verá, traen consigo *relaciones de poder asimétricas, jerarquizaciones o exclusiones*. Porque el gran dilema alrededor de la igualdad es cómo alcanzarla sin negar la diferencia; se trata de asumir la igualdad sin mantener los procesos de homogenización de los seres humanos que rechaza la diferencia y termina ejerciendo actos físicos y simbólicos violentos contra la identidad colectiva y el ser individual.

---

<sup>287</sup> Ferrajoli toma distancia de la consideración jurídica moderna liberal que se le atribuyó al concepto de igualdad por considerar el universalismo en el cual cayó el término; propone refundar dicho concepto asociándolo a “lo sexual” pues, en expresiones del mismo autor, este es el *carácter originario* de la igualdad.

Para los estados, las sociedades y los individuos *lidiar* con la diferencia ha sido un asunto social histórico; dependiendo de las condiciones materiales y los juegos de intereses económicos se definió, justificó y legisló alrededor de la diferencia<sup>288</sup>.

El modelo de configuración jurídica de Ferrajoli (2010) sobre la diferencia resulta particularmente ilustrativo. Para el autor el esquema de *la indiferencia jurídica de las diferencias* simplemente ignora las diferencias y en consecuencia no se ocupa de regularla; *la diferenciación jurídica de las diferencias* valoriza ciertas identidades (pocas), desvaloriza otras (muchas) y concede derechos a las favorecidas negando garantías a las no privilegiadas<sup>289</sup> bajo la forma de la exclusión y el discrimen<sup>290</sup>; *la homologación jurídica de las diferencias* está anclada en un piso de igualdad formal y retórica<sup>291</sup>; finalmente *la igual valoración de las diferencias*, modelo por el que apuesta el autor, tiene su base en elevar la

---

<sup>288</sup> Al respecto revisar la obra titulada “Genealogía de la diferencia. Tecnologías de la salvación y representación de los africanos en Iberoamérica colonial” de Chávez-Maldonado, M.E (2009), en la cual se desarrollan elaboradas reflexiones teóricas sobre las estrategias sofisticadas pensadas y aplicadas por la iglesia Católica con apoyo de las instituciones españolas para justificar física y metafísicamente la esclavización de africanos en América.

<sup>289</sup> Skliar (2002), sobre lo anotado recuerda que “(...) las situaciones desiguales son la consecuencia de la insuficiencia de oportunidades sociales, legales y/o educativas, pero no el resultado de una privación cultural que pueda ser atribuida a las minorías. Enfatizando hasta la obsesión la supuesta oposición entre igualdad y diferencia, los discursos y las prácticas de esta forma multicultural se transforman, en la mayoría de las ocasiones, en presiones etnocéntricas que centrifugan, hacia una norma que no es, nunca es, no puede ser, equivalente” (p. 106).

<sup>290</sup> Rivera (2004) aclara que: “Los grupos minoritarios no son necesariamente inferiores en número, sino que son aquellos que se enfrentan con el prejuicio y el tratamiento desigual porque son vistos, de alguna manera, como inferiores. En esa dinámica, la expresión minoría es sinónimo de falta relativa de poder y el grupo mayoritario, por el contrario, posee el poder político, económico e ideológico muchas veces vinculado con el acceso o control del aparato estatal” (p. 2).

<sup>291</sup> Salgado (2004) propone que “La igualdad en el ejercicio de los derechos humanos ha sido hasta hace poco interpretada de manera restrictiva como igualdad formal, una igualdad abstracta que era tal en la medida que la normativa nacional o internacional contuviera un texto que afirmara que las personas somos iguales ante la ley y la prohibición de ser discriminados por diversas condiciones. Es curioso constatar que el derecho tanto en el ámbito nacional como internacional ha utilizado un lenguaje en el que la igualdad ha sido tratada como una realidad ontológica, cuando sería más preciso tratarla como una meta a alcanzar porque la verdad es que la realidad lo que nos muestra es la diversidad, la desigualdad y la discriminación” (p. 3).

igualdad al nivel de derecho fundamental así como de dotar a sus destinatarios de mecanismos efectivos para que estos sean garantizados, no sólo en los textos, sino en la cotidianeidad de los sujetos desde la afirmación de la diferencia.

En suma, para Ferrajoli (2010):

La igualdad en los derechos fundamentales resulta así configurada como el igual derecho de todos a la afirmación y a la tutela de la propia identidad, en virtud del igual valor asociado a todas las diferencias que hacen de cada persona un individuo diverso de todos los otros y de cada individuo una persona como todas las demás. (pp. 159 – 160).

En esa línea, De Sousa Santos (2003) estudia la libertad, la igualdad y la ciudadanía como categorías interrelacionadas que, adicionalmente, caracterizan la modernidad, pero, advierte que si los estados modernos no se esfuerzan por eliminar la desigualdad y la exclusión y, por el contrario las asumen como excepciones se deslegitima; por tanto es fundamental redimensionar el papel tradicional del Estado; a juicio del autor portugués éste ha de *reinventarse* porque los ciudadanos exigen que se mejore el sistema democrático desde el favorecimiento de mecanismos que propendan por la participación directa más que la representación indirecta.

De Sousa Santos (2003) establece que:

Esta reinención tiene un fuerte contenido anticapitalista y difícilmente podrá ser llevada a cabo a través de los mecanismos de la democracia representativa. Por el contrario, nos exige pensar en nuevas prácticas democráticas. Por un lado, la reinención implica una lucha que sobrepase el marco nacional en el que la democracia participativa se consolida. De ahí se desprende la urgencia (...) de potenciar las globalizaciones contra hegemónicas que generen un nuevo cosmopolitismo emancipatorio. Dado el espacio-tiempo global en que se despliega, este nuevo cosmopolitismo tiene que articular diferentes formas democráticas, las cuales tendrán que ser multiculturales si quieren ser el instrumento generador de una nueva articulación entre política de igualdad y política de identidad, de acuerdo con el imperativo que enuncié: tenemos derecho a ser iguales cada vez que la

diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza. (p. 164)

Por su parte Bobbio (2010), al interesarse en el prejuicio como categoría sociológica, ofrece elementos que permiten entender no sólo la diferencia sino, también, la discriminación<sup>292</sup>. Para el filósofo el discrimen no es consecuencia única de la desigualdad y la diferencia en las cuales, además, se genera; de manera potente clasifica la discriminación<sup>293</sup> –en jurídica, social y política- dejando sentado que uno de los vehículos para superarla se encuentran, precisamente, en el campo de la educación.

Cobra especial relevancia sus referencias al prejuicio étnico pues estos influyen en los miedos que experimentan unos grupos culturales al entrar en contacto con otros; el “temor de que extraños entren en nuestro espacio sin haberlos invitado” fundados en “la nunca científicamente demostrada superioridad de una cultura sobre otra” (Trujillo, 2010, p. 14) es una de las claves de la discriminación.

En definitiva, el principio de igualdad y no discriminación desde la dimensión filosófica, política y jurídica se toma como diferencia movilizada en la historia de la humanidad, es el vértice de las lógicas y dinámicas de inclusión y exclusión de los grupos, lo cual requiere de un compromiso ético real de los estados, para trabajar en la constitucionalización, legalización y materialización de preceptos que la formalicen así como en el ejercicio por parte de los ciudadanos y la sociedad civil empoderada para exigir la aplicación efectiva de sus derechos al tiempo que estos deben desarrollar un conciencia

---

<sup>292</sup> En Bobbio (2010) “Por «Discriminación» se entiende una diferencia injusta o ilegítima. ¿Por qué injusta o ilegítima? Porque va contra el principio fundamental de la justicia (aquella que los filósofos llamamos «regla de justicia»), según el cual deben ser tratados de modo igual aquellos que son iguales” (p. 187).

<sup>293</sup> Con respecto a este punto Salgado (2004) se percata sobre “la tensión entre igualdad y diversidad requiere ser abordado en el intento de demostrar las relaciones de poder dominación/subordinación y desechar las diversas manifestaciones de discriminación” (p. 4).

sensible frente a la otredad y actuar en consecuencia<sup>294</sup>. Este último aspecto, se considera como un rol fundamental de las instituciones educativas, incluidas las universidades.

Lo dialógico y el pensamiento crítico pueden enseñarse y aprenderse con prácticas educativas que encaminen el desarrollo de las facultades cognitivas para asimilar la experiencia con los objetos y acontecimientos de manera reflexiva y creativa; es una afectación –positiva- a los individuos y a los grupos en su contexto.

En la dinámica intercultural, la comunicación, como unidad de cultura, crea entramados de sentidos y significaciones con los cuales la comunidad instituye su mundo como una condición para la existencia de cualquier tipo de sociedad, como bien lo menciona Geertz (1997) en cuanto a cultura, constituida “por sistemas de significaciones históricamente creados, en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (p. 57).

En este sentido, lo dialógico constituye acciones comunicativas provistas de conciencia y significado para construir explicaciones socialmente satisfactorias en la interacción con los demás, sencillamente para buscar mejores maneras de vivir, porque en el diálogo se fortalece el conocimiento, se aprende del otro y se consensuan mejores realidades.

Según Habermas (1999), “Hablantes y oyentes manejan un sistema de mundos co-originarios. Pues con el habla proposicionalmente diferenciada no sólo dominan (...) un nivel

---

<sup>294</sup> En ese sentido Dulitzky (2007) “La Corte Interamericana ha sostenido con razón que el principio de protección igualitaria, efectiva, y no discriminatoria de la ley está consagrado en múltiples instrumentos internacionales. Y que este hecho es un reflejo de la existencia de un deber universal de respetar y garantizar los derechos humanos, emanado precisamente de aquel principio general y básico. Pero estas dos verdades no relevan al intérprete de toda obligación de justificar sus apreciaciones y de realizar un análisis jurídico consistente de las consecuencias que se desprenden de tales verdades” (p. 31).

en que pueden exponer estados de cosas sino que todas las funciones del lenguaje” (p. 122) expresan los pensamientos de los sujetos.

La acción cooperada tendiente al consenso actúa en varios niveles que deben ser examinados con un pensamiento crítico para indagar su pretensión de validez; por ejemplo, según el mismo autor, objetivamente se puede emitir una verdad, pero se duda de la veracidad del hablante en el mundo subjetivo, o el oyente que objetivamente acepta un mandato pero cuestiona la seriedad o proyección de ese mandato en lo social.

Estos ejemplos muestran la importancia de la formación de un sentido crítico para que las personas en sus interacciones desarrollen no solamente la reproducción de discursos convergentes, sino también, la observación, la interpretación, el análisis, la creatividad y en ocasiones la divergencia. Tenías- Padrón (2011) ilustra al respecto:

El pensamiento crítico ha pasado a ser parte de la maestría comunicacional, y clave en la formación del ciudadano reflexivo y creativo requerido por la actual sociedad, puesto que un individuo poseedor de tales características, estará definido por la puesta en práctica de un conjunto de actividades mentales de elaboración, compuestas a su vez por juicios y análisis de situaciones complejas, acordes con distintos niveles de comprensión, lo cual conduce a que cada autor elabore una definición según el foco de atención particular de cada estudio: el proceso, el producto, la capacidad, la intencionalidad, la actitud, entre otros. (p. 58)

Como se puede apreciar la pretensión central no es insistir en la exclusión que “sufren” las mujeres negras en las Universidades indagadas y menos limitarse a denunciarla lo cual no significa que no se evidencia abiertamente por tanto es importante dejar sentado que el racismo<sup>295</sup> aún se ejerce en el conjunto de institucionalidad educativa estudiada y fuera de éste

---

<sup>295</sup> Lo planteado, y retomando a Rivera (2000), sin desconocer “El papel clave del racismo, desde sus primeras apariciones en la época colonial, ha supuesto la negación de la participación social, política y económica a ciertos grupos y la legitimación de diversas formas de explotación. El racismo está incrustado en las relaciones de poder; refleja la capacidad de determinado grupo de formular una ideología que no sólo legitima una relación de poder particular entre comunidades étnicas, sino que resulta ser un mecanismo útil para reproducir esa relación. Al considerar las actitudes racistas, el poder desempeña un papel fundamental de tres maneras diferentes” (p. 2).

por ser un imaginario construido históricamente respecto a sectores «subalternos» además los miembros de las comunidades universitarias no niegan su existencia.

Frente a esta situación se propone otras movidas para afrontar el fenómeno; una de estas es la co-inclusión comunitaria y la auto inclusión subjetiva a través de la participación dialógica (por parte de las estudiantes negras), que toma distancia de una integración aséptica y plana a una ideología dominante o a una cultura nacional ilustrada<sup>296</sup> con detrimento de la diversidad; por el contrario, se trata de la emancipación de los sujetos colectivos a través del empoderamiento comunicacional y cognitivo debido a que en tiempos neoliberales resulta ambiguo hablar de inclusión. Para que el empoderamiento comunicacional y cognitivo se presente con fluidez y correspondencia es fundamental que el otro hegemónico se disponga a escuchar al otro pues el riesgo es que la población estudiantil negra se puede disponer a entrar en una relación dialógica pero en estado de soliloquio; así el tipo de comunicación que aquí se propone es al interior de la comunidad hegemónica con la pretensión de lograr cambios subjetivos de los intervinientes.

Este es el caso particular de la universidad, sea esta pública o privada, confesional o laica, donde la «educación inclusiva» al parecer, es un obstáculo que puede llegar a neutralizarse siempre que el estudiante disponga de los recursos económicos para estar en ella lo cual no es una aceptación formal como estudiante pero una negación subyacente del sujeto; “Como parte y resultado de las políticas neoliberales que se consolidan en los 1980s se

---

<sup>296</sup> Es importante volver a Rivera (2000) quien propone las siguientes consideraciones sobre el particular “Primera, dentro del discurso racista, el poder se ejerce epistemológicamente en las prácticas duales de nombrar y evaluar al “otro” ya que ambas actividades permiten la clasificación de los individuos y les atribuyen un rol pasivo: reciben lo que decide el que sustenta el poder. Segunda, las consecuencias socio políticas del racismo están sujetas al poder que poseen los racistas. Así, un grupo puede considerar a sus vecinos como endémicamente inferiores, pero si carece de poder para imponer sus puntos de vista, éstos serán limitados y no tendrán ninguna trascendencia. Tercera, cuando un grupo impone una concepción del mundo que contiene elementos racistas, la sociedad en cuestión se divide automáticamente entre grupos mayoritarios y minoritarios” (p.2).

empieza a perfilar de manera contradictoria un nuevo modelo de universidad como empresa rentable de conocimiento y entrenamiento y como un mercado de servicios múltiples” (Lao-Montes, s.f.). De esta forma, la exclusión que se ha entendido como relativa y exclusivamente a las clases sociales<sup>297</sup> muestra su faceta étnica en el marco de la sociabilidad al interior mismo de las instituciones; ya lo advierte Lao-Montes (s.f.) sobre dos modelos contrapuestos de universidad: (I) la del modelo neoliberal que hace de éstas empresas del conocimiento o (II) la que asume la educación superior como espacios de transformación y democratización. Este último es el modelo sobre el cual se deben construir proyectos universitarios.

Como diría De Sousa Santos, no sólo se debe reinventar el Estado, sus funciones y relaciones sino también a la sociedad; se insiste que con el advenimiento de la multiculturalidad, la institución universidad ya no es un sujeto único sino que son sujetos plurales, es decir, sistemas culturales donde la práctica de los derechos fundamentales, entre los que se encuentran la igualdad y no discriminación como producto de ejercicios democráticos y la formación que incluye el cultivo emocional se constituyen en presupuestos indispensables para reanimar el pensamiento crítico, creando así las condiciones para que sus comunitarios forjen conocimiento a partir de su propia experiencia y de la convivencia fecunda como sujetos culturales, sociales y económicos.

Pero en correspondencia, los llamados diversos, que para esta tesis son las mujeres negras, tampoco se deben ubicar en una posición de displicencia, despreocupación o inercia frente a su situación; todo lo contrario, es su desafío en términos de posicionamiento y

---

<sup>297</sup> Según el término marxista –tratando de evitar su ortodoxia-, para designar conglomerados de población diferenciados según su capacidad de consumo en relación con su participación sociopolítica.

disposición permanente de su condición para transformarse en sujetos cogestores y autogestores de la diversidad cultural<sup>298</sup>.

De Sousa Santos (2002) sostiene que:

Probablemente todas las culturas tienden a distribuir a las personas y los grupos de acuerdo con dos principios competitivos de pertenencia jerárquica –intercambios desiguales entre iguales, como la explotación, y reconocimiento desigual de la diferencia como el racismo o el sexismo– y, de este modo, de acuerdo con concepciones competitivas de la igualdad y la diferencia. Bajo tales circunstancias, ni el reconocimiento de la diferencia ni el reconocimiento de la igualdad serán suficientes para fundar una política multicultural emancipadora. El siguiente imperativo transcultural debe entonces ser aceptado por todas las partes en el diálogo si la hermenéutica diatópica quiere tener éxito: las personas tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia las haga inferiores, pero también tienen el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro la identidad. (p. 80)

La lógica del principio de igualdad y no discriminación desde la diversidad cultural, debe permitir un tratamiento igualitario cuando se esté frente a situaciones que busquen tratar con inferioridad al otro, pero al mismo tiempo debería permitir actos discriminatorios para proteger la identidad cultural. Es decir se debería tratar igualitariamente, con respeto a la dignidad humana pero sin que se llegue a destruir la identidad que singulariza la diversidad.

Con las reflexiones de Guerra (2007), se puede entender que:

Una teoría de justicia distributiva que piense cuál es la función del Estado y de las autoridades de las comunidades étnicas, frente al siguiente conflicto: los miembros de los pueblos tienen derecho a mantener un estilo de vida, reflejo de su identidad cultural, pero esto entra en contradicción, en ocasiones, con la posibilidad de acceder a los bienes que permitirían el desarrollo de la persona y su acción como agente moral con capacidad de decisión autónoma. (p. 34)

---

<sup>298</sup>“El redescubrimiento de la diversidad étnico cultural constituye, sin duda, un importante cambio de perspectiva en los imaginarios colectivos de sociedades que durante siglos pretendieron eliminar, o al menos ignorar, todo aquello que la cultura dominante no pudiera comprender e incorporar bajo sus reglas morales y sus códigos de poder. No obstante, frente a la histórica pretensión de extinguir las expresiones culturales que no se ajustaran a los cánones de la cultura oficial, surgen en diferentes lugares del planeta, movimientos nacionalistas, separatistas y corrientes intelectuales que reivindican la importancia de preservar todas esas formas de expresión de pueblos, etnias y grupos humanos a partir de las cuales se construye la riqueza cultural de la humanidad” (Turra, 2009, p. 38).

En opinión de la autora<sup>299</sup> la justicia distributiva debe ser aplicada “en el marco de la globalización y, simultáneamente, respetuosa de las particularidades nacionales y regionales; así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos de los pueblos” (González, 2007, p. 5).

Es oportuno reseñar el ejemplarizante debate jurídico en el cual, invocando las garantías constitucionales de la población negra, se estructuró un caso de Tutela<sup>300</sup>, en 2012, mediante el cual la Corte Constitucional colombiana amparó los derechos fundamentales de igualdad y no discriminación al estudiante universitario Heiler Yesid Ledezma Leudo, por actos discriminatorios perpetrados al accionante por parte de un profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad Tecnológica; el tribunal de cierre se pronunció sobre la especial protección que tiene la «población afrodescendiente» frente a los actos de discriminación cuyos criterios sospechosos sean los prejuicios y estereotipos de pertenencia a una etnia. Adicionalmente estableció que “los actos de discriminación por razones de raza se incrementan y se tornan más perjudiciales aún si, además, se mezclan con discriminaciones por razones de género<sup>301</sup>”.

---

<sup>299</sup> Para González Guerra (2007) “El alcance de los derechos de las minorías variará de acuerdo con las circunstancias particulares” (p. 55).

<sup>300</sup> Para profundizar sobre los fundamentos de la Corte Constitucional en el caso aludido revisar la Sentencia T-691 de 2012. M.P. María Victoria Calle Correa.

<sup>301</sup> En consideración de Muñoz (2002), el caso descrito, demuestra que el tema de la diversidad cultural debe abrogarse por los poderes judiciales pero también existen tareas pendientes en la “La situación de la formación de alumnos y profesores en el marco de la multiculturalidad contemporánea no es la excepción. Para educadores, funcionarios y dirigentes de movimientos sociales, el debate sobre la educación sensitiva a la diversidad cultural de las poblaciones discriminadas gira en torno al derecho y al reconocimiento dentro del todo nacional, reivindicaciones que no han sido satisfechas y, por ende, se encuentran bloqueadas” (p. 14).

En la misma línea también se ha pronunciado el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial<sup>302</sup>. La misma Corte Constitucional, en sus pronunciamientos, ha reforzado las tres dimensiones aludidas así: la igualdad ante la ley, la igualdad de trato y la igualdad de protección<sup>303</sup>.

A su turno, en 2013 Julio-Estrada, ex magistrado –encargado- de la Corte Constitucional Colombiana, en su participación en el Simposio sobre Pluralismo Jurídico y Derechos Humanos expresó lo siguiente:

En mi país, Colombia, hay un fuerte reclamo por parte de ciertos grupos étnicos de medidas de acción afirmativa que permitan esa particular integración, sobre todo en materia de educación y empleo, las cuales son identificadas, por regla general, con un Estado social. Por otra parte, este modelo estatal es compatible con la propiedad colectiva propia de algunos pueblos indígenas y tribales. La Constitución colombiana de 1991 acogió el modelo de Estado social en su artículo primero, estableciéndose un reconocimiento concreto a la diversidad étnica y cultural en su artículo séptimo. Colombia, es por lo tanto, un Estado social y multicultural, lo que ha resultado favorable para el reconocimiento, garantía y protección de los derechos de los pueblos indígenas” subrayado fuera de texto. (p. 64)

Por tanto, es momento de pensar en una tipo de igualdad que no se sostenga y subraye exclusivamente en el respeto y que impulse la diversidad cultural, que se proponga mucho más que corregir -con beneficencia y misericordia- las desventajas que han debido padecer las minorías; conviene iterar que al mismo tiempo se propenda por el desarrollo permanente de la

---

<sup>302</sup> “En el caso de las mujeres, la CIDH ha establecido que la obligación de garantizar la igualdad y no discriminación está vinculada con la prevención, la investigación y la sanción de la violencia contra ellas. En su *Informe sobre la Condición de la Mujer en las Américas* indicó que la falta de igualdad formal de las mujeres las coloca en una situación de desprotección frente a la violencia. Sostuvo que “la mujer aún no alcanza igualdad jurídica plena en todos los países de la región” ya que varios poseen, en mayor o menor medida, normas discriminatorias” (Dulitzky, 2007, p. 25).

<sup>303</sup> Ver Sentencia C-507 de 2004. M.P. Manuel José Cepeda.

identidad particular, pues lo cierto es que las mayorías requieren de esas minorías para el florecimiento humano y socioeconómico dentro de los procesos de globalización<sup>304</sup>.

En efecto son muchas las bondades que pueden ofrecer los grupos étnicos y culturales tradicionalmente relegados en un estado nacional monocultural<sup>305</sup>. Suplementariamente, los pasos hacia adelante deben llevar a anular los comportamientos que tienden a excluir o tratar a personas o grupos con signos de inferioridad y desvalorización.

Es inaceptable que se mantengan regímenes de exclusión física y simbólica para ciertos grupos que no tienen oportunidades de dialogar con las otras culturas nacionales y que sin embargo, no han hecho más que contribuir, desde su diversidad, a concretar proyectos de nación próspera desde la formación del Estado; no es de recibo que las minorías étnicas aún tengan que lidiar con graves limitaciones materiales por la situación de pobreza intelectual, emocional y cultural en la cual vive dentro de una mayoría nacional.

Ese es el centro de las decisiones de los tribunales constitucionales colombianos y de las aspiraciones de la población negra nacional que, no obstante las limitaciones políticas y normativas, buscan transitar y colocarse activamente en el proyecto de colombianidad sin las restricciones de los prefijos –de afros- como recurso lingüístico artificioso para insistir y

---

<sup>304</sup> “La globalización ha permitido numerosas conexiones entre las regiones del mundo que antes estaban aisladas, reforzando para cada una de ellas la experiencia de la diversidad cultural. Esta situación que conoce hoy una escala inédita, nos abre nuevas perspectivas para construir lo que nos es común, así como para la formulación del universal que debemos compartir. Sin embargo, la sociedad global padece de fallas memoriales y del peso de derivas etnocentristas e injusticias sociales que constituyen la base de nuevas intolerancias y desigualdades. Cuando están en juego problemas planetarios como el desarrollo o el cambio climático, surgen tensiones que exigen reforzar el acercamiento entre las culturas” (Unesco, s.f., p, 14).

<sup>305</sup> Desde el pensamiento de Bernal (2003) “Un paso más y lo siguiente es considerar y aceptar la sociedad-mosaico de culturas, sociedades multiculturales. Lo políticamente correcto es afirmar la multiculturalidad como valor y no como dificultad. Se plantea el derecho a la diferencia cultural. Se parte de que no hay valores humanos universales, por lo que hay que lograr un tipo de convivencia en la que los diversos grupos desarrollen lo propio con un límite: el respeto a los otros. El razonamiento reproduce en la escena de lo cultural” (p.12).

negar su pertenecía a ciertos territorios, a gran parte de los espacios económicos, políticos, sociales y a todo el contexto culturales compartido con las otras identidades étnicas minoritarias y el resto de la población mayoritaria.

### **5.2 De retóricas jurídicas a prácticas culturales. Descenso necesario del proyecto educativo institucional –PEI- en la educación superior**

El examen de las Universidades, desde la dinámica de los imaginarios sobre las mujeres negras en la educación superior en Pasto, es en realidad un estudio sobre el sistema universitario colombiano y latinoamericano. Durante los últimos veinte años los procesos de formación universitaria y las políticas públicas impulsados por los estados se centraron – tendencia que continúa- en el incremento del acceso de población estudiantil a los establecimientos y el aseguramiento de la calidad educativa en términos cuantitativos.

La evaluación de la educación en general y de la superior en especial tiende a la estandarización. Ahora bien, el sistema se enfocó en el acceso a la educación y posteriormente buscó que dicho sistema adquiriere ciertos estándares de calidad, pero la pregunta que surge al respecto es si el acceso y la calidad son suficientes para desarrollar procesos académicos y científicos orientados a lograr mejores niveles culturales de los educandos.

Así, la cuestión se propone en términos de la posibilidad de medir el bienestar humano, entonces ¿Cómo equilibrar las prácticas humanas y los valores personales y colectivos que deben promoverse a la par con los procesos estrictamente académicos? La eficiencia, la eficacia, el rendimiento y la productividad académica son los requerimientos de los mercados y ámbitos de trabajo neoliberales que no reparan en aspectos subjetivos pues no se preguntan ¿cómo o dónde se encuentran con lo humano en toda esta dinámica?

La preocupación se profundiza cuando se evidencia que los instrumentos de gobernabilidad educativa son reproducciones, en ocasiones des-contextualizadas de la teoría de los derechos humanos, los derechos fundamentales o constitucionales y los discursos condensados en documentos supranacionales occidentalizados, en muchos de sus apartes, al ámbito educativo.

Es importante aclarar que no haría justicia desconocer los esfuerzos desplegados por las comunidades educativas y sus dirigentes para propiciar la amplia participación, el debate y la deliberación de variados sectores y grupos universitarios. Tampoco es menos cierto que estas formulaciones se pueden evidenciar en las retóricas de los documentos institucionales de las universidades en las cuales se desarrolló la investigación.

En sus instrumentos de gestión universitaria se condesan apuestas coherentes y afines con los propósitos de una sociedad multicultural que se orientan hacia la transformación para ser reconocidas, entre otros aspectos, como instituciones culturales y receptoras frente a la diversidad. No obstante, las formulaciones de los Proyectos Educativos Universitarios, guardadas las proporciones, presentan el mismo estado de aplicación del derecho de igualdad y no discriminación las cuales son objeto de crítica en la primera parte de este capítulo.

En concreto, los proyectos educativos analizados explicitan una férrea determinación que intenta congregar y armonizar las insuficiencias y malestares que reclaman ser atendidos por la comunidad interna y externa a estas. Infortunadamente, en ese trasegar es imperioso responder, simultáneamente, a los mandatos gubernamentales fijados en la política pública educativa ordenada por los planes y programas de desarrollo y sus organismos aseguradores

de calidad y alta acreditación<sup>306</sup>. Así, en materia de educación superior se emulsiona lo importante con lo urgente.

Buendía (2011) estima conveniente e importante revisar el contexto institucional, los comportamientos y la manera como proceden los individuos en espacios o ambientes educativos al considerar clave este ejercicio porque es en el marco de la institucionalidad universitaria, donde se toman y ejecutan las decisiones organizacionales.

Resalta los alcances de los análisis institucionales porque, la universidad como institución no está aislada, se relaciona y responde a una sociedad. De modo que cualquier cambio, lo que se haga o deje de hacer en ellas influye no sólo en la institución educativa sino en la sociedad a la cual esta se vincula.

La calidad educativa desde la década de los noventa (siglo XX)<sup>307</sup> en Latinoamérica se convirtió en un reto al cual debían ajustarse los sistemas de educación superior por tanto se crearon instrumentos para recibir estas nuevas propuestas gubernamentales introducidas como imposiciones de la banca internacional multilateral.

En este escenario, se retoman conceptos y modelos propios de la administración para incorporarlos al quehacer educativo, porque la educación, debido a la privatización y las políticas de financiamiento, se guían por los dictados del “mercado y/o la rentabilidad” incluso

---

<sup>306</sup> Buendía (2011) señala que “La acreditación, por su parte, surge como una figura útil para dar cuenta del proceso de aseguramiento de la calidad basado en la evaluación y en el “valor” o calidad de una institución: la institucionalización constituye la idea más desarrollada de responsabilidad en la educación superior” (p. 16).

<sup>307</sup> En palabras de Casassus (2000) “La gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Es por lo tanto, una disciplina de desarrollo muy reciente. Por ello, tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración. Por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica” (p. 2).

“las que han buscado avanzar en un proyecto educativo e institucional, independientemente de su tamaño y orientación.” (Buendía, 2011, p. 13).

De esta manera se afianzan dos estrategias: una, el aumento de la matrícula y otra, la modernización educativa que traería los criterios administrativos de planeación, y evaluación del sistema y sus ejecutores (Buendía, 2011).

El autor en comento deja entrever que con la entrada de la educación a la lógica del mercado globalizado, el posicionamiento de las universidades y de sus egresados en ocupaciones de alto prestigio social y especialmente, de direccionamiento privado y público son índices de calidad<sup>308</sup> de alto valor social para las instituciones de educación superior. Buendía (2011) descifra uno de los problemas de la modernización de la educación superior, el cual consiste en cuestionar el margen de maniobra y la responsabilidad de los prestadores directos del servicio educativo superior frente a las determinaciones políticas nacionales que relega el desarrollo cultural.

Por los desajustes explicitados, Casassus (2000), formula una mirada comprensiva de la gestión educativa en la cual deben atenderse los principios generales que dicha gestión comporta; Casassus (2000) vislumbra el asunto en cuestión así: “En el caso de la gestión educativa, nos confrontamos con un problema especial que es el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos (...)” (p. 6-7).

Esta apreciación cuestiona el hecho que las organizaciones universitarias le atribuyan mayor valor a la calidad como preocupación financiera y económica; se han plegado a la

---

<sup>308</sup> Buendía (2011) indica que: “En el ámbito del sistema de educación superior en su conjunto, la calidad incorpora cuatro elementos básicos: pertinencia, cobertura, equidad y eficiencia de los recursos” (p. 22).

lógica neoliberal sustituyendo el término estudiante por “usuario”, desconociendo otras necesidades (desde adentro) de los comunitarios en la universidad.

Por el contrario interpreta que:

Como parte de los mecanismos de gestión aparece entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Pero la preocupación por los resultados y, en general, por la percepción de un bajo resultado, lleva a analizar y examinar los procesos y los factores -y combinación de factores- que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas en consecuencia. ” (Casassus, 2000), p. 11)

Con Díe (2012), se arriba a otras comprensiones de la calidad; la propone en términos de gestión positiva de la diversidad cultural y la convivencia. Para el autor la calidad se asocia a la educación de una ciudadanía robustecida desde la responsabilidad, la participación y la emancipación social; añade que la diversidad escolar y la realidad multicultural así como la formación en la solidaridad y la igualdad para el desarrollo de las capacidades se encuentran los reductos que las políticas públicas no incluyen o incentivan tímidamente.

Díe (2012) subraya que el criterio de calidad es el:

De educar a personas que deben aprender conocimientos pero también es necesario que aprendan a razonar, a conocer la realidad (educación para conocer); es necesario aprender habilidades que tengan relación con el saber que potencie su integración y libertad (educación para manejar); aprender a valorar es igual de importante que aprender conocimientos, (educación para valorar); por último aprender a participar, un aspecto que se aprende desde pequeños para lograr ser parte activa de la sociedad (educación para participar). Una educación para saber hacer, una idea de tener conocimiento pero mezclado con valores para que me sirvan para ser ciudadano/a activo/a. (p. 225)

Y Díe (2012) puntualiza que “Un criterio claro de calidad de la educación es, por tanto, la medida en que integra de forma global esta perspectiva intercultural en su cotidianeidad. (p. 227)

Si la calidad educativa esta desprovista de los propósitos de la formación intercultural, es una educación que no garantiza la generación de los cambios que las sociedades y los individuos necesitan porque la certificación –o la titulación- por sí misma no asegura la convivencia y el mejor ser/estar de las personas en un realidad multicultural.

Herrera (2012) asevera que:

En las sociedades modernas la educación ocupa un lugar preferente entre las organizaciones e instituciones que componen el orden social. Esta importancia se relaciona tanto con la labor fundamental que realiza en el plano de la integración social, como por la centralidad que adquiere en el contexto de las ciudades industrializadas en el desarrollo y en el progreso de las mismas. Por lo ya mencionado, esta institución se vincula directamente al plano de lo social, pero también se relaciona con el plano de los sujetos, por el desarrollo identitario de los individuos.” (p. 60)

Herrera (2012) justifica sus afirmaciones en el rol de orientación y articulación que les atribuye a los actores y las acciones que despliegan los partícipes proceso educativo encaminado a vigorizar la convivencia, la solidaridad y la autonomía en los destinatarios de los procesos formativos. Para Herrera (2012) “aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los demás; este aprendizaje constituye uno de los principales desafíos para la educación contemporánea (...)” (p. 62).

En esa línea, no se debe perder de vista que la vida universitaria es el último estadio para que las juventudes trabajen, en paralelo, sobre sí mismos y como miembros de una colectividad que practique la democracia, ejercite la ciudadanía e inicie procesos de fortalecimiento de la conciencia sobre sus comportamientos.

En consecuencia, las universidades deben elaborar sus proyectos educativos al menos desde dos perspectivas a saber: Una. La prevalencia de la gobernanza sobre la gobernabilidad

universitaria; Dos. Materializando las retóricas del proyecto educativo en adecuadas prácticas políticas y culturales.

La primera perspectiva se propone en términos de la flexibilización de los procesos y ampliación de los espacios deliberativos, participativos y decisivos dentro de las universidades tendientes a incluir a todos los sectores y grupos del estudiantado, en los temas que influyen y trascienden la calidad cuantitativa.

A su vez las instancias de dirección y gobierno deben brindar a los universitarios la posibilidad de expresar carencias, necesidades y problemáticas que les afectan colectivamente con la oportunidad de intervenir de manera activa en la formulación de los proyectos educativos y los planes de desarrollo de estas entidades. Sin estas oportunidades dichas instancias de participación se limitan y no se logra la articulación de los intereses institucionales con los intereses comunitarios e individuales del estudiantado.

La propuesta no reside en la participación estudiantil nominal en instancias colegiadas y demás órganos de gobierno, lo cual se viene haciendo, sino en matizar la representación de quienes recurrentemente representan al estudiantado. En dichos espacios resultaría altamente productivo desde lo democrático la intervención e influencia de los estudiantes negros y de miembros pertenecientes al grupo poblacional estudiantil de mujeres negras, quienes como lo evidenciará la investigación, se encuentran relegadas en las actividades cotidianas (tanto académicas como sociales) universitarias con lo cual y en la práctica este grupo no existe, no es visible para el colectivo mayoritario; así sus posibilidades reales de tener un lugar en los frentes donde se toman las decisiones serán mínimas. Pero si se allanan las oportunidades para que empiecen un camino político en las universidades su realidad y los imaginarios que sobre ellas existen empezarán a movilizarse positivamente.

Se trata de un proyecto transversal para promover e impulsar la gobernanza universitaria; para tomar el camino hacia la *integración de las comunidades democráticas estudiantiles* – compuesta por estudiantes de todas las representaciones e interés incluidos aquellos que pertenecen a minorías étnicas con el fin que estos colectivos elaboren propuestas tendientes a modernizar, actualizar y contextualizar los proyectos educativos en función de las expectativas presentes y futuras de sus destinatarios directos, es decir, todos los estudiantes.

Esta propuesta surge luego de analizar la posición actual de las mujeres negras en las universidades indagadas. En esa realidad institucional y social las mujeres negras son receptora de primera mano de recurrentes incidentes de menosprecio social, de ser tratada como una isla por parte de sus compañeros, de intentar armar equipos de trabajo y de insistir en acomodarse a círculos sociales que ignoran su presencia. Las secuelas de las heridas sociales ocasionadas por sus «compañeros no negros» exponen y potencian salidas que en no pocos casos atentan contra los intereses propios.

Los estudiantes no negros manifiestan lacónicamente que las estudiantes negras asumen sus estudios superiores con cierta decidía y falta de determinación académica; hacen hincapié en su carácter fuerte, conflictivo y belicoso pero muy probablemente no se tiene en cuenta que en el contexto universitario a nadie le interesa y que nadie escucha cómo se sienten y cómo está este grupo dentro de la universidad.

Posiblemente, lo que las mujeres negras, en calidad de estudiante, esperarían de la Universidad, como institución social, generadora de conocimiento y destinataria de los más altos valores académicos y sociales es la práctica de los valores inclusivos entre sus miembros, valores que deben ser promovidos con mayor determinación por sus directivas, administrativas y profesorado para que la comunidad actúe integralmente orientada por principios

constitucionales, institucionales, colectivos e individuales democráticos, participativos y responsables frente a la otredad y ante todos los miembros de la universidad.

Esto permite atisbar ciertos desajustes en el seno de los proyectos educativos de las universidades indagadas; al parecer el enfoque de la formación ética debería ser más que una proclama y convertirse en un hábito pues la notoriedad de la óptica prevalentemente estética antes que la ética sobre las universitarias negras revelarían debilidades en la forma como se estima que el otro está en el contexto; las mujeres negras parecen ser parte del paisaje universitario cuando deberían, como todos, ser sujetos activos y participes de las dinámicas relacionales y académicas de la misma.

Los Proyectos Educativos Institucionales deben guardar mayor sintonía con el preámbulo de la Constitución Política de 1991, que enuncia como un ejercicio del pueblo soberano y fines de la Norma Superior el fortalecimiento de la convivencia, la participación e integración entre sus ciudadanos nacionales y la comunidad Latinoamérica. Se reafirma que uno de los ambientes privilegiados en los cuales se pueden objetivar estos propósitos constitucionales es la universidad,<sup>309</sup> no sólo por su misión de generar e incrementar el conocimiento científico, sino porque constituye un ámbito propicio para el cultivo de las semejanzas en las diferencias, el fomento y la valoración del otro y de la otra.

Son perspectivas que proponen grandes desafíos para la educación superior en Colombia al favorecer la convivencia universitaria con el objetivo de coadyuvar a la formación de ciudadanos y ciudadanas con sentido y significado por lo diverso.

---

<sup>309</sup> Gazzola (2008) da a entender que “El papel de la educación superior en las transformaciones fundamentales para alcanzar un desarrollo humano sustentable para América Latina y el Caribe que no es otro que el de catalizador para una cooperación solidaria, basada en la horizontalidad y la complementariedad de las relaciones” (p. 15)

Se trata de reposicionar el Proyecto Educativo Institucional – PEI- universitario por ser la reglamentación matriz de gobernanza<sup>310</sup> en la educación superior en Colombia. Es preciso recorrer la senda del reencuentro cultural con el sustento el documento rector de la vida universitaria. El PEI es una declaración normativa –jurídica- pero también política porque expone –y subyacentemente revela- las intencionalidades, aspiraciones, cometidos y ruta de desarrollo institucional de las universidades y sus miembros.

El PEI debe traspasar la utilidad preponderantemente filosófica, que no por ello es irrelevante al ser la fuente inspiradora de planes de desarrollo, modelo pedagógico, estructuras curriculares<sup>311</sup>, proyectos educativos de los programas académicos –PEP-, microcurrículos,<sup>312</sup>

---

<sup>310</sup> Brunner (2011) resalta que la gobernabilidad se viene reemplazando por el concepto gobernanza dada la horizontalización de las relaciones entre los actores que influyen en la toma de decisiones públicas; el grado de participación que tienen las comunidades y grupos destinatarios de los servicios públicos así lo demandan. Esta tendencia se conoce como la gobernanza universitaria. Por lo cual direccionar la educación superior se posiciona “En el plano del gobierno institucional el desafío para las universidades es encontrar un principio de legitimidad que genere y mantenga la creencia en que la organización cuenta con estructuras y procesos apropiados para adoptar decisiones, manejar demandas del entorno y adaptarse y decidir sobre él por medio de sus capacidades internas de acción. En el plano de la gestión, en tanto, el desafío es encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la continuidad de sus funciones, obtener los recursos necesarios para ella y producir resultados satisfactorios para las diversas partes interesadas en medio de un entorno turbulento y a veces hostil” (pp. 139 – 140).

<sup>311</sup> Nussbaum (2012) plantea “La elaboración de un currículo orientado a formar ciudadanos universales tiene múltiples aspectos: el diseño de cursos básicos obligatorios de la naturaleza « multicultural»; la inclusión de perspectivas diversas a lo largo de todo el currículo; el apoyo al desarrollo de cursos electivos más especializados en las áreas especializadas en las áreas relacionadas con la diversidad humana; y, finalmente, atención a la enseñanza de lenguas extranjeras, un aspecto de lo multicultural sobre lo que no se ha puesto suficiente énfasis.” (p. 99)

<sup>312</sup> Para Turra (2009) “(...) el sistema curricular, tanto a nivel nacional como internacional, se presenta como una instancia educativa orientada a transmitir contenidos culturales propios de las sociedades occidentales y con ello asegurar la proyección de la cultura eurocéntrica hegemónica, de generación en generación. El sistema curricular diseña un plan de formación que contiene los conocimientos, habilidades y valores, además de una lógica de pensamiento, derivados directamente del patrimonio cultural occidental europeo, es decir se determina lo que se debe enseñar a partir de una visión que desconsidera y, muchas veces, niega la existencia y conocimientos de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico.” (p. 39) Por tanto, “Se configura un diseño curricular mixto o complementario, aunque con fuerte prescripción estatal, en el que la relación marco curricular/programas de estudio, viene a representar una respuesta a la doble necesidad de los sistemas educativos actuales: por un lado, ofrecer un aprendizaje de los elementos culturales comunes y, por otro, otorgar espacios formativos que reconozcan la diversidad de alumnos, instituciones y proyectos educativos, para así potenciar el aprendizaje de los educandos y favorecer la riqueza y diversidad del sistema educativo.” (Turra, 2009, p. 45) El

estrategias didácticas y procesos evaluativos entre otros dispositivos de direccionamiento institucional y gestión académica; esto para que el PEI sea un título jurídico y político real con el cual los ciudadanos universitarios hagan efectivos sus derechos fundamentales en la vida institucional.

Un tipo de PEI descrito arriba, puede impactar el diseño curricular el cual debe ser reorganizado atendiendo un claro enfoque diferencial de derechos políticos y democráticos. La revisión, transmisión y producción del conocimiento científico en las diferentes disciplinas de todo orden y nivel debe responder a valores democráticos que favorezcan la promoción y el desarrollo de quienes los generan y de la comunidad en general que lo utiliza.

Otro tanto debe ocurrir con los micro- currículos, *syllabus* o planes de trabajo diseñados y ejecutados por el profesorado<sup>313</sup>. Estos documentos, que se convierten en la propuesta académica integral de los docentes universitarios deben retomar, enfocar y proponer la discusión de los grandes temas y problemas que en principio son de las minorías étnicas pero que al final son de toda la humanidad. El trabajo profesoral, sus investigaciones y producción académica no se puede reducir a lo meramente disciplinar soslayando enfoques transversales que tienen implicaciones culturales y políticas.

---

autor añade que “La efectividad, entonces, de la consideración de la diversidad cultural en la enseñanza, más allá del currículum prescrito, depende fundamentalmente del buen funcionamiento y de las capacidades que movilicen las instituciones escolares para desarrollar una buena enseñanza que permita el aprendizaje de todos sus educandos. De esta manera, el sistema escolar incorporaría un considerando importante para una educación de calidad; educar en la diversidad y ofrecer igualdad de oportunidades al alumnado, independientemente de su cultura de origen” (Turra, 2009, p. 46).

<sup>313</sup> Soto (2012) analiza que en el ámbito de la “La educación cobra nuevas dimensiones en el actual contexto del proceso mundial globalizador y postmoderno que exige cambios sustanciales en el currículum, en las formas de enseñanza-aprendizaje, en los estilos de relación e intervención, en los contenidos y en los lenguajes de intercambio. Se necesitan esquemas claros, libertad y disponibilidad profesional para reorganizar los saberes especializados de forma que permitan a los educandos comprender la realidad que nos afecta a todos/as y que posibilite la protección y el desarrollo de lo fundamental y de la capacidad de decidir sobre los temas que tienen repercusiones importantes sobre nuestras vidas” (p. 121).

Dentro de la actividad docente, el diseño de estrategias didácticas y evaluativas deben tener intencionalidades subyacentes y explícitas que integren y retroalimenten además de lo disciplinar, la experiencia individual y grupal humana, el sentido de la convivencia y el trabajo colectivo. Los trabajos y tareas propuestas por los profesores en el marco de la gestión pedagógica debe trascender lo disciplinar y abocar el sentido ético de la misma. Es fundamental que el aula no sea el espacio para estudiar fríos conocimientos técnicos e instrumentales sino que sean los pretextos para cultivar la dignidad de los seres humanos que allí se encuentran. Así las aulas dejaran de ser multiculturales para ser ámbitos de interculturalidad.

El sistema educativo no adolece hoy de la provisión de conocimientos y saberes; la precariedad parece residir en cómo se aplica solidaria y éticamente dichos conocimientos para mejorar la sociedad más allá de los intereses personales y hasta cierto punto narcisistas. En ello tiene gran implicación el tipo de sentimientos morales que se forjen en la vida universitaria.

El deseo de éxito personal y la carrera por el triunfo individual –propiciado por los procesos globalizadores- hace que las juventudes en formación eludan y perciban como innecesario el conocimiento del otro; en ese cometido se puede llegar a producir conductas hostiles, agresivas e indiferentes que muy por el contrario deberían ser de compañerismo y amistad.

Sobre el particular Herrera (2012) manifiesta que:

Al respecto la educación podría hacer algo, pues la idea de enseñar la no violencia e inclusión en la escuela es bastante posible. Es una tarea ardua y larga, ya que como es natural los seres humanos tienden a valorar excesivamente sus cualidades y las del grupo al que pertenecen, acrecentando aún más los prejuicios que se tienen de los demás. (, p. 62)

Para lograr resultados frente a esta realidad es fundamental dinamizar el diálogo intercultural que permita la integración y acogida en el espacio universitario a todo el estudiantado; así se constituirán puntos de convergencia, referencia e influencia para la universidad colombiana en general, cuya configuración actual es diversa y multicultural.

Cabe resaltar la explicación de Muñoz (2002) sobre el particular:

“El multiculturalismo y las desigualdades han irrumpido con tal impacto en las plataformas sociopolíticas de los proyectos globales, nacionales y étnicos, que convirtieron la diversidad y multidireccionalidad en fascinantes, pero conflictivos, descubrimientos. Poco a poco estas categorías van dando sustento a un parámetro de ciudadanía para la sociedad del futuro próximo, donde se establecen nuevos problemas nacionales y se crean soluciones recargadas de valor democrático y participativo. Por el momento, los fenómenos de interculturalidad, bilingüismo y etnodiversidad están sirviendo para crear nuevos parámetros para discutir la reforma de la educación. (p.2)

Las instituciones en las cuales se desarrolló la investigación tienen organizados sistemas de Bienestar Universitario. Estos enfocan programas de corte asistencialista (subsidios) y organizan eventos culturales que promueven actividades para reforzar imaginarios instituidos (folclóricas y deportivas) los cuales escasamente se acompañan de propuestas alternativas que giren en torno a la reflexión, la crítica y la generación de pensamiento cultural, desde los cuales se podría estimular la participación de todo el estudiantado incluyendo las mujeres negras.

Al respecto se requieren avanzar en el direccionamiento de programas y planes formativos estructurales y no coyunturales como los que se vienen aplicando. Sería interesante impulsar *rutas de atención estudiantil sobre proyecto de vida*, desde las cuales se estimule a los estudiantes en general y especialmente los que pertenecen a minorías étnicas a lograr un

adecuado manejo de recursos como el tiempo libre, los ingresos económicos, las redes sociales y de amistades.

Es más, las universidades cuentan con puestos de trabajo que pueden ser ofertados y aprovechados preferencialmente por parte de la población estudiantil femenina negra, dotados de estímulos académicos y económicos que funcionen como canales de integración social y cultural de estudiantes no negros con la comunidad universitaria mayoritaria en actividades misionales la institución.

De esta manera, el PEI no podrá ser el documento en el cual queden consignadas las promesas de una vida universitaria mejor o, lo que sería peor, de los propósitos acrílicos de las políticas educativas coyunturales. Es una carta al portador de las garantías fundamentales y concretamente del principio de igualdad y no discriminación en la educación superior; en la línea de Gazzola (2008) no se puede olvidar que “en todos sus niveles y durante toda la vida, la educación es un derecho humano” (p.95) y los derechos humanos empiezan por la igualdad.

En ese entendido, las pistas culturales antes propuestas se han pensado alrededor de un nuevo estatuto de la convivencia, la participación<sup>314</sup> y la solidaridad para construir salidas creativas enfocada a recuperar la dignidad subjetiva y colectiva y, así elaborar nuevas narrativas del proceso de humanización de los universitarios como ciudadanos que hoy viven y se forman para ser profesionales pero además para el ejercicio de capacidades globales desde la Ciudad de Pasto, la región suroccidente, Colombia y Latinoamérica.

---

<sup>314</sup> Fernández (2012) destaca la participación en los procesos políticos y sociales. En ese sentido acentúa que “El hincapié en este elemento, la participación, supone considerar la ciudadanía, ante todo, como status político, antes que una expresión de identidad etnocultural o de una posición social derivada de la fortuna -sólo es ciudadano el que posee determinada renta.” (p. 84)

Como evidenció la experiencia y los resultados de investigación descritos en la sección precedente, la Universidad es una institución social en la cual los estudiantes no sólo buscan una acreditación o titulación de pregrado. Durante el proceso educativo superior, mientras se profesionalizan y se forman para este propósito, los estudiantes actúan como sujetos políticos y culturales.

Por ésta razón la preocupación por el acceso a la universidad y la calidad educativa son insuficientes y precarias para proveer las herramientas hacia una vida «exitosa laboral y económicamente» de los próximos profesionales. El contexto universitario tiene una innegable influencia en el propósito de formar buenos ciudadanos, como se puede observar en el cuadro No. 6.

**Cuadro No. 6** Análisis proyectos educativos Institucionales

SINOPSIS PRINCIPIOS O VALORES DE PEI UNIVERSIDADES DEL ESTUDIO			
<i>Universidad de Nariño</i>	<i>Universidad Mariana</i>	<i>Universidad Cooperativa de Colombia</i>	<i>Institución Universitaria CESMAG</i>
<b>Autonomía*</b>	<b>Respeto</b>	<b>Solidaridad*</b>	Amor, responsabilidad
<b>Participación y pluralismo*</b>	<b>Paz, inclusión,</b> responsabilidad	Equidad	Libertad, honestidad, lealtad, <b>justicia, solidaridad</b>
Gestión con calidad humana, <b>justicia y equidad, democracia*</b> , excelencia académica	<b>Solidaridad*</b> , Fraternidad	<b>Respeto a la diversidad*</b> y libertad	<b>Respeto, tolerancia*</b> , compromiso ambiental

\*Indican los principios centrales y pertinentes para la investigación.

Fuente: Esta investigación a partir de la revisión documental de los Proyecto Educativo Institucional –PEI- de las Universidades referidas.

El análisis de los Proyectos educativos de las instituciones de educación superior donde se enfocó la tesis evidencia una retórica sustentada sobre el refuerzo de una política de la convivencia pues los principios o valores rondan alrededor de la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la autonomía. En efecto para que la comunidad universitaria no se congele en la formalidad de sus proyectos institucionales es necesario que también los estudiantes asuman

ciertas posiciones sociales y culturales, que como se ha indicado, traspasan su condición de universitarios y se instalan en acciones de ciudadanos globales.

En efecto, para los estudiantes no negros se presenta el desafío de comprender y establecer otras miradas hacia las universitarias negras quienes simplemente no son objeto para la complacencia o el deseo sexual. Si en realidad se busca abrazar realidades de creación e innovación social, económica, política y cultural; urge dar el paso hacia el conocimiento para el desarrollo de perspectivas humanizadoras de sí mismos a partir de la otredad. Se aboga por una apreciación digna de la otredad que dimensione a los demás, incluidas a las universitarias negras en su humanidad y subjetividad para superar el imaginario cosificado que sobre ellas se mantiene.

Es la práctica de valores y principios para cultivar entornos de aceptación espontánea e integración activa procurando actitudes de respeto mutuo en comunidades matizadas en lo étnico y especialmente cuando el tipo de circunstancias requieran enfoques diferenciados para abordar el devenir de las capacidades humanas y los derechos fundamentales como la igualdad material y la dignidad humana.

Esto se materializaría con la generación y promoción de espacios de diálogo y comunicación en los eventos culturales, a los que se aludió arriba, en los cuales se enfoque el quehacer de las comunidades mayoritarias, las minoritarias no negras y las minoritarias negras. Que los programas y actividades culturales sean escenarios políticos y sociales de amplia aceptación y creciente legitimidad universitaria, para lo cual no han de ser asumidos por parte del estudiantado no negro como «actividades frívolas y de entretenimiento» sino como claves culturales de en su formación íntegra.

Pero no deben ser espacios episódicos y, se insiste, donde sólo se presente la participación de estudiantes negros sino de todos. Para lograr esa sensibilidad las cátedras transversales en los cuales se enfoque los temas disciplinares desde el fenómeno de la multiculturalidad y la interculturalidad serán fundamentales en la comprensión de realidades que, en otros contextos o bajo otras racionalidades puede tocar a un estudiante que si bien es no negro o negra puede encontrarse en la condición de latino, inmigrante, transnacional, extranjero, etc., que potencialmente afecta su estadía en el mundo como sucede con las comunidades negras.

Por su parte, las autoridades universitarias, el profesorado y los organizadores de los eventos culturales están llamados a persuadir y estimular la participación masiva de los universitarios que ignoran la realidad de los otros y equívocamente creen estar por fuera de esa problemática.

A su turno a las estudiantes negras les corresponde asumir y asumirse en el contexto de educación superior con los retos y dilemas propios de las sociedades precarias en lo cultural; en concreto es ineludible el posicionamiento como verdaderas universitarias y en correspondencia colocarse como sujetos sociales, políticos, económicos y culturales. Para ello deben tomar posturas menos inflexibles, menos cerradas y de mayor sincronía social reconstruyendo elementos culturales propios con los elementos culturales de los no negros, lo cual no implica renunciar a las identidades colectivas ni a las subjetividades instituyentes.

Las universitarias negras también son responsables de su estado de cosas en las entidades de educación superior; por esto deben buscar los espacios, las oportunidades y las opciones para extender su experiencia universitaria. Su tránsito universitario, no puede ser en estado de pasividad y mera denuncia, no debe auto-limitarse y menos aislarse, no se trata de

estar en la universidad mientras aprueban asignaturas y cursos, el asunto de ser estudiante no se restringe a permanecer en círculos cerrados o intra- grupo dentro de la universidad. Se deben exponer a otras experiencias con el exo-grupo para generar narrativas en lugares inéditos de actuación, tienen que explorar la universidad como escenario político y cultural para impactar social e intelectualmente en lo colectivo. Se trata de un ejercicio de posicionamiento y empoderamiento universitario.

Paralelamente, las estudiantes negras deben equilibrar ciertas actitudes belicosas que, aunque probablemente sean el resultado de la hostilidad de los estudiantes no negros, resultan en la práctica improductivas y estériles para el desarrollo humano.

En contraposición, deberán apoyarse en los argumentos, los hechos y las evidencias culturales y académicas para hacer aportes efectivos y de gran valor a la cultura negra y la cultura no negra en general.

En últimas, se trata de afrontar la discriminación y el racismo con la fuerza política de lo intelectual y de lo académico para crear nuevos sentidos –miradas renovadoras- de creación cultural a partir de lo cual se habiten espacios sociales atípicos para las minorías negras femeninas. Así, este importante grupo universitario logrará comunicar cultura y evolucionar por sus propuestas originadas de la reflexión y la producción de pensamiento.

Las propuestas planteadas para las instituciones universitarias, sus proyectos educativos, sus sistemas de bienestar, sus colectivos docentes, sus estudiantes no negros y sus estudiantes negras serían avances significativos, a tono con la Política de Convivencia Escolar<sup>315</sup> pero sobrepasando la misma, establecidas como marco para que,

---

<sup>315</sup> Uno de los grandes vacíos de la Ley 1620 de 2013 –sobre convivencia escolar- consiste en que la creación de este sistema se limitó al nivel básico y media omitiendo el nivel universitario.

independientemente de las diferencias humanas, se construyan procesos para aprender a vivir juntos y participar activa, autónoma y solidariamente en comunidad.

Herrera (2012) insiste en la necesidad que “las comunidades educativas hagan suyos estos propósitos en el marco de su Proyecto Educativo y que demanden del Ministerio de Educación todos los apoyos y acompañamientos que se explicitan a través de esta Política” (p. 61).

### **5.3 El Proyecto Educativo Institucional. Práctica Política de las Capacidades Humanas**

Arriba se ensayó entre otros puntos, sobre la tendencia hacia la rentabilidad de la educación y la fijación de las políticas de calidad atendiendo el financiamiento de la educación. En paralelo, y por las mismas razones expuestas los estudiantes<sup>316</sup> y sus familias prefieren estudiar carreras que lleven a los mejores ingresos económicos con lo cual la formación en humanidades, artes y filosofía se desecha masivamente como opción de futuro profesional. A este estado de cosas Martha Nussbaum (2010) le ha llamado la *crisis silenciosa* de la educación.

En verdad es una crisis y además una carencia para la nueva generación de ciudadanos actúa motivados por el deseo de enriquecimiento material personal y sin la construcción de

---

<sup>316</sup> Nussbaum (2010) revela que “La mayoría de ellos [los estudiantes] fueron criados con la idea de conseguir un buen trabajo es el objetivo principal de la educación. El concepto de que las personas deben aprender cosas que las preparen para ejercer su ciudadanía de manera activa y reflexiva es una idea que “jamás se les cruzo por el camino”. Como he señalado, en coincidencia, con mis colega dedicados a la ciencia, los cursos de humanidades ofrecen a los alumnos (quienes de hecho los disfrutan) un correctivo parcial y temporario frente a las limitaciones del resto de su formación, pero dada la estructura general de los incentivos en su situación de alumnos, ese efecto casi nunca perdura demasiado.” (p. 175).

otras aptitudes que les permitan establecer relaciones armoniosas con quienes «comparten» una extensa y trascendental parte de sus vidas.

Al decir de Nussbaum el riesgo de la pérdida del sentido democrático en la educación es la reducción o anulación del pensamiento crítico y la imaginación, elementos que le aportan a las personas y las comunidades una especial sensibilidad frente a la manera de responsabilizarse por sí mismos y en esa medida, por los otros. Es el olvido del acercamiento y la conversación con otra alma.

En Nussbaum (2010) el pensamiento y la imaginación son el vínculo profundo de las relaciones humanas que escapan a la manipulación y utilización. Cuando las personas se relacionan por un sincero interés de conocimiento mutuo la democracia<sup>317</sup> tiene futuro y el ejercicio ciudadano también.

La salida propuesta por la autora en comento y ampliamente compartida por la investigadora es el cultivo de las capacidades humanas. El cultivo de las capacidades humanas propicia la experiencia de narrarse y narrar a los otros desde la originalidad y la novedad.

La filosofía nussbaumiana propone las capacidades en forma de aptitudes, que en coherencia con los desarrollos teóricos y empíricos de este trabajo bien pueden ejecutarse haciendo uso de las habilidades del intelecto, la corporeidad y relaciones interpersonales. Las capacidades humanas son fundamentales para lograr el posicionamiento de una ciudadanía<sup>318</sup>

---

<sup>317</sup> Para Horrach (2009) “La democracia es el modelo que de manera más adecuada plasma estas relaciones, dado que otros modelos más autoritarios reducen el efecto de estos vínculos interindividuales a una cadena jerárquica que prioriza a determinados individuos, separándolos del círculo de las relaciones sociales” (p.2).

<sup>318</sup> Fernández (2012) profundiza este concepto y expone que “Ciudadanía es ser y estar con los otros en el mundo en una comprensión de consenso y acuerdo construido en varios niveles de la sociedad, entre los cuales la escuela es imprescindible, como apertura del mundo común ciudadano” (p. 102).

cultural. Entonces los seres humanos deben trabajar, siguiendo a Nussbaum (2010) por lo menos las siguientes capacidades:

Reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación (...) (1) reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos de uno (...) (2) interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos (...) (3) imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana (...) (4) emitir un juicio sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada en las posibilidades concretas que estos sostienen a su alcance (5) pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales (6) concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requiere de una deliberación trasnacional inteligente para su solución (7)” ( pp. 48-49)

Estas capacidades son complementadas por aquellas que atañen específicamente al ámbito educativo, con las cuales de igual manera se propende fortalecer las posibilidades de la formación de ciudadanos capaces de asumir como tales en contextos democrático, diversos y multiculturales. Desde lógica de Nussbaum (2010) estas son las siguientes:

(...) desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro (...) (1). Inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre (...) (2). (...) desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos (3). (...) socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia por considerarlas “inferiores” o “contaminantes” (4) (...) enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos. (5) (...) fomentar el sentido de responsabilidad al individual (...) (6) (...) promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás. (pp. 73 - 74)

Como puede observarse, estas capacidades presentadas en un apretado resumen complejizan la orientación de las universidades y profundizan la responsabilidad de los estudiantes frente a una sociedad educativa que no está dispuesta a «negociar» principios de

convivencia, que paulatinamente supera los estados de tolerancia y que se implica en el bienestar de quienes allí habitan como centro de la vida universitaria.

La responsabilidad está dada en la dimensión política y social; ha dejado de ser exclusivamente académica y de respeto aséptico y políticamente adecuado a la institucionalidad. Esta investigación demuestra, entre otras, que en nombre del respeto y la tolerancia se ha sostenido la exclusión, el discrimen y lo que es más serio, las narrativas a cerca de las mujeres negras universitarias.

Entre ignorar su experiencia solitaria, cerrada y centrada en un grupo interétnico y soslayar sus aportaciones como sujeto intelectual y resaltar su corporeidad desde lo erótico sexual estriba la tensión con el conjunto de capacidades arriba aludidas.

Los proyectos educativos, gestionados y practicados en tono de capacidades serán una versión inédita y refundadora de otras formas de vivir la multiculturalidad y acercarse a la interculturalidad con la conexión desinteresada en el objeto mujer negra y enfocada valorar las oportunidades de comunicación cultural con este grupo específico de estudiantes y de todos en general.

El influjo del PEI se reflejará en la capacidad para ser en espacios democráticos, en la forma como tomamos las decisiones en lo social y la influencia que tienen lo que los demás piensan o dicen para ello pero también de la proximidad que da la cotidianidad y en los encuentros intersubjetivos en la vivencia universitaria.

Corresponde analizar con mayor profundidad los obstáculos que impiden o limitan la apertura a la diversidad por parte de los comunitarios de las universidades.

Las capacidades que en la práctica se entienden como la disposición que de las personas frente a las situaciones relacionales de la vida tiene que ver con lo que sentimos;

parece que como nos sentimos actuamos. Pero no se trata de emociones individuales que en realidad no tienen la suficiente trascendencia en la esfera colectiva. Se enfoca entonces, el tipo de emociones políticas o públicas que operan en la vida intersubjetivo y pueden configurar maneras de ser y actuar en grupo.

Se ha hecho énfasis en los PEI universitarios, los cuales fueron objeto de revisión y análisis dentro de esta investigación pero ello no soslaya la tarea de desarrollar de igual manera revisiones juiciosas frente a las reglamentaciones universitarias como –Estatutos Generales, Reglamentos de Docentes, Administrativos y estudiantiles así como los que formalizan y desarrollan los currículos- para que los mismos sean permeados por una filosofía y una praxis de la igualdad.

Como se advirtió arriba, serán precisamente los diseños curriculares y los micro-currículos elementos concretos a través de los cuales se incluirán los saberes de otras culturas –negras e indígenas- para no reproducir sólo el conocimiento occidental con lo cual se puede dar la apertura a otras dimensiones académicas que integran la historia de los otros, para lo cual la universidad deberá superar la visión nacional que se generalizó para el caso de Colombia donde lo negro –y también lo indígena- se conoce desde lo folklórico.

Al respecto, los eventos universitarios que se asocian a la celebración del Día y la Semana de la Afrocolombianidad deberán promoverán preferencial actividades académicas y culturales cuyo centro sea el concierto y la presencia de reconocidas académicas, intelectuales y pensadoras negras para evidenciar y propiciar la circulación de conocimiento científico negro en la universidad porque los estudiantes no negros, por la invisibilización sistemática del quehacer de la población negra en ámbitos intelectuales conocen escasamente académicos

y académicas que sean referentes para evidenciar y contrastar una realidad alterna a la imaginada.

La participación a estas actividades no debe ser exclusiva de los estudiantes negros sino de toda la comunidad universitaria, con el estímulo decidido de las directivas y el profesorado.

Es más, se propone una seria intervención curricular que establezca cátedras de carácter que permitan vincular a todo el estudiantado –independientemente del programa académico- frente al conocimiento del aporte y el papel de la población negra e indígena en la construcción de una nación que supere las imágenes asociadas con la esclavización y centradas en exclusiva en su corporeidad.

Dichas discusiones deberán avanzar hacia la posición política, social y cultural desde las cuales logran reponerse y recomponerse frente a los regímenes de opresión, exclusión y marginalización que operaron en su contra.

Los imaginarios sobre las mujeres negras estudiados, en esta oportunidad tomando como sujetos de indagación a las universitarias negras, no se transforman por sí solos; es imprescindible generar procesos y condiciones de transformación. Esto se haría por medio de estrategias de sensibilización caracterizadas por su innovación; estas deberán ser y ejecutadas en forma de talleres, foros, conferencias, mesas redondas en los cuales los productos culturales como películas, canciones, literatura, poesía, cuentos, obras de teatro, pintura, etc., refuercen las intencionalidades pedagógicas alrededor de la formación de ciudadanos sensibles y abiertos a la pluralidad étnica.

Se pretende por tanto una intervención en el orden de lo cultural que toca al estudiantado pero que no deja por fuera al resto de la comunidad universitaria por tanto se

considera importante la participación real del profesorado, el cuerpo administrativo y por su puesto las directivas.

La universidad como institución democrática y pluralista debe garantizar en la práctica participación concreta de por lo menos la mitad de su población femenina estudiantil; de este porcentaje es fundamental que las universitarias negras, mestizas e indígenas –amen otras diversidades étnicas presentes potencialmente- tengan voz y voto en instancias y organismos de dirección universitaria como Consejos Superiores y/o directivos, Consejos de Facultad, Comités Curriculares para que las representaciones estudiantiles se caractericen por su representación igualitaria desde la perspectiva de género y etnia.

Lo dicho trae como consecuencia y exigencia para las universitarias negras –o pertenecientes a otras minorías como la indígena- mayor proyección como universitarias por la vía del empoderamiento y liderazgo en los espacios académicos donde han decidido adelantar su formación puesto que su estadía en los mismos no podrá convertirse en una experiencia pasiva, silente y desprovista del despliegue de habilidades de liderazgo en su rol de estudiantes y futuras profesionales por lo cual estos ejercicios deben iniciarse en escenarios que se disponen en la educación superior.

Las estudiantes negras tendrán que encontrar rutas de empoderamiento político y social para que hechos, evidencias y acciones se conviertan en los mejores símbolos e imágenes de la renovación de los imaginarios tradicionales y por este conducto inaugurar otras narrativas que se dinamicen a su favor en informes sobre su posicionamiento como sujetos de derechos plenos de las mujeres negras. De esta forma, la visión no negra reduccionista sobre su corporeidad sería ampliamente superada por su reconocido talante intelectual y relacional.

Todo lo anterior sugiere la siguiente pregunta cardinal: ¿cómo se puede transformar los imaginarios sobre las mujeres negras universitarias sin que este colectivo aparezca, se visibilice y actúe en los escenarios donde se evidencian las capacidades y las potencialidades en su máxima expresión política, social e intelectual?

#### 5.4 El Cultivo de las Emociones Políticas para una Nación Universitaria Democrática

Un estado nacional que aspire la construcción de escenarios democráticos fundados en aptitudes ciudadanas debe preocuparse por el cultivo del tipo de emociones que más adecuación connotan para escenarios de convivencia. Emociones negativas como la repugnancia, el asco, la vergüenza, y el odio deben dar paso a las emociones positivas como la *empatía*<sup>319</sup>, la *compasión*<sup>320</sup> y, aunque suene idílico, el amor para hacer de los ciudadanos personas solidarias y comprometidas con una vida reflexiva, auto-examinada y creativa.

Estos elementos propuestos por Nussbaum (2010, 2012, 2014) se puede convertir en una pieza fundamental para superar fenómenos que circulan en la sociedad y las instituciones universitarias como el racismo y la discriminación étnico racial. El punto es que el amor en términos políticos puede generar la «estabilidad» que las sociedades necesitan.

---

<sup>319</sup> En 2001 Nussbaum ya había desarrollado una posición teórica sobre la simpatía. Al respecto se interrogó: “¿Y qué pasa con la empatía? Podemos definir la empatía (*empathy*) como la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello la perspectiva de ese otro” (pp.327-334). Citado en Nussbaum, 2014, p.179).

<sup>320</sup> Se aclara que no se trata de una compasión que toma al otro en una relación desigual, sino frente a aquel que el sujeto percibe como su igual y por tanto le reconoce, potencialmente, la misma vulnerabilidad humana que encuentra en sí mismo. En una obra anterior (2004) Nussbaum esbozó los pensamientos que dinamizan la compasión así: “En primer lugar, hay un pensamiento de *gravidad*: cuando experimenta compasión, la persona que siente esa emoción piensa que otra está sufriendo de un modo importante y no trivial”. (...) “En segundo lugar, está el pensamiento de la *no culpabilidad*: normalmente no sentimos compasión si pensamos que el problema o la dificultad que padece la persona ha sido escogido por ella misma o se la ha auto infligido”. (Nussbaum, p. 176). Para la autora “La tradición incluye además un tercer elemento supuestamente necesario para que se despierte la compasión: el pensamiento de la *similitud de posibilidades*. La persona que siente compasión suele pensar que aquel que sufre se le parece y tiene y tiene posibilidades en la vida similares a las suyas”. (2004, p.177).

A su turno, la estabilidad del sistema social universitario debe ser foco de interés por parte de uno de los instrumentos de mayor relevancia en el quehacer de las instituciones educativas. La cotidianeidad de la vida universitaria y la aplicación de los PEI como proyectos políticos que manifiestan además de propósitos, las más depuradas emociones políticas, atenuarían los efectos de aquellas emociones que se encuentran en el ámbito de la mezquindad, el egoísmo<sup>321</sup>, el narcisismo y la rivalidad individual son útiles y necesarios.

Se presenta una solución imaginativa para sociedades *imperfectas pero aspiracionales*; son aspiracionales aunque en la realidad subjetiva no han logrado niveles de igualdad material, justicia social y consensos amplios y extendidos sobre la diversidad por los menos planten un discurso en torno a ciertos principios y valores que desean salvaguardarse y sobre el que se debe trabajar.

Nussbaum (2014) plantea la tesis de una sociedad que alcance niveles de decencia, esto es, que concrete el proyecto pragmático de tratar a todos sus integrantes como seres humanos. Las sociedades que buscan cultivar emociones de bienestar entenderán que estigmatizar y excluir es propio de sociedades defectuosas. Para superar tal imperfección se debe reconfigurar comunidades sensibles a las emociones políticas.

Para construir y mantener comunidades políticas con reciprocidad democrática y estables se debe propiciar y garantizar la libertad que trae el amor, que en términos políticos se entiende como la responsabilidad por la suerte del otro, la capacidad de experimentar lo que le sucede a los demás y contribuyendo a ser parte de la solución de esa situación porque el sujeto

---

<sup>321</sup> “Las personas son prisioneras del egoísmo; la labor de construcción de democracias estables y mínimamente dignas pasa necesariamente, pues, por combatir el narcisismo de sus ciudadanos y por extender su *simpatía* más allá de su círculo de allegados más inmediatos” (Nussbaum, 2014, p.76).

simpático y compasivo comprende que él también es vulnerable, que su punto de encuentro con el otro es la finitud humana.

Todos experimentarían la muerte, la vejez; todos los humanos pueden estar en situación de enfermedad o discapacidad<sup>322</sup>, es decir todos pueden ser discriminados o excluidos. En el reconocimiento de la debilidad lo que hace que se muevan y renazcan emociones que de otra manera no surgirían jamás ni educarían a nadie.

En Nussbaum (2014) se ha encontrado una filósofa que persuade y convence en muchos aspectos de la teoría filosófica y política. Su aporte para esta investigación es transversal porque su profundidad permite demostrar que la diversidad no se limita al respeto, que requiere de una especie de amor, el amor político para neutralizar el odio, el asco o la vergüenza como emociones que median en las precarias relaciones universitarias.

Lo anterior sugiere retomar las rutas de las universidades, sus proyectos y comunidades para dar sentido y significado al acto de formarse entre humanos. Un estudiante de la Ciudad de Pasto, colombiano y latinoamericano precisa que los proyectos con los cuales son gestionadas sus universidades le reconozcan como ciudadano crítico y sujeto cultural.

Su género o la pertenencia a una grupo étnico racial no pueden ser excusas para experimentar que el proyecto universidad no descende para tocar, influenciar y propiciar una vida académica y social decente y de bienestar. Los silencios y pausas narrativas de las mujeres negras universitarias así lo demandan.

Entonces, la gestión de la diversidad cultural es el camino a seguir para formar una conciencia *pluriversal* (Lao-Montes, s.f.) que cuestione los métodos reductivistas, aquellos

---

<sup>322</sup> Se reorienta lo que ha de entenderse por igualdad; con Nussbaum (2014) “La idea de igualdad conduce, pues, a la idea de una misma vulnerabilidad y mortalidad para todos” (p. 230).

que no consideran sino los efectos de superficie en las sociedades actuales en cuanto a multiculturalidad, requiere una práctica dialógica, es decir, el conocimiento y aprendizaje a través del diálogo y la conversación, en donde se cruzan líneas de visibilidad (miradas) y regímenes de luz que visibilizan o invisibilizan las ideas (Deleuze y Guatari, 1994) para ser expresadas, reconocidas o también rectificadas; y exige también, la formación de un pensamiento crítico, el cual, según Tenías Padrón (2011) “es un marco perceptivo y conceptual donde confluyen puntos de vista similares o divergentes, reflejos de la realidad cotidiana” (p. 62).

Es tiempo de repensar los principios fundamentales desde la diversidad cultural, lo cual implica un diálogo y comunicación fluido de la sociedad que será posible y prolífico cuando las naciones universitarias colombianas y latinoamericanas se propongan sincera y decididamente *Gestionar la Diversidad Cultural en la Educación Superior* con otras claves conceptuales, nuevas actitudes emocionales e interpretaciones democráticas inéditas que logren su influencia en la vida institucional y en la cotidiana de la población que la constituye; esta postura política y cultural ante la diversidad<sup>323</sup> tendrá así ascendencia en el contexto donde cada universidad realiza su proyecto misional.

Pero no solamente lo advertido. Para empoderar política y culturalmente a las universitarias negras es fundamental que la universidad tome en cuenta las diferencias porque la investigación devela que se ha hecho caso omiso de la realidad cultural de los estudiantes tomándolos como colectivos homogéneos o uniformes.

---

<sup>323</sup> Muñoz (2002) hace notar que “La diversidad es consecuencia de la racionalidad humana de responder adaptativa y creativamente a su entorno y necesidades, pero no es la meta de las relaciones humanas ni de la educación; constituye funciones de intercambio y del balance tanto a nivel del individuo como de las interacciones de todo el conjunto social.” (2002, p. 13)

Se debe proponer estrategias institucionales para que desde el ingreso a la vida universitaria y la permanencia en esta se promueva a cada sujeto estudiantil desde lo que es y no desde lo que los imaginarios dictan o estimulan que ellos sean. Paso que exige mucho más que el frío e inocuo “respeto” entre los estudiantes para instaurar prácticas de conocimiento y reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Lo esbozado para superar el racismo académico del que siguen siendo destinatarios muchas estudiantes –en especial las universitarias negras- por el desconocimiento de los principios basados en la pluralidad de los sujetos.

La universidad, por su misión sustantiva, debe potenciar académica y científicamente a todos los estudiantes, lo cual no es posible si en la convivencia universitaria y en la cotidianidad de la vida académica y social que se genera dentro de esta no existe una preocupación institucional e interpersonal por el conocimiento sincero del otro diverso. Se han presentado algunas propuestas e ideas que aplicadas bien pueden ser un aporte para superar las limitaciones de la universidad multiculturales que aún no se han asumido como tales.

## CONCLUSIONES

Una vez concluido el proceso investigativo que dio inicio y desarrollo a la presente tesis doctoral se pueden establecer las siguientes consideraciones a modo de conclusiones teniendo en cuenta el marco teórico, la metodología, los hallazgos y los posibles horizontes hacia donde debe dirigirse futuros estudios que pueden adelantarse para continuar aportando al conocimiento científico de la población negra en Colombia y Latinoamérica.

Es importante resaltar que la teoría de los imaginarios y el modelo analítico de la interseccionalidad género –raza y/o etnia posibilitó develar manifestaciones de conductas sociales y académicas racistas en el estudiantado universitario de la Ciudad de Pasto. Esta realidad examinada permite establecer, en términos generales, que las comunidades universitarias tienen muchos desafíos que enfrentar con respecto a la integración de población negra estudiantil en los espacios de educación superior.

Paralelamente, los resultados logrados al estudiar a la población negra femenina universitaria demuestran que la comunidad estudiantil mestiza es aún heredera de posturas hegemónicas. En esa línea, la investigación demostró que la identidad universitaria que predomina como sujeto político, social y cultural es el hombre no negro –mestizo- y como consecuencia existe una prevalencia del saber generado por estos actores con lo cual las mujeres en general y las mujeres negras en especial, tienen menor influencia en la producción de conocimiento y así sus opciones reales de intervenir y participar en la vida universitaria ofrece menos posibilidades.

Los hallazgos de la investigación dejaron al descubierto que la igualdad formal, como garantía constitucional inspirada en la teoría de los derechos humanos parece estar bastante bien difundida y hace discurso entre el estudiantado pero en la práctica el trato hacia las personas que se perciben como diferentes es desigual por estar permeado por prejuicios y estereotipos con los cuales tradicionalmente se ha rotulado a los diversos, que para el caso de esta investigación son las mujeres negras.

En la misma línea, los resultados investigativos evidenciaron que los imaginarios sobre las mujeres negras en las universidades de Pasto se limitan a los aspectos relacionados con su corporeidad tal como lo demuestra la información recolectada, no obstante los cuestionamientos sobre otros tópicos – capacidades intelectuales e interacciones sociales- tópicos que buscaban matizar, reorientar y encontrar otros sentidos y significados a la perspectiva mestiza marcadamente sexualizada hacia las mujeres negras. En consecuencia, el estudiantado no negro, en sus respuestas, no profundizó en las habilidades académicas de las estudiantes negras ni en las potencialidades a nivel social e intelectual generadas en las relaciones con este grupo cultural específico.

Las pocas voces que se pronuncian al respecto lo hacen para revelar, a su juicio, las deficiencias intelectuales de las mujeres negras en su rol como estudiantes con lo cual, indirectamente, las reconduce y acotan al cuerpo; para el estudiantado no negro las estudiantes negras quedan relegadas de toda competencia académica real –tanto en el presente como en el futuro laboral- por ser consideradas sujetos pasivos de conocimiento en el ámbito universitario; si la apreciación no negra enfoca como centro lo corporal-sexual la óptica mestiza no considera que una mujer negra posea y pueda desarrollar suficiencia intelectual

para ser competitiva en el mundo académico; debido a esto la rivalidad académica es sólo entre estudiantes no negros hombres; si las mujeres no negras no se encuentran a su nivel intelectual, desde el significado que le atribuyen a las mujeres negras únicamente como objeto de deseo sexual se reduce, minimiza y anula sus posibilidades reales como estudiantes exitosas. Los universitarios no negros ubican a la mujeres negra en la corporeidad, la dejan en ese espacio olvidando que ellas, como todos los demás estudiantes, tienen un proyección como universitarias y futuras profesionales que supera la fugacidad del relacionamiento sexual.

En consonancia con lo anterior, una lectura que pretenda resumir las concepciones sobre las estudiantes negras por parte de los universitarios no negros permite afirmar que en la práctica las mujeres negras no son asumidas como compañeras de estudios ni como potencial par profesional pues para el estudiantado universitario las mujeres negras no están dotadas de capacidades y habilidades intelectuales para ser estimada como tal.

Otra apreciación de la investigación develó que hay programas académicos donde es manifiesta la presencia masiva de estudiantes negros y en particular de mujeres negras como Psicología y Trabajo Social; estos programas son considerados por parte del estudiantado mestizo como de baja exigencia académica lo cual explica la afluencia de estudiantes negras. Por el contrario, los programas en los cuales se estima el nivel intelectual de su estudiantado, como las Ingenierías y Matemáticas, es donde los estudiantes expresan que en realidad no hay o no han visto mujeres negras, con lo cual se refuerza la concepción de la precariedad intelectual de las mujeres negras.

Asimismo, los resultados alcanzados con la presente investigación, en realidad son aportes no solamente para la población negra, sino para las comunidades étnicas no negras y población hegemónica por su discreta apertura y sensibilidad manifestada por parte de algunos

informantes mestizos sobre la necesidad de recorrer caminos inéditos que buscan superar los desfases de una sociedad republicana de corte decimonónico que mantiene expresiones de racismo y exclusión. Dichas manifestaciones son exhortos para que las sociedades se organicen en función de los derechos fundamentales y su efectividad porque sólo así se reescribirían otras narrativas sobre el derecho a la igualdad para el cultivo y fomento de las capacidades humanas y la concepción de ciudadanía global, elementos con los cuales funcionan verdaderamente las sociedades plurales e integradoras.

De igual forma, durante el desarrollo del trabajo de campo, a partir del cual se estableció una relación más cercana con estudiantes –hombres y mujeres- no negros y estudiantes negras, se visibilizaron signos para la elaboración de una sensibilidad cultural, en términos de construcción de una nueva racionalidad respecto a las comunidades negras como sujetos que viven, trabajan y se comunican entre sí y con otros grupos que hacen parte de la nación colombiana, transformaciones que, se espera, puedan verse traducidas en el ámbito cultural.

Aunque queden otros interrogantes que frente a los hallazgos y la información recolectada a través de las tres técnicas aplicadas en la presente investigación puedan ser trabajados, no se puede desconocer que no sólo las recurrencias nos dan respuestas sobre el punto abordado; ciertos silencio y muchas omisiones en las historias de vida de las universitarias negras podrían ser revisadas y reflexionadas sobre las ópticas frente a la mujer negra, quien es imaginada, por la mayoría de los participantes como objeto sexual y erótico fantasioso, cercano e inmediato y por algunos informantes como sujeto abstracto, lejano o ausente de su realidad lo cual hace pensar que el paso por la universidad para las estudiantes

negras es solitario y en muchos aspectos doloroso, situación sobre el cual no se ha tomado conciencia y por lo mismo, se soslaya incluso por quienes la enfrentan directamente.

Frente al panorama arriba identificado y para cristalizar una nueva racionalidad alrededor de lo negro y particularmente sobre las mujeres negras –estudiantes universitarias o no- se requieren que estos grupos asuman actitudes de auto-inclusión, prácticas resilientes, dinámicas de emancipación intelectual y política, donde lo aparentemente desfavorable trasmute a su favor, y de esta manera reelaborar desde la contundencia de los hechos, narrativas creativas para propiciar su integración en contextos multiculturales.

Por la característica etaria de los participantes en el trabajo de campo se posibilitó estudiar el rol de la Universidad de Nariño, la Universidad Mariana, la Institución Universitaria CESMAG y la Universidad Cooperativa de Colombia –Sede Pasto- en la formación humanística y profesional de las juventudes del sur occidente colombiano, con una participación activa en el desarrollo de la región. Su tradición y amplia ascendencia en el ámbito académico y científico logrado durante décadas les compromete aún más en el liderazgo comunitario frente a los asuntos atinentes con la promoción de los derechos fundamentales y la diversidad cultural, tal como se explicitó en la respectiva propuesta teórica.

Esta tesis evidencia esa realidad y adicionalmente muestra caminos a superar en función de sociedades verdaderamente interculturales. Lo anterior sustenta la necesidad de continuar con estudios que enmarquen a la población negra femenina porque, indudablemente, quedan otros espacios y relaciones desde la cuales se pueden obtener significaciones creadas por múltiples voces que instauran configuraciones simbólicas como los directivos, el personal administrativo y de apoyo pero especialmente el profesorado. Aunque la investigación no

enfocó la relación de las estudiantes negras con los docentes, surgieron evidencias de posibles tensiones étnico culturales entre estos dos actores, problemática que puede ser indagada por un estudio posterior al actual.

Para el propósito enunciado, los integrantes de la comunidad mayoritaria –estudiantes o no- deben abordar procesos de análisis crítico de las condiciones en las cuales hoy se construye cultura para estimular la deconstrucción de las relaciones de saber y poder que se producen en la universidad y durante las interacciones sociales entre el estudiantado negro y no negro apoyado en el cultivo de las potencialidades humanas y la formación de las emociones positivas y creativas. Así se podrá profundizar en el relacionamiento intercultural entre universitarios y las nuevas generaciones de ciudadanos y profesionales de la nación.

Las instituciones de educación superior y también las de formación en los ciclos básico y secundaria encuentran en los desarrollos de este documento un insumo en el cual soportar teóricamente el rediseño de sus proyectos educativos, manuales de convivencia y proponer la renovación de los procesos curriculares, pedagógicos y evaluativos del estudiantado para articular elementos transversales promotores de la interculturalidad educativa.

Los aportes de este trabajo no se limita exclusivamente a remover y transformar aspiraciones consignadas en documentos institucionales, sino que se propone como elemento sustantivo para pasar de la gobernabilidad a la gobernanza universitaria, con lo cual la gestión de la diversidad no se reduce a personas que comparten, en apariencia, las mismas características culturales, sino que esta diversidad se extienda a todos los sujetos que viven, trabajan y se comunican entre sí y con otros grupos que hacen parte de la nación universitaria.

En este sentido se pueden emprender estudios que tomen como punto referencia los imaginarios sobre los hombres negros en la universidad porque aunque la presente

investigación tomó a las mujeres negras también es interesante conocer cómo se dinamiza la vivencia universitaria cuando de masculinidades se trata. Así se llegaría a complementar los resultados de la presente investigación con lo cual la propuesta teórica se podrían mejorar en otros aspectos sensibles a lo negro y no negro masculino.

En definitiva, el trabajo demostró la necesidad de fundar líneas de investigación en torno a las tensiones actuales de las relaciones interculturales que se presentan en las instituciones de educación superior.

Finalmente, la investigación en su conjunto y la propuesta teórica que redimensiona puntualmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y demás instrumentos de gestión universitaria acompañado con el rol de los estudiantes universitarios y de todos los miembros de la comunidad en la educación superior para concretar las apuesta de formación de ciudadanos y profesionales que abiertos al diálogo, el pensamiento crítico y la actualización de los soportes del quehacer y los horizontes de la educación, sus instituciones, los grupos y los contextos.

La institución universidad ya no podrá asumir la diversidad en términos nominales; lo hará afrontando las dinámicas interculturales entre sus miembros; en estas relaciones la comunicación será un elementos para generan unidades de culturas, desde el pensamiento de Catoriadis, crea entramados de sentidos y significaciones con los cuales la comunidad instituye su mundo. En este sentido, lo dialógico constituirá acciones comunicativas provistas de conciencia y significado para que los sujetos elaboren argumentaciones sociales satisfactorias. No aislado, ni excluido ni discriminado; sino en la interacción con los demás, sencillamente para buscar mejores maneras de vivir, porque en el diálogo se fortalece el conocimiento, se aprende del otro y se construyen mejores realidades.

Todo lo expresado es una alerta, que ha tomado a las universidades de la Ciudad de Pasto para que resuene en el sistema educativo general sobre la formación de los ciudadanos, quienes alcanzan este talante en la medida que reconozcan la ineludible realidad multicultural y practique el diálogo para asistir en condiciones justas y dignas al gran evento de la diversidad logrando así transitar hacia los prósperos ambientes de interculturalidad.

## REFERENCIAS

## Fuentes secundarias

Abad-Facioline, H. *La Oculta*. Bogotá: Alfaguara.

Agudelo, C. E. (2002). Multiculturalismo en Colombia: Política, inclusión o exclusión de poblaciones negras. Recuperado de [http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div\\_enlinea/multiculturalismoencolombia,%20carlosagudelo.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_enlinea/multiculturalismoencolombia,%20carlosagudelo.htm)

Agudelo, P. A. (2011). (Des) hilvanar el sentido / los juegos de Penélope Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. [Resumen]. *Revista Unipluridiversidad*, 11 (3), 1-18.

Agudelo-Ramirez, M. (2010). *El problema de la fundamentación filosófica de los derechos humanos. Bases ontológicas*. Bogotá: Temis.

Aguerre, L. (2011). Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial. *Working Paper Series*, (5), 1 – 26.

Aguilar, J. (2002). Dos conceptos de república. En Rojas, R. & Aguilar, J (Coord.) *El republicanismo en Hispanoamérica: Ensayos de historia intelectual y política*. (pp. 57-85). España: Centro de Investigación y Docencia Económica: Fondo de Cultura Económica.

Aguilera, R. (enero, 2007). Universalidad de los derechos humanos y crítica de las teorías de la naturaleza en el pragmatismo de Richard Rorty. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (5), 47 – 75.

Alcaldía Municipal de Pasto. (s.f.) Datos generales. Recuperado de <http://www.pasto.gov.co/index.php/nuestro-municipio>

- Alfieri, C. (enero, 2006). Entrevista a Ulrich Beck: "Mi cosmopolitismo es realista, autocrítico, incluso escéptico". *Revista de Occidente*, 296. Recuperado de <http://adrianaruelle.objectis.net/universidad-libre/seminario-sociologia-la-sociedad-civil-contemporanea-elementos-para-su-comprension/lecturas-basicas/entrevista-ulrich-beck/view>
- Amador, J. (mayo – agosto, 2008). Conceptos básicos para una teoría de la comunicación. Una aproximación desde la teoría simbólica. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, L, (203), 13 – 52.
- Amorós, Celia. (1986). *Hacia una crítica de la razón-patriarcal*. Madrid: Anthropos.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Andrade, H. (1990). Cultura organizacional, administración de recursos simbólicos y comunicación. En C. Fernández collado (ed.) *La comunicación en las organizaciones* (pp. 107-121). México: McGraw-Hill.
- Ang-Lygate, Magdalene. (2012). Trazar los espacios de la descolonización. De la teorización de la diáspora. (Capítulo 10). En: *Feminismos negros. Una antología*. Jabardo, M (ed.). Madrid: Mapa 33.
- Añon, M.J. (2001). *Igualdad, diferencia y desigualdades*. México: Fotamara.
- Araneda, M. (s.f). Cuerpo Multidimensional, 1-6. Recuperado de [www.cuerporelacional.cl](http://www.cuerporelacional.cl).
- Arango, I. (1997). Frente al espejo de la ilustración. *Revista de la universidad nacional sede Medellín*, 38, 7-15.
- Arango, Luz Gabriela. (2006). Género, discriminación étnico-racial y trabajo en sectores populares urbanos: experiencias de mujeres y hombres negros en Bogotá. En Proyecto Nuevas desigualdades en Colombia: *el género en las discriminaciones raciales y en las recomposiciones identitarias*. [Informe Final]. Bogotá: Colciencias–GIEG–Universidad Nacional de Colombia.

- Arias-Alpízar, L. M. (febrero – agosto, 2009). Interdisciplinariedad y triangulación en Ciencias sociales. *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, 10, (1), 117 – 136.
- Asamblea Nacional Constituyente (1886, 4 de agosto). Constitución Política de Colombia. (5 de agosto de 1886). Bogotá.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991, 4 de julio). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116. (20 de julio de 1991). Bogotá.
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Barbero, J.M. (s.f). Dinámicas urbanas de la cultura. Recuperado de <http://www.naya.org.ar/articulos/jmb.htm>
- Barreto, M. (enero – junio, 2014). Preparar el post-conflicto en Colombia desde los programas de desarrollo y paz: retos y lecciones aprendidas para la cooperación internacional y las empresas. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 179-197.
- Bartolomé, M. (2008). La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*. (28), 33 – 49.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Beriain, J. (2003). Imaginario social, politeísmo y modernidades múltiples. *Revista Antropos*, 198, 55-78.
- Bermúdez, Suzy. (1993). El “bello sexo” y la familia durante el siglo XIX en Colombia. Revisión de publicaciones sobre el tema. *Revista Historia Crítica*, 8, 34-51.
- Bermúdez, N. (2007). La noción de ethos: Historia y operatividad analítica. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 14, 1- 20.

- Bernabé, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 5(11), 67 – 76. Sesión no. 3, Lectura no. 1. Lima, Perú.
- Bernal, A., (2003). “La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad” 2003 N°4 ESE 84, 2003 paginas 1-17
- Blanco, J. (2005). Colombia multicultural. Historia del Derecho a la Inclusión. Informe final de la investigación. Diálogos de saberes. Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Libre. 22.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, F. y Saal, G. (1977). *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad. Por una Teoría General de la Política*. Fondo Económico de Cultura: México, D.F.
- Bobbio, N. (2010). La naturaleza del prejuicio. Racismo, hoy. Iguales y diferentes. [Capítulo I], pp. 156 – 182. En Caicedo, D & Porras, A. (Eds.) *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad. Serie Justicia y Derechos Humanos. Neoconstitucionalismo y Sociedad*. Editorial Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- Bocarejo, D. (julio – diciembre, 2011). Dos paradojas del multiculturalismo colombiano: la especialización de la diferencia indígena y su aislamiento político. *Revista colombiana de antropología*. 47 (2), 97 – 121.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bonilla, D. (2009). Las comunidades negras en Colombia: entre la diversidad cultural, la diferencia racial y los derechos diferenciados. *Criterio Juridico*, 9(1), 9-37.
- Bourdieu, P. (2002). Estructuras, habitus y prácticas. En *Módulo aproximaciones teóricas, nociones de prácticas y representaciones*. Sesión no. 3, Lectura No. 1. Lima, Perú.
- Buendía, M. (2011) Análisis institucional y educación superior Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos* 8, vol. XXXIII (134), 8-33.

- Braun, H., Acevedo, R. & Arias, R. (diciembre, 2012). La oratoria de Jorge Eliécer Gaitán. *Revista de Estudios Sociales*, (44), 207-211.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, F., y Saal, G. (1977). *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J.J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, (335), 137 – 159.
- Cabezas, P.P. (2013). Testimonio. San Juan de Pasto.
- Cabrera, D. (2007). Imaginario, autonomía y creación de la cultura en el pensamiento de C. Castoriadis. *Revista Devenires VIII*(16), 117 – 135.
- Cabrera, D. (s.f.). Imaginario social, comunicación e identidad colectiva. Recuperado de [http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143\\_cabrera.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf)
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la Universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Revista Cuadernos interculturales*, 6(10), 62–90.
- Casassus, J. (octubre, 2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). [Versión preliminar], pp. 1-27
- Cañedo, R. y Karell, C. (2005). *Apuntes para una historia universal*. [Documento de trabajo]. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n1/aci03104.pdf>
- Carneiro, Sueli. (2001). Ennegrecer el feminismo. Recuperado de <http://www.unifem.org.br/sites/800/824/00000276.pdf>.
- Carretero, Á. (enero – junio, 2004). La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual. *Revista Nómadas*, 9.
- Carvajal, J. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156 – 169.

- Carvalho, J. (2005 – 2006). O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP.*, 68, 88 – 103.
- Carvalho, J. (enero – junio, 2010). Los Estudios Culturales en América Latina: Interculturalidad, Acciones Afirmativas y Encuentro de Saberes. *Revista Tabula Rasa*, (12), 229-251.
- Cassirer, E. (1975). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México: Fondo de cultura económica.
- Cassirer, E. (1976). *Filosofía de las formas simbólicas*, 3 vols. Morones, A. (trad.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castañó, L. O. (enero – junio, 2011). Modernidad ius-política y esclavitud en Colombia: el proceso de abrogación de una institución jurídica. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 41(114), 181-238.
- Castelló, A. (2000). Limitaciones del concepto de “capacidad” en la explicación del aprendizaje académico. *Revista Educar*, 26, 19 – 38.
- Castillo-Guzmán, E., y Caicedo-Ortiz, J. (octubre, 2010). Las luchas por *otras* educaciones en el bicentenario: De la iglesia-docente a las educaciones étnicas. (33), 109 – 128.
- Castillo Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y discurso, AAU*, (15), 107-124.
- Castoriadis, C. (1975) *La institución imaginaria de la Sociedad*. S., Vol. 2 1993. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1987). Reflexiones en torno al racismo. Recuperado de [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio09/sec\\_3.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio09/sec_3.html)
- Castoriadis, C. (1986). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.2. *El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto IV*. México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis. Teoría, Praxis y Proyecto. El pensamiento*. Vol. 2 de la IIS: Ediciones Proyecto Revolucionario. Recuperado el 13 de julio de 2013, de [www.hernanrodriguezcastelo.com/Sesion%206.%20Cornelius%20Castori](http://www.hernanrodriguezcastelo.com/Sesion%206.%20Cornelius%20Castori)

Ceja, M. (septiembre – diciembre, 2011). “Desde la experiencia”. Entrevista a Ochy Curiel. *Andamios. Revista de Investigación Social*. 8, (17), 181 – 197.

Chabod, F. (1987). *La idea de nación*. México: Fondo Económico de Cultura.

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5, (1), 50 – 67.

Collins, Patricia. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. (Capítulo 4). En: *Feminismos negros. Una antología*. Jabardo, M (ed.). Madrid: Mapa 33.

Colombia, Corte Constitucional (2004, mayo). “Sentencia C-507 de 2004”. Cepeda Espinosa, M.J., Bogotá.

Colombia, Corte Constitucional (2006, mayo). “Sentencia C-355 de 2006”. Araujo Rentería, J. y Vargas Hernández, C.I., Bogotá.

Colombia, Corte Constitucional. (2012, Agosto). “Sentencia T- 691 de 2012”. Calle Correa, M.V., Bogotá.

Colombia, Corte Constitucional (junio, 1992). “Sentencia T- 406 de 1992”. M.P. Angarita Barón, C., Bogotá.

Colombia, Corte Constitucional. (Septiembre 5 de 2002). “Sentencia T-729 de 2002”. M.P. Eduardo Montealegre Lynnet.

Colombia, Ministerio de educación nacional. (2014). *Educación Superior*. Síntesis estadística del Departamento de Nariño. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352\\_narino.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_narino.pdf)

Congolino, M. (2006). *Sexualidades y estereotipos raciales en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle*, (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Congreso Nacional de la República (1992, 28 de diciembre). Ley 30 por la cual se organiza el servicio público de educación nacional. *Diario Oficial*, núm. 40.700. (29 de diciembre de 1992). Bogotá.

Congreso Nacional de la República (1993, 27 de agosto). Ley 70 por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, en *Diario Oficial*, núm. 41.013, 31 de agosto de 1993, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (2013, 15 de marzo). Ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, en *Diario Oficial*, núm. 48.733, 15 de marzo de 2013, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (1967, 19 de julio) Ley 31 por medio de la cual aprueba el Convenio Internacional del Trabajo, relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y tribuales en los países independientes, adoptado por la Cuadragésima Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (Ginebra, 1957), en *Diario Oficial*, núm. 32.283, 1 de agosto de 1967, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (1991, 4 de marzo). Ley 21 Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989, ), en *Diario Oficial*, núm. 39.720, 6 de marzo de 1991, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (1968, 26 de diciembre). Ley 74 por la cual se aprueban los "Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos

Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en votación unánime, en Nueva York, el 16 de diciembre de 1966", en Diario Oficial, *núm.* 32.682, 30 de diciembre de 1968, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (1981, 22 de enero). Ley 22 de por medio de la cual se aprueba "La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial", adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Resolución 2106 (XX) del 21 de diciembre de 1965, y abierta a la firma el 7 de marzo de 1966," en Diario Oficial, *núm.* 35.711, 27 de febrero de 1981, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (1994, 8 de febrero) Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación, en Diario Oficial, *núm.* 41.114, 8 de febrero de 1994, Bogotá.

Congreso Nacional de la República. (2001, 27 de diciembre) Ley 725 Por la cual se formalizó el día nacional de la afrocolombianidad, en Diario Oficial, *núm.* 44.662, 30 de diciembre de 2001, Bogotá.

Congreso Nacional de la República. (2010, 25 de enero). Ley 1381 por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4º, 5º 'y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes, en Diario Oficial, *núm.* 47.603, 25 de enero de 2001, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (de 1995, 29 de diciembre). Ley 248 por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994, en Diario Oficial, *núm.* 42.171, 29 de diciembre de 1995, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (de 2000, 31 de mayo). Ley 581 por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones, en Diario Oficial, *núm.* 44.026, 31 de mayo de 2000, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (de 2003, 7 de julio). Ley 823 por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres, en Diario Oficial, *núm.* 45.245, 11 de julio de 2003, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (de 2008, 4 de diciembre). Ley 1257 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones, en Diario Oficial, *núm. 47.193*, 4 de diciembre de 2008, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (de 2006, 8 de noviembre). Ley 1098 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, en Diario Oficial, *núm. 46.446*, 8 de noviembre de 2006, Bogotá.

Congreso Nacional de la República (de 2011, 30 de noviembre). Ley 1482 por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones, en Diario Oficial, *núm. 48.270*, 1 de diciembre de 2011, Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1995, 18 de mayo). Decreto 804 por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial, núm. 41.853*. (18 de mayo de 1995). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1995, 22 de diciembre). Decreto 2249 por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993. *Diario Oficial, núm. 42.163*. (26 de diciembre de 1995). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1996, 10 de mayo). Decreto 851 por el cual se modifica y adiciona el artículo del Decreto 2249 de 1995. *Diario Oficial, núm. 42.787*. (10 de mayo de 1996). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1998, 18 de junio). Decreto 1122 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial, núm. 43.325*. (23 de junio de 1998). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1995, 18 de mayo). Decreto 804 por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial, núm. 41.853*. (18 de mayo de 1995). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1995, 22 de diciembre). Decreto 2249 por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993. *Diario Oficial, núm. 42.163*. (26 de diciembre de 1995). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1996, 10 de mayo). Decreto 851 por el cual se modifica y adiciona el artículo del Decreto 2249 de 1995. *Diario Oficial*, núm. 42.787. (10 de mayo de 1996). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (1998, 13 de julio). Decreto 1320 por el cual se reglamenta la consulta previa con las comunidades indígenas y negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio. *Diario Oficial*, núm. 43.340. (15 de julio de 1998). Bogotá.

Colombia, Presidencia de la República. (2007, 29 de octubre). Decreto 4181 por el cual se Crea la comisión Intersectorial para el Avance de la Afrocolombiana, Palenquera y Raizal. *Diario Oficial*, núm. 46.797. (30 de octubre de 1998). Bogotá.

Constitución de los Estados Unidos de Norte América (1787). Recuperado de <http://www.archives.gov/espanol/constitucion.html>

Cook, Rebeca y Cusack, Simone (2010). *Estereotipos de Género. Perspectivas legales transnacionales*. Bogotá: Profamilia.

Cornejo, M. y Tapia, M. L. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos de humanidades*. XII, (24), 219 – 229.

Cortina, A. (2014). ¿Religión Civil o Justicia Social? España. *Diario el País*. (27 de diciembre de 2014). Recuperado de [http://elpais.com/elpais/2014/12/15/opinion/1418641669\\_601913.html](http://elpais.com/elpais/2014/12/15/opinion/1418641669_601913.html)

Cruz, P. y Bondar, Z. (2008). Pensar globalmente y actual localmente: El estado transnacional ambiental en Ulrich Beck. *Juris*, 5 (2), 13 – 25.

Cunill, N. (2009). Contraloría social y derechos sociales. El desafío de la integralidad. *Gestión y Política Pública*, 1 (VXIII), 3 – 37.

- Cunnin, E. (2008). *Identidades a flor de piel. Lo “negro” entre apariencias y pertenencias: mestizaje y categorías raciales en Cartagena (Colombia)*. (pp. 1-367). Ifeicanh-uniandes-observatorio. Bogotá: Caribecolombiano.
- Curiel, Ochy. (2007). *Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista*.
- Cyrulnik, B. (1999). *La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Chávez-Maldonado, M.E. (2009). *Genealogía de la diferencia. Tecnologías de la salvación y representación de los africanos en Iberoamérica colonial”*.
- Davis, Ángela. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Madrid, España: Ediciones Alcal.
- De Barbieri, Teresita. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórica-metodológica. En *ISIS Internacional*, 17, Santiago de Chile.
- De Carvalho, J.J. (Dezembro/fevereiro, 2005 – 2006). O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP.*, 68, 88 – 103.
- De Carvalho, J.J. (Enero – junio, 2010). Los estudios culturales en América Latina: Interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, 12, 229 – 251.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (2 ed.). J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta (Trad). Valencia, Espuma: Editorial Pre-textos.
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro Derecho*, 59-82.
- De Sousa Santos, B. (enero de 2003). *Estado, democracia y globalización. La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*. Bogotá: Colección en Clave de Sur. 1ra. Edición.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia*. Capítulo I, (pp. 3 – 92). En D, Caicedo,

& A, Porras, (Eds.). *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*. Serie Justicia y Derechos Humanos. Neoconstitucionalismo y Sociedad: Editorial Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-. (s.f.). La visibilización estadística de los grupos étnicos en Colombia. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad\\_estadistica\\_etnicos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf)

Departamento Nacional de Estadística –DANE-. (2005). Censo General, perfil Pasto. Boletín.

Departamento Nacional de Estadística –DANE-. (s.f.). Codificación de la División Política Administrativa (Divipola). Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/nomenclaturas-y-clasificaciones/divipola>

Die, L. et al. (2012). “Aprendiendo A Ser Iguales. Manual De Educación Intercultural” ceimigra COMPAÑÍA de Jesús Gernerialitat Valenciana. Compromiso Social Bancaja. P. 1-249

Donoso Rojas, C. (2006). La idea de nación en 1810. *Polis*. 5, (15).

Dulitzky, A. (2007). El principio de igualdad y no discriminación. Claroscuros de la Jurisprudencia Interamericana. Anuario de Derechos Humanos, 3, 15 - 32. Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Recuperado el 14 de abril de 2014, de <http://www.anuariocdh.uchile.cl/index.php/ADH/issue/view/1131>

Duran, W. (2002). La protección de los derechos fundamentales en la doctrina y jurisprudencia constitucional. *Ius et Praxis*, 8 (2), 177-194.

Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica*. (2 ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Dussel, E. (s.f). Europa, modernidad y eurocentrismo. Universidad Nacional Autónoma de México, 41 – 53.

Eco, U. (2010). *La historia de la belleza*. Barcelona: Debolsillo.

Eco, U. (2011). *La historia de la fealdad*. Barcelona: Debolsillo.

Erreguerena, J. (2003). El imaginario social en la modernidad. *Anuario de Investigaciones–UAMX-*, 593 – 606.

Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Programa Democracia y Transformación Global. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. Lima, Perú.

Espinoza, L., Gómez, D., Arriaga, D., Mercado, M., Sepúlveda, J., Caudillo, C. et al. (2008). Habilidades intelectuales de los estudiantes de psicología al ingreso y termino de la licenciatura. *Enseñanza e investigación en psicología*. 13, (1), 5- 13.

Faccio, Alda. (2002). *Con los lentes de género se ve otra justicia*. Recuperado el 3 de enero de 2013, de <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr028/elotrdr028-04.pdf>

Femenías, María Luisa. (Janeiro – abril, 2007). Esbozo de una feminismo latinoamericano. *Estudos Feministas*. 15, (1), 11 – 25.

Fernández, N., García, F., Santiesteban, A. (2012). “Educar Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales” Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. ©Díada Editora, S. L. Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com).

Ferrajoli, L. (2010). *Igualdad y diferencia*. Capítulo I, pp. 155 – 182. En Caicedo, D & Porras, A. (Eds.), *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*. Serie Justicia y Derecho Humanos. Neoconstitucionalismo y Sociedad: Editorial Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.

Figueiras, J. (2009). Reflexiones Sobre Corporeidad Y Constitución De Subjetividades En Jóvenes De Una Ciudad Del Sur De Brasil. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal - Redalyc.org*, 222-250.

Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas*. Madrid. Siglo XXI.

Foucault, M. (1995). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores S.A.

Foucault, M. (1999) *¿Qué es un autor? Obras esenciales entre filosofía y literatura*, (1), (pp.329-360). Barcelona: Paidós.

García-Fernández, E. (1998). El Ilusnaturalismo Racionalista Hasta Finales Del Siglo XVII. En F. J. Ansuátegui Roig, *Historia de los derechos fundamentales* (Vol. I, pág. 573). Barcelona España: Dykinson.

García, M., y Tani, R. *Apuntes para una arqueología de la producción social de las interpretaciones*. Recuperado el 16 de diciembre de 2012, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/apuntes.html>

García S, F. (2008). Los retos del pluralismo jurídico. Presentación de Dossier. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. (31), 11 – 13.

Garagalza, L. (1990). *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Gaviria -Díaz, C. (2015). Un referendo impertinente. *Diario el Espectador, Sección Opinión*. . (5 de abril de 2015). Bogotá, Colombia, p. 40.

Gazzola, A. (2008). “Tendencias de la Educación en América Latina y el Caribe” Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe I. Gazzola, Ana Lucia, ed. II. Didriksson, Axel, ed. IESALC-UNESCO, 2008. P. 1-410

- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Guerra González, M. (2007). Multiculturalismo y derechos humanos: limitar, tolerar o fomentar lo diferente. *Andamios*, 3(6)
- Gil, F. (2008). Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad, 1-19. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=Gil%2C+F.+%282008%29.+Estado+y+procesos+pol%C3%ADticos+%3A+Sexualidad+e+interseccionalidad%2C+1-19>
- Giraldo, H. (1992). Constituciones y cultura política. *Estudios Políticos*, (1), 7 – 28.
- Gobernación de Nariño. (1904). *Decreto* 049 por el cual se crea la Universidad de Nariño en la Capital del Departamento. Secretaría General. Pasto: Autor.
- Gomariz, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. Documento de trabajo, FLACSO – Programa Chile. *Serie Estudios Sociales*, No. 38.
- Gómez, J. A. (2002). Reseña de “El socio-grama. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones”. En A. Rodríguez Pérez, & D. Morera (coord.). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, (18), 111 – 114.
- Gómez, J. y Hernández, G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, (48), 11 – 34.
- Grosfoguel, R. (2003). Cambios conceptuales desde la perspectiva del sistema-mundo. Del cepalismo al neoliberalismo. *Nueva Sociedad*, 183, 151-166.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa

Santos. En *Acta IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI)*. (pp. 97-108). Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB). Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Documentos&id=23364&opcion=descripcion>

Grosfoguel, R. (2012). Retos de los estudios étnicos en estados unidos en el sistema universitario global occidentalizado: entre el multiculturalismo liberal, las políticas identitarias, la colonización de las disciplinas académicas y las epistemologías decoloniales. GERI – UNAM. *Relaciones internacionales*, (9), 13 – 26.

Gutiérrez, P.M. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *Emporia. Revista de metodología de ciencias sociales*, 2, 129 – 151.

Habermas, J. (1999). Teoría de la Acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción t racionalidad social. Santafé de Bogotá: Santillana Ediciones.

Herrera, C., Caimanque, F., Contador, J. (2012). “Una propuesta de elaboración de perfiles identitarios juveniles para el mejoramiento de Proyectos Educativos Institucionales” Universidad de Antofagasta, 055- 637 370, cherrera@uantof.cl *Estudios pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 59-72, 2012 INVESTIGACIONES, p. 59-72

Hernández, Gabriela. (2006). La condena a la equidad: el ingreso de las mujeres a la Universidad de Nariño. *Revista Historia de la educación Latinoamérica*, núm. 8, pp. 221 – 238.

Herrera, Gioconda, y Prieto, Mercedes. (2007). Género y nación en América Latina. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 28. (pp.31 – 34) Quito, Ecuador.

Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista Factótum* 6, pp. 1-22.

Hoyos G. (2012). Fenomenología del multiculturalismo y pluralismo intercultural. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*. 29, (4),555- 560.

Hurtado, D. (2008). Corporeidad Y Motricidad. Una Forma De Mirar Los Saberes Del Cuerpo. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal - Redalyc.org*, 119-136.

Institución Universitaria Centro de Estudios Superior María Goretti – I.U.CESMAG- (s.f.). *Estatuto General*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de [http://www.iucesmag.edu.co/?page\\_id=2415](http://www.iucesmag.edu.co/?page_id=2415)

Institución Universitaria CESMAG. (2014). Proyecto Educativo Institucional –PEI-. Recuperado de [http://www.iucesmag.edu.co/?page\\_id=2415](http://www.iucesmag.edu.co/?page_id=2415)

Jabardo, Mercedes. (2008). Desde el feminismo negro, una mirada al género y la inmigración. En *Feminismos en la antropología: Nuevas propuestas críticas*. Suarez, L., Martín, E. y Hernández, R. (Coord.).

Jabardo, Mercedes. (2012). Construyendo puentes: en diálogo desde/ con el feminismo negro. (Introducción). En: *Feminismos negros. Una antología*. Jabardo, M (ed.). Madrid: Mapa 33.

Jabardo, Mercedes. (Mayo, 2013). Apuntes para una genealogía del pensamiento feminista negro. *Pueblos Revista de información y debate*. (56). Recuperado de <http://www.revistapueblos.org/?p=14081>

Kaplan, M. (1994). Integración Internacional de América Latina: aspectos sociopolíticos. *Instituto Investigaciones Jurídicas de UNAM*. Recuperado de [https://www.google.com.co/?gfe\\_rd=cr&ei=BgMkVYTzMpeYmAGoloHoAg&gws\\_rd=ssl#q=Marcos+Kaplan](https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=BgMkVYTzMpeYmAGoloHoAg&gws_rd=ssl#q=Marcos+Kaplan)

- Klein, N. (2015). El capitalismo contra el clima. *Diario El tiempo, Sección sociedad*. (5 de abril de 2015). Bogotá, Colombia, p. 3.
- Kohler, J. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*. 19, (2), 277 – 288.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Capítulo II y III. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Kymlicka, W. (2003). Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. En: Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural bilingüe. Ciudad, Política y Educación. (Ed.) Roberto Zariquiey.
- Kymlicka, W. (2009). *Las odiseas multiculturales*. Paidós: Barcelona.
- Laguado, A. (s.f.). La formación del Estado y la nación en Colombia. Pág. 1 – 25.
- Lamas, Marta. (Comp.) (1996). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Lamas, Marta. (Comp.). (1999). Género, diferencia de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20 (10). México.
- Lamas, Marta. (Enero – junio, 2008). El aborto en la agenda del desarrollo en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, (31), 65 – 93.
- Lamus, Doris. (2010). Negras, palenqueras y afrocartageneras. Construyendo un lugar contra la exclusión y la discriminación. *Reflexión Política*, 23, (2012) ,152-166.
- Lamus, Doris. (2012). *El color negro de la (sin razón) blanca: El lugar de las mujeres afrodescendientes en los procesos organizativos en Colombia*. Universidad Autónoma

de Bucaramanga – Instituto de Estudios Políticos: Grupo Democracia Local. Línea Movimientos sociales, género y cultura.

Lancheros-Gómez, J.C. (2009). Del Estado liberal al Estado Constitucional. Implicaciones en la comprensión de la dignidad humana. *Díkaion*, 23 (18), 247 – 267.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: FLACSO.

Lao-Montes, A. (s.f.). *Reformas de Educación Superior en búsqueda de la Democracia Intercultural y la Descolonización de la Universidad: Debates Necesarios, Retos Claves, Propuestas Mínimas. Memorias*. Recuperado de [www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175889\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175889_archivo_pdf1.pdf)

Lasso, M. (2007). Un mito republicano de armonía racial: Raza y patriotismo en Colombia, 1810 – 1812. *Estudios Sociales*, (27), 32 – 45.

Leal, R., y Herrera, B. (2009). La constitución del significado en el ámbito de las relaciones intersubjetivas: el acto personal y la acción social. *ALPHA*. 28, 135 – 151.

Leff, E. y Elizalde, A. (2010). *Polis*, 27, 1 – 6.

Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros S.A.

Lins R., G. (2003). *Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Listado de Universidades Privadas y Públicas en Colombia. (s.f.) Disponible en: [http://www.altillo.com/universidades/universidades\\_colombia.asp](http://www.altillo.com/universidades/universidades_colombia.asp)

Lizcano, E. (mayo 6 al 9 de 2003). Imaginario colectivo y análisis metafórico. Conferencia inaugural del Primer Congreso Internacional de Estudios sobre Imaginarios y Horizontes culturales. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca,

México. Recuperado de [http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c\\_salaconfe/SC-Lizcano-2.pdf](http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_salaconfe/SC-Lizcano-2.pdf)

López, L. C. (marzo – julio, 2006). De transnacionalizaciones y censos. Los “afrodescendientes en Argentina”. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 1, (2), 265 – 286.

Lozano, B. (2008). *Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): Una Aproximación a la mujer negra de Colombia*.

Luengo, E. (2004). Desafíos universitarios ante la mundialización: Entre la condición trágica y la ilusión esperanzadora. *Revista Reencuentro*, 40,1-9.

Maffesoli, M. (1996). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: editorial Paidós.

Magrini, A. L. (2010). De la narrativa al discurso. Un análisis de las narrativas, voces y sentidos del discurso gaitanista en Colombia (1928 – 1848). *Signo y pensamiento*, 57 (XXIX), 400 – 416.

Maquieira, Victoria. (2001). *Género, diferencia y desigualdad*. En E. Beltrán y V. Maquieira (eds.). *Feminismos, Debates teóricos contemporáneos*. Capítulo III, (pp. 127 – 190).

Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Marcus, G. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología Social*, 17, 27-47.

Márquez, F. (2007). Imaginarios urbanos en el Gran Santiago: huellas de una metamorfosis. *Eure*, XXXIII (99), 79 – 88.

- Martin-Barbero, J. (1999). El miedo a los medios. Política, comunicación y nuevos modos de representación. *Nueva Sociedad*, 161, 43 – 56.
- Martin-Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: Nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. *Signo y Pensamiento*. XXIX, (57), 20 – 34.
- Martínez-Basallo, S. (2014). El proceso de configuración de las identidades negras en Colombia: un debate inconcluso. *SURES*. 3, 1- 18.
- Martínez M., M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico*. México: Editorial Trillas.
- Memorias 12 encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe. (2012). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Mina, W. (2006). *El pensamiento afro: Más allá de oriente y occidente. Ensayo interdisciplinario del legado afro a la civilización*. Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle.
- Mina, W (2011). *Las gestas del afro por la libertad*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (s.f.). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES-, Módulo de consulta. Instituciones de Educación Superior Aprobadas. Recuperado de <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/institucion/buscar.jsp?control=0.6230585728799432>
- Montoya, D., Trujillo, N, y Pineda, D. (2010). Capacidades intelectuales y función ejecutiva en niños intelectualmente talentosos y en niños con inteligencia promedio. *Univesrsitas Psychologica*. 9, (3), 737 - 747.

Mora-Rosado, S. (2008). Transformaciones en el imaginario social del modelo de bienestar. Hacia una nueva identidad moral. *Documentación Social*, (151), 65 – 82.

Morales, C. (2004). Personalidad e inteligencia. *Fundamentos en humanidades*, 5, (10), 69 – 86.

Múnera, A. (1998). El ilustrado Francisco José de Caldas y la creación de una imagen de nación. *Cuadernos de Literatura*, 4 (7 – 8), 36 – 49.

Múnera, A. (s.f.). Negros y mulatos en la independencia de Cartagena de Indias: Nuevas Visiones. Recuperado de [http://iiecaribe.unicartagena.edu.co/seminarios/VIII\\_Seminario/Ponencias/Alfonso%20Munera.pdf](http://iiecaribe.unicartagena.edu.co/seminarios/VIII_Seminario/Ponencias/Alfonso%20Munera.pdf)

Municipio de Pasto. (2008 – 2009). Anuario Estadístico.

Muñoz, H. (2002). “La Diversidad En Las Reformas Educativas Interculturales” Revista Electrónica de Investigación Educativa noviembre, vol. 4, número 2 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México <http://redalyc.uaemex.mx> pp. 1-22.

Murcia, N., (2008) “Jóvenes universitarios y Universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia” *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv* 6 (2): 821-852, 2008 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> páginas .1-32

Murcia-Peña, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Manizales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17, 235-266.

Murcia-Peña, N., Pintos De Cea Naharro, J. L., & Ospina-Serna, H. F. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. Universidad de La Sabana, Colombia. *Revista Educación y Educadores*, 1, (12), 63-91.

- Murcia-Peña, N.; Pintos De Cea Naharro, J. L.; Ospina-Serna, H. F. (abril, 2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 1, (12), 63-91. Universidad de La Sabana, Colombia.
- Negrón, M. (2002) *¿Qué es la deconstrucción?* En J. Derrida, *El porvenir de la profesión o la universidad sin condición*. Puerto Rico: Editorial Postdata.
- Nussbaum, Martha. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder Editorial: Barcelona.
- Nussbaum, Martha. (2008). *Los paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós: Barcelona.
- Nussbaum, Martha. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. Buenos Aires. P. 1-199.
- Nussbaum, Martha. (2012) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 2ª edición, Editorial Paidós: Barcelona.
- Nussbaum, Martha. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* 1ª ed. Barcelona- España: Paidós.
- Ocampo, R. (2010). La paz como construcción ético-política de base. *NOVAetVETERA. Políticas públicas y derechos humanos*, 9 (63), 39 – 49.
- Ogass-Bilbao, C. M. (2008). Ama de piel morena: el proceso de blanqueamiento de la mulata Blasa Díaz, esclava en Lima y propietaria esclavista en Santiago (1700-1750). *Revista de Humanidades*, 17-18, 67-85.
- Ojeda, D., y Rodríguez, M. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrodescendientes e indígenas. *Revista CES de Psicología*, 2, (5), 101 – 118.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118 – 124.
- Olivé, L. (1993). *Ética y diversidad cultural*. (Comp.). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filosóficas. México: Fondo de Cultura Económica.

Orejuela, L. J. (2011). Así era el país en el que nació la Constitución Política del 91. *Diario El tiempo, Sección tema del día*. (25 de mayo de 2011). Bogotá, Colombia, ¶. 3.

Ortega y Gasset, J. (s.f.). *Ideas y Creencias*. Capítulo I. Creer y pensar. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega/ortega5.htm>

Ospina, W. (2001). Colombia en el planeta. Gobernación de Antioquia. Relato de un país que perdió la confianza. Secretaria de Educación y Cultura. Dirección de Cultura.

Pateti, Y. (2007). Escuela y Corporeidad Femenina: La Cuestión Del Género En El Desarrollo Motor De La Mujer. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal - Redalyc.org*, 455-460.

Pedraza, Z. (2008). Experiencia, cuerpo e identidad en la sociedad señorial en América Latina. *Espacio Abierto* 17 (2), 247-266.

Peña Echavarría, J. (1995). Rousseau y la idea de comunidad política. *Isegoria*. 11, 126 – 143.

Pérez, A. (2012). De la diferencia como amenaza a la diversidad como potencia: reflexiones en torno a la relación entre ciudadanía intercultural e intervención en lo social. *Revista Eleuthera*, 7, 264 – 281.

Pineda Camacho, R. (1997). La constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7 (14), 107 – 129.

Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*. 36, (4), 204 – 218.

Proyecto Educativo Institucional Universidad de Nariño. (2013).

Proyecto Educativo Institucional Universidad Mariana. (2011).

Proyecto Educativo Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. (2013).

Proyecto Educativo Institucional Institución Universitaria CESMAG. (2014).

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

Quintriqueo, S., y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la ix región de la araucania, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (2), 173 – 188.

Ramírez, A. (2007). La etno-Constitución de 1991: criterios para determinar derechos comunitarios étnicos indígenas. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 9 (1), 130-153.

República de Colombia, Departamento de Nariño (7 de noviembre de 1904). *Decreto 049 por el cual se crea la Universidad de Nariño en la Capital del Departamento*. Recuperado el 29 de agosto de 2013 de [http://akane.udenar.edu.co/siweb/secretaria\\_1/](http://akane.udenar.edu.co/siweb/secretaria_1/)

Restrepo. E. (2010). ¿Quién imagina la independencia? A propósito de la celebración del bicentenario en Colombia. *Nómadas*, (33), 69 – 77.

Restrepo G. R., Franco M., N. E., Quiroz P., y R. E. (2011). Educación e imaginarios de género. Facultad de Educación – Universidad de Antioquia, Medellín. *Revista Unipluri/diversidad*, 1, (11).

Ribotta, S. (2010). Sobre la propuesta de igualdad en Norberto Bobbio. *Papeles el tiempo de los derechos*. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho. Universidad Carlos III de Madrid.

Rico, A. (2005). Las coordenadas corporales. Ideas para repensar al ser humano. *Revista Filosofía*, XLIII (108), 89 – 96.

- Rivera, F. (2000). Las aristas del racismo. *Revista de Ciencias Sociales*, 1, (VI), 9 – 33.
- Rivera, F. (2004). De naciones y racismos: Breve lectura del caso ecuatoriano. En Aportes Andinos No. 9. *Discriminación, exclusión y racismo*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Recuperado el 13 de diciembre de 2012, de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista9/articulos/fredy%20rivera.htm>
- Rodríguez-Basallo, S. (2014) El proceso de configuración de las identidades negras en Colombia: un debate inconcluso. *Sures*, (3), 1 – 18.
- Rodríguez, J. (2006). La tensión entre dos concepciones de los sistemas jurídicos. *Análisis filosófico*, XXVI (2), 243 – 276.
- Rodríguez Gómez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Pérez, A., y Morera, D. (coord.). (2001). *El Sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Psicología. Editorial Pirámide.
- Salgado, J. (abril, 2004). Aportes al debate sobre igualdad y diversidad desde el feminismo. Aportes Andinos. *Discriminación, exclusión y racismo*, (9), 1 – 7.
- Sánchez-Borja, E. (2013). *Contribuciones del feminismo al reconocimiento de los derechos de las mujeres en Bolivia. 2006 – 2010*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Quito: Corporación editorial Nacional.
- Sánchez-Botero, E. (s.f.). La realización del pluralismo jurídico de tipo igualitaria en Colombia. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Scott, Joan. (2008). *Género e historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Searle, Joan. (1997). *La construcción de la realidad social*. España: Paidós.

Segato, Rita. L. (s.f.). *Género y colonialidad: En busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*.

Silva, M. de L. (2013). *Enfrentamiento del racismo y la discriminación en educación superior: Experiencias de mujeres negras en la construcción de carreras docentes* (Tesis doctoral). Universidad Federal de San Carlos. Centro de educación en Ciencias Sociales, Brasil.

Silva Téllez, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. 5 ed. Bogotá: Arango Editores.

Simmel, G. (2001). El individuo y la libertad. Ensayo de crítica de la cultura. Las grandes urbes y la vida del espíritu. *Revista de Estudios Sociales*, (10), 107-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501013>

Skliar, C. (agosto, 2002). Alteridades y Pedagogías. O... *¿Y si el otro no estuviera ahí?* *Educação & Sociedade*, XXIII (79), 85 – 123.

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

Soble, A. (2006). *Sex from Plato to Plagia*. A Philosophical Encyclopedia. Vol. 2: M – Z. United States of America: Greenwood Publishing Group, Inc.

Solano, S., y Flórez, R. (2011). *Infancia de la nación. Colombia en el primer siglo de la república*. Cartagena de Indias, Colombia: Ediciones Pluma de Mompo S.A.

Spivak, Gayatri. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? En Memoria Académica. *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. Recuperado de [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)

Soto, D. et al. (2012). “Revista historia de la educación latinoamericana”. Rudecolombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Sociedad de Historia de la

Educación Latinoamericana Tunja, Colombia. Grupo de Investigación HISULA. P. 1-360

Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad...y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*. (14), 25 – 60.

Tejada, J. (2011). Biopolítica, control y dominación. *Revista Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 52, (XVIII), 77-101.

Tenías-Padrón, M.J. (enero-junio, 2013). Pensamiento crítico en la universidad de la postmodernidad. *Revista Trilogía*. (7), 55 – 66.

Tirado, A. (2014). *Los años sesenta. Una revolución en la Cultura*. Bogotá, Colombia: Debates.

Turra, O. (2009). “Diversidad Cultural En El Currículum: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales Mapuche en los contenidos escolares”. *Horizontes Educativos*, Vol. 14, Núm.1. p. 37 – 49. Universidad del Bío Bío Chile. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc.org

Organización Internacional del Trabajo (ONU). Convenio 107 de la OIT.

Organización Internacional del Trabajo. Convenio 169 de la OIT.

Organización de Naciones Unidas (ONU). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Organización de Naciones Unidas (ONU). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Organización de Naciones Unidas (ONU). Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial

Unesco (2011). Tagore, Neruda y Césaire. Por lo universal reconciliado. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211658s.pdf>

Unesco. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Recuperada de <http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/127160m.pdf>

Universidad Cooperativa de Colombia. (2013). Proyecto Educativo Institucional –PEI-. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/Paginas/acuerdos-superiores-2013.aspx>

Universidad Mariana. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/pei.pdf>

Universidad de Nariño. (15 de marzo de 2013). *Acuerdo 035 por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional –PEI- de la Universidad de Nariño*, Secretaría General. Pasto.

Universidad de Nariño. (2013). Oficina de Registro y Control Académico de la Universidad de Nariño -OCARA- (2013 - 1).

Universidad de Nariño. (2013). Proyecto Educativo Institucional –PEI-. Recuperado de <http://secretariageneral.udenar.edu.co/>

Universidad de Nariño. (2012). *Programa de Sociología-Observatorio social*.

Universidad de Nariño. (s.f.). Reseña Histórica. Álvarez, M. y Guerrero, G. Recuperado de [http://www.udenar.edu.co/portal/?page\\_id=5](http://www.udenar.edu.co/portal/?page_id=5)

Urrea, F. (2011). La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI. *Revista de Estudios Sociales*, 39, 24-41.

Vanegas, J. (2009). El Cuerpo. El Rastro Del Cuerpo. Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III (Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología). Círculo Latinoamericano de Fenomenología Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 589-600.

- Vargas Hernández, J. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (17), 66-89.
- Vásquez, C. y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVII, (3 – 4), 107 – 122.
- Vega, L. F. (2006). La forma-Estado en Colombia: fragmentación territorial y biopolítica molecular. *Papel Político*, 11 (1), 95-136.
- Vergara-Figueroa, A., y Arboleda-Hurtado, K. (julio – diciembre, 2014). Feminismo afrodiaspórico. Una agenda emergente del feminismo negro en Colombia. *Universitas Humanística*. (78), 109 – 134.
- Villamil-Pineda, M. (2010). La corporeidad como apertura del hombre al mundo. *Revista pensamiento y cultura*, (13), 1, 53 – 65.
- Villareal-Montoya, A. (2001). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Actualidades investigativas en educación*. 1, (1), 1- 17.
- Villegas Vélez, A. (2005). Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mesa: Colombia, 1920 – 1940. *Estudios Políticos*, (26), 209 – 232.
- Villegas Vélez, A. (2008). Nación y alteridad en Colombia: la población negra y la colonialidad del poder. *Revista Colombiana de Antropología*, 44 (I), 71 – 94.
- Vilorio de la Hoz, J. (2007). *Economía del Departamento de Nariño: Ruralidad y aislamiento geográfico*. Banco de la República. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER).

Vior, E. (2011). El afianzamiento de la idea de nación en la Revolución Francesa y sus consecuencias para la modernidad. *Revista Internacional de Historia Política e Cultura Jurídica*, 3 (2), 239 – 263. doi =10.5533/1984-2503-20113205

Viveros, Mara. (1998). *Dionisios negros. Estereotipos sexuales y orden racial en Colombia*.

Viveros, Mara. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana Estudios de Familia*, 1, 63-81.

Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 273-296.

Wade, P. (2008). Población negra y la cuestión identitaria en América Latina. *Universitas Humanística*, (65), 117 – 137.

## Fuentes primarias

### Socio-grama

#### Universidad de Nariño

Licenciatura en Matemática, séptimo semestre

Licenciatura en Ciencias Sociales, quinto semestre

Biología, quinto semestre

#### Institución Universitaria CESMAG

Psicología, quinto semestre

Contaduría Pública, sexto semestre

Psicología, sexto semestre

#### Universidad Mariana

Psicología, quinto semestre

Ingeniería Industrial, quinto semestre

Derecho, sexto semestre

#### Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto-

Medicina, quinto semestre

Odontología, cuarto semestre

Derecho, octavo semestre

Ingeniería Industrial, quinto semestre

## GRUPOS FOCALES

### Universidad de Nariño

Licenciatura en Lengua castellana  
Geografía  
Comercio Internacional  
Artes Visuales

**Institución Universitaria CESMAG**

Derecho  
Licenciatura en Educación Preescolar  
Licenciatura en Educación Física  
Arquitectural

**Universidad Mariana**

Trabajo Social  
Ingeniería Ambiental  
Contaduría Pública  
Ingenierías (sistemas y sanitaria)

**Universidad Cooperativa –Sede Pasto-**

Medicina (dos grupos hombres y mujeres)  
Odontología  
Derecho

**HISTORIAS DE VIDA**

**Universidad de Nariño**

Ingeniería Forestal

**Institución Universitaria CESMAG**

Psicología  
Licenciatura en Preescolar

**Universidad Mariana**

Trabajo Social  
Enfermería  
Psicología

**Universidad Cooperativa –Sede Pasto-**

Medicina  
Odontología  
Derecho

# ANEXOS

(Se evidencian y entregan en formato magnético)

