

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa De Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente

Maikel Pons Giralt

**CUBANAS/OS NEGRAS/OS EN SU LABERINTO EDUCATIVO: UN
ANÁLISIS PEDAGÓGICO-CRÍTICO DE AUSENCIAS/EMERGENCIAS**

Belo Horizonte
2021



Maikel Pons Giralt

**CUBANAS/OS NEGRAS/OS EN SU LABERINTO EDUCATIVO:
UN ANÁLISIS PEDAGÓGICO-CRÍTICO DE AUSENCIAS/EMERGENCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lívía Maria Fraga Vieira.

Belo Horizonte, MG
2021

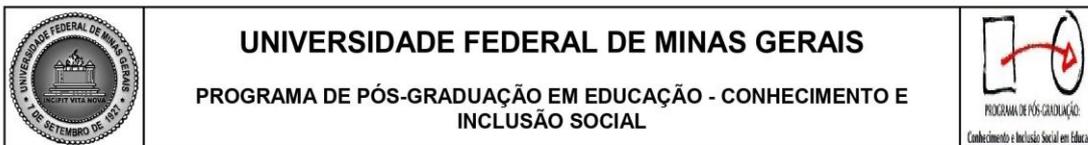
G516c
T Giralt, Maikel Pons, 1979-
Cubanas--os negras--os en su laberinto educativo [manuscrito] : un análisis pedagógico-crítico de ausencias--emergencias / Maikel Pons Giralt. - Belo Horizonte, 2021.
195 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Lívia Maria Fraga Vieira.
Bibliografia: f. 148-165.
Anexos: f. 166-195.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações étnicas -- Cuba -- Teses. 3. Educação -- Relações raciais -- Cuba -- Teses. 4. Ensino superior -- Relações étnicas -- Cuba -- Teses. 5. Ensino superior -- Relações raciais -- Cuba -- Teses. 6. Discriminação racial -- Cuba -- Teses. 7. Discriminação na educação -- Cuba -- Teses. 8. Estudantes universitários -- Cuba -- Teses. 9. Universidades e faculdades -- Relações raciais -- Cuba -- Tese.
I. Título. II. Vieira, Lívia Maria Fraga, 1954-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Cubanas/os negras/os en su laberinto educativo: un análisis pedagógico-crítico de ausencias/emergencias.

MAIKEL PONS GIRALT

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 19 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira - Orientador
UFMG

Prof(a). Nilma Lino Gomes
UFMG

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus
UFMG

Prof(a). Júlio César Guanche
Flasco Ecuador

Prof(a). Agustin Lao-Montes
Universidade Massachussets

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 25 de maio de 2021.

Agradecimientos:

Agradezco especialmente a mi madre Lourdes, mi abuelita Rafaela, mi hermana Ledis, mi tío Andrés, y a toda mi familia.

A mi niña Roxana y a mi niño Maikiel por la inspiración.

A mi orientadora Livia Fraga que tuvo absoluta confianza y respeto por mi trabajo, y siempre tuve su apoyo.

A mis ancestros africanos que resistieron, sufrieron, lucharon y emergieron, gracias por la energía y la fuerza que me legaron. A mis maestras y maestros, que me apoyaron y mostraron el camino, el valor de ser un educador.

A mi compañera Silvania, mi suegra Dora, y familia.

A mi profesora y amiga María Victoria González y su esposo Prieto.

A mis amigas y amigos Mara Evaristo, su madre Maria Antonia, y familia; a Suely, Carlinha y Tadeus.

Agradezco a CAPES, al Programa de Posgraduación en Educación y la Universidad Federal de Minas Gerais por la bolsa de estudios que me permitió dedicarme a la investigación.

A mis amigos/as, profesoras/es de Cuba, Brasil y de la diáspora que contribuyeron de forma esencial e incondicional a mis indagaciones y aprendizajes.

A mis colegas, amigos/as, hermanas/os del Doctorado Latinoamericano y de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais; del Comité Académico Ruta del Esclavo; de la Red Territorial de Educadoras/es Populares; del Centro Memorial Martin Luther King; de la Universidad de Camagüey; y de los Núcleos de Relaciones Étnico-Raciales de la Prefectura de Educación de Belo Horizonte.

A la revolución cubana y su contrahegemónico proceso que hasta hoy incentiva a que cubanas/os negras/os como yo, sintamos un compromiso con nuestra historia y sus saberes en emergencia y resistencia.

A mis hermanas y hermanos brasileños, de América Latina, de la Diáspora Amefricana y del Mundo que, aun en tiempos de pandemia, nos enseñan y fortalecen con sus luchas, resistencias, reexistencias y emergencias.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar las dinámicas de la raza y el racismo que generan ausencias/emergencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes en la sociedad y la educación cubana, con énfasis en el ámbito universitario contemporáneo. En ese camino transitamos por tres momentos donde se pretende como primer elemento identificar los fundamentos histórico-epistemológicos sobre raza, racismo y colonización que se estructuran entorno a las ausencias/emergencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes en la sociedad y la educación cubana de la Colonia y la primera mitad del siglo XX. En segundo término, caracterizar los avances, tensiones y desafíos en el enfrentamiento al racismo, las ausencias/emergencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes que se generan luego de la Revolución de 1959, y el impacto de estas dinámicas en la educación cubana, con énfasis en el ámbito universitario contemporáneo. Por último, la pesquisa se enfoca en valorar desde una discusión pedagógico-crítica los fundamentos de las tensiones y desafíos que impone la presencia del racismo y la discriminación racial, y las ausencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes en los espacios sociales y educativos; e identificar la emergencia de saberes y prácticas pedagógicas renovadas que contribuyen al antirracismo, a una educación para las relaciones étnico-raciales y a la visibilidad de las cubanas/os negras/o y sus saberes en el ámbito universitario contemporáneo. La novedad de la tesis radica en brindar fundamentos histórico-epistemológicos y de prácticas pedagógicas que contribuyen a una comprensión interdisciplinar de las manifestaciones contemporáneas de discriminación racial y falta de equidad que impactan en la educación cubana. Además, permite visibilizar la emergencia de prácticas antirracistas y de inclusión, de las cubanas/os negras/os y sus saberes en el ámbito universitario cubano. Para el análisis de las categorías esenciales se privilegia una perspectiva epistémica pedagógico-crítica, de pedagogía y sociología de ausencias/emergencias y descolonizadora. La indagación se desarrolla en el horizonte cualitativo de pesquisa participante, con énfasis en la educación popular. Se utilizan los métodos histórico-lógico, inductivo-deductivo e hipotético-deductivo para la indagación teórica; como métodos empíricos la revisión de literatura, revisión de documentos normativos, análisis de contenido, la observación participante y no participante, y el grupo de discusión. El trabajo de campo fue desarrollado a través de un grupo de discusión con activistas de la Red de Educadoras/es Populares y el Comité Académico Ruta del Esclavo de la ciudad de Camagüey, docentes de la Universidad de Camagüey y participantes de otros espacios sociales e institucionales camagüeyanos.

Palabras clave: racismo, cubanas/os negras/os, relaciones étnico-raciales, educación cubana, universidad cubana.

RESUMO:

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as dinâmicas de raça e racismo que geram ausências/emergências para cubanas/os negras/os e seus saberes na sociedade e na educação cubana, com ênfase no ambiente universitário contemporâneo. Nesse percurso passamos por três momentos em que o primeiro elemento é identificar os fundamentos histórico-epistemológicos sobre raça, racismo e colonização que se estruturam em torno das ausências/emergências das cubanas/os negras/os e seus saberes na sociedade e na educação da Colônia e a primeira metade do século XX. Em segundo lugar, caracterizar os avanços, tensões e desafios no enfrentamento ao racismo, as ausências/emergências para as cubanas/os negras/os e seus saberes gerados após a Revolução de 1959 e o impacto dessas dinâmicas na educação cubana, com ênfase no ambiente universitário contemporâneo. Por fim, a pesquisa se concentra em avaliar a partir de uma discussão pedagógico-crítica os fundamentos das tensões e desafios impostos pela presença do racismo e da discriminação racial, e as ausências das cubanas/os negras/os e seus saberes nos espaços sociais e educacionais; e identificar a emergência de saberes e práticas pedagógicas renovadas que contribuam ao antirracismo, a uma educação para as relações étnico-raciais e à visibilidade das cubanas/os negras/os e seus saberes no ambiente universitário contemporâneo. Para a análise das categorias essenciais, privilegia-se uma perspectiva epistémica pedagógico-crítica, da pedagogia e da sociologia das ausências/emergências e decolonial. A investigação se desenvolve no horizonte qualitativo da pesquisa participante, com ênfase na educação popular. Os métodos histórico-lógico, indutivo-dedutivo e hipotético-dedutivo são usados para investigação teórica; como métodos empíricos a revisão de literatura, revisão de documentos normativos, análise de conteúdo, observação participante e não participante e grupo de discussão. O trabalho de campo foi desenvolvido por meio de um grupo de discussão com ativistas da Rede de Educadores Populares e do Comitê Acadêmico da Rota do Escravo da cidade de Camagüey, professores da Universidade de Camagüey e participantes de outros espaços sociais e institucionais.

Palavras-chave: racismo, cubanas/os negras/os, relações étnico-raciais, educação cubana, universidade cubana.

ABSTRACT:

The present research aims to analyze the dynamics of race and racism that generate absences/emergencies for black Cubans and their knowledge in Cuban society and education, with emphasis on the contemporary university environment. Along this path, we go through three moments where the first element is to identify the historical-epistemological foundations on race, racism and colonization that are structured around absences/emergencies for black Cubans and their knowledge in society and Cuban education in the Colony and the first half of the 20th century. Second, to characterize the advances, tensions, and challenges in the confrontation with racism, the absences/emergencies for black Cubans and their knowledge that are generated after the 1959 Revolution, and the impact of these dynamics on the Cuban education, with an emphasis on the contemporary university environment. Finally, the research focuses on assessing from a pedagogical-critical discussion the foundations of the tensions and challenges imposed by the presence of racism and racial discrimination, and the absences for black Cubans and their knowledge in the spaces social and educational; and to identify the emergence of renewed pedagogical knowledge and practices that contribute to anti-racism, to an education for ethnic-racial relations and to the visibility of black Cubans and their knowledge in the contemporary university environment. The novelty of the thesis lies in providing historical-epistemological foundations and pedagogical practices that contribute to an interdisciplinary understanding of contemporary manifestations of racial discrimination and lack of equity that impact Cuban education. In addition, it makes it possible to make visible the emergence of anti-racist and inclusion practices, of black Cubans and their knowledge in the Cuban university environment. For the analysis of the essential categories, a pedagogical-critical epistemic perspective, of pedagogy and sociology of absences/emergencies and decolonization is privileged. The inquiry is developed in the qualitative horizon of participant research, with an emphasis on popular education. The historical-logical, inductive-deductive, and hypothetico-deductive methods are used for theoretical inquiry, as empirical methods the literature review, review of normative documents, content analysis, participant and non-participant observation, and the discussion group. The fieldwork was developed through a discussion group with activists from the Network of Popular Educators and the Slave Route Academic Committee of the city of Camagüey, teachers from the University of Camagüey and participants from other social and institutional spaces camagüeyanos.

Keywords: racism, black Cubans, ethnic-racial relations, Cuban education, Cuban university.

SUMÁRIO

Introducción.....	10
Capítulo 1: La (In)subordinación étnico-racial: notas educativas para/desde Cuba.....	21
1.1- Comienza la cocción del ajiaco ¡y aquí estamos!.....	31
1.2-Dicotomías de la cubanidad: encrucijadas del sujeto negro para acceder a la educación.....	34
1.3-La inflexión anticolonial: cubanas/os negras/os en el vórtice revolucionario y los racistas se reinventan.....	45
1.4-Armonizando y segregando: entrecruces educativos del color cubano en la República.....	50
Capítulo 2: Revolución Cubana: el desafío pedagógico de ser convencidamente antirracistas.....	68
2.1-La emergencia de lo negro/africano ocupa espacio y educa: matices en revolución.....	74
2.1.1-Cuba en África, África en Cuba: pinceladas del anticolonialismo latinoamericano.....	79
2.2-No hay Revolución posible sin la cubana/o negra/o. Entre dogmas y resiliencias.....	81
2.3-Queloides en la sociedad cubana: ¿y la educación qué puede decir?	90
2.4-Por qué hablar de racismo si todos somos cubanos: desafíos para la Universidad Cubana	98
Capítulo 3: Relaciones étnico-raciales en Cuba: un diálogo pedagógico-crítico.....	110
3.1-Fundamentos y procedimientos metodológicos del grupo de discusión.....	110
3.2-Problematización dialógica liminar sobre relaciones étnico-raciales en Cuba.....	116
3.3-Confluencias, tensiones y desafíos de prácticas epistémicas.....	119
3.3.1- ¿De dónde llegan los fantasmas de la raza y la colonialidad en Cuba?.....	120
3.3.2- ¿De los ingredientes del “ajiaco” o las ausencias en la cubanidad?.....	121
3.4-Percepciones cotidianas sobre relaciones étnico-raciales y discriminación en Cuba.....	124
3.4.1- ¿Múltiples discriminaciones en Cuba?	128
3.4.2- Preguntitas a mí: interrogando (me) el racismo.....	129
3.5-Contribución político-pedagógica a una educación para las relaciones étnico-raciales en Cuba.....	131
3.5.1- ¿La educación puede ser un espacio (des) colonizador y (anti) racista?.....	131
3.5.2- ¿Por qué lo pedagógico-popular?.....	134
3.5.3- Educación para las relaciones étnico-raciales: cimarroneando ‘a lo cubano’.....	137
3.6- Limitaciones, avances, desafíos que emergen de la discusión.....	139
Consideraciones finales.....	142
Referencias bibliográficas.....	148
Anexos.....	166

INTRODUCCIÓN

Indagando (me) en el (anti) racismo.

Comienzo este camino con un esfuerzo por (re) construir mi lugar como individuo dentro de las relaciones étnico/raciales en Cuba, y las manifestaciones cotidianas de racismo. Por ello articulo esta indagación con referencias a autores/as, notas aclaratorias, que también arrojen luces epistemológicas, políticas, educativas y contextuales. La experiencia individual, profesional e investigativa permite reencontrarme con las contradicciones, paradojas, tensiones, saberes que resultan vitales para plantear el proyecto de investigación y los resultados que se esperan.

Nací, crecí y hasta hoy vivo en barrios humildes, mal llamados “periféricos”, “marginales”, en la ciudad cubana de Camagüey, en los cuales existe una visible presencia de cubanas/os negras/os. Mi madre mulata, mi padre blanco, en mi familia existe un mosaico de colores de piel, de saberes, capitales culturales, profesionales, intelectuales de muy diversos rangos. Desde pequeño observé que las personas, de tez blanca/mestiza, describían a otra como “de color”, deslizando una palma de su mano por la piel, para no decirle “negro” por ser “ofensivo” según ellos; en su defecto cuando necesitaban hacer un insulto o dar un trato despectivo, se apelaba rápidamente al camaleónico término discursivo de ¡negro/a!

Resulta cotidiano aquello de: ¡Si el negro no la hace a la entrada la hace a la salida!, ¡La culpa la tiene el totí¹! o los 10 de octubre² escuchar a un vecino blanco decirle a uno negro ¡Felicidades brother, un día como hoy te liberaron! que recibía como respuesta una carcajada complaciente. Crecí sonriendo entre el choteo³ colectivo donde lo racial y lo étnico es parte intrínseca de las relaciones sociales, de las lógicas individuales y cotidianas. En aquel contexto que me clasificaran como un ¡mulatico de salir!, para distinguir mi “adelantamiento racial”, fue una frase que llegué a sentir elogiosa.

¹ Según Fernando Ortiz “Totí: Se le dice despectivamente al negro, sin duda, por la negrura del pájaro así llamado.” En: ORTIZ, Fernando. Un Catauro de cubanismos: Apuntes lexicográficos. La Habana: Colección Cubana de Libros y Documentos Inéditos o Raros, Vol. 4, p. 186, 1923.)

² El 10 de octubre de 1868, el abogado y patriota Carlos Manuel de Céspedes (1819-1874) liberó a sus esclavos y convocó a los cubanos/as a alzarse en armas contra el colonialismo español. Se festeja como el primer hecho fundacional de las guerras de independencia nacional. (Nota del autor)

³ “El choteo –cosa familiar, menuda y festiva- es una forma de relación que consideramos típicamente cubana [...] si le pedimos pues al cubano medio, [...] «de la calle», que nos diga lo que entiende por choteo [...] –nos dirá- consiste en «no tomar nada en serio» [...] nos aclarará que el choteo consiste en «tirarlo todo a relajo» [...] El choteo es, pues, una actitud erigida en hábito, y esta habitualidad es su característica más importante.” En: MAÑACH, Jorge. Indagación del choteo. La Habana: Editorial del Libro Cubano, pp. 48-50, 1955, Disponible en: <https://www.encaribe.org/Files/Personalidades/jorge-ma%C3%B1ach-robato/texto/Ma%C3%B1ach%20-Indagaci%C3%B3n%20del%20choteo2.PDF>, 7 nov. 2019.

Las relaciones en los espacios educativos, matizadas por lo lúdico, reproducían todo tipo de códigos inferiorizantes: por estética, sexo, color de la piel, origen territorial, preferencia sexual, religión. Particularmente recuerdo una niña negra [finales de la década de los 80s] que era víctima de un acoso sistemático, convirtiéndola en el objeto de burlas y frases discriminatorias de todos nosotros. Era común escuchar disputas discursivas entre niños blancos, mestizos y negros, donde los imaginarios del “colorismo” racial intentaban la frase más altisonante para disminuir al otro/a. Eso se hacía con preferencia en los espacios privados, durante los recesos, en los juegos diarios, así íbamos construyendo nuestras identidades. Algo si reconozco, y es la fuerte vocación inclusiva que siempre noté en maestras/os, por lo cual sabíamos que ellas/os no permitirían este tipo de actitudes.

En aquella época de estudiante interno en la Escuela Alfredo Gómez [provincia Camagüey] nos reuníamos por las noches para hacer historias terroríficas y asustarnos un poco antes de ir a la cama. En esos espacios siempre había un cuento de *güijes*⁴ que tenía como escenario el Monte. Esas historias regularmente eran matizadas con apariciones de Orishas *horrorosos*, o de malévolas *brujerías* donde algún brujo/a negro/a “arrancaba el corazón a un niño para ofrendarlo a un santo sediento de sangre”. Luego la impresión y los temores no permitían que conciliaras el sueño. Aunque mi abuela Fela es fervorosa creyente de la santería afrocubana y tuve contacto permanente con las deidades Orishas y el culto a ellas, aquellos imaginarios sobre las religiones afrocubanas generaron en mí no pocas reservas e incertidumbres, durante la niñez y hasta ser adulto.

Creo que el impacto consciente de la presencia del racismo, comencé a asumirlo/sufrirlo años después, ya en condición de padre. Cierta día mi hija Roxana, de 6 años en ese momento, al llamarla cariñosamente “mi negrita”, respondió incomodada: ¡Papi yo no soy negra! Luego indagué como pude el origen de su molestia. Resultó que su hermano materno, su madre y padrastro, aparentemente blancos, la llamaban también “negrita” o “negra”.

Esta *simple* cuestión al parecer conectada con los códigos discursivos en otros espacios sociales y educativos, la hacía sentirse *otra* diferente de los demás, y eso ciertamente la molestaba. Luego con mi hijo Maikiel, sucedía que algunas personas me veían con él y comentaban: ¡Maikel es igualito a ti...solo que *blanquito*! Así fueron adquiriendo significados y significantes, poco a poco, día a día, otras historias cotidianas en la familia, con los colegas de trabajo, en el barrio.

⁴ Personaje folclórico de las leyendas afrocubanas, que se caracteriza por ser malicioso, juguetón, risueño, pernocta libre en los campos y montes de Cuba y sale de noche a hacer sus trabajos.

A fines del año 2011 la amiga, colega e investigadora Kezia Henry Knight me animó a que participara con una ponencia en el I Encuentro José Antonio Aponte in memoriam, organizado por la sede del Comité Ruta del Esclavo⁵ en Camagüey. Este evento se iba a realizar en enero del 2012, y formaba parte de un sistema de actividades en todo el país para conmemorar el Bicentenario de un suceso conocido como la Sublevación de Aponte y el Centenario de otro hecho, no menos importante, que fue la Masacre de los Independientes de Color.

Con la incertidumbre propia de no haber profundizado en los temas de raza, racismo y esclavitud pero viendo el entusiasmo de personas como Kezia, Rosa María Rodríguez y Yoelxy Pilliner, acepté el desafío de investigar y presentar una ponencia. Este trabajo fue un breve acercamiento a los Censos Estadísticos en el período 1907-1959, para analizar la situación de las cubanas/os negras/os en el Camagüey (PONS, 2014).

La socialización durante el evento con investigadores/as, maestros, profesores, constituyó un parteaguas a mi perspectiva sobre la temática racial en Cuba. Era evidente que, a mis hijos, a mi familia y amigos/as, a mí, a la sociedad cubana, nos atrapan e impactan unas *paradojas de la racialidad* que sutil o directamente se articulan en las relaciones sociales (ROMAY, 2014).

Luego de esas jornadas, fui leyendo, interpretando, redescubriendo mi historia de cubano negro, lo cual confirmó algunas contradicciones ontológicas, axiológicas, éticas, estéticas y educativas que ya sentía pulsando en mi interior. Comencé a tener conciencia crítica de cuanto calan en mi los prejuicios y estereotipos raciales hacia lo negro/africano, de la necesidad individual y social de ser un antirracista convencido. Sin embargo, también entendí que era preciso profundizar de una forma activa, crítica, paciente, responsable, científica y comprometida.

Presentación de la problemática:

Aunque el proceso histórico comenzado en Cuba a partir de 1959 intentó desarticular siglos de racismo estructural, es visible que continúa influyendo en las premisas, formas y consecuencias de las relaciones sociales. Para Martínez Heredia (2015) la inmovilidad con

⁵ En septiembre de 1994 la UNESCO creó el Comité Científico Internacional del Proyecto La Ruta del Esclavo (Resolución 27 C/3.13 de la Conferencia General). Se trata de un órgano consultivo cuya función consiste en asesorar a la UNESCO sobre la ejecución del proyecto, en particular en lo que respecta a la elaboración de programas educativos y materiales didácticos, la investigación sobre los distintos aspectos de la cuestión de la trata de negros y la esclavitud, y la creación de nuevas alianzas para promover sus objetivos.” (UNESCO. Comité Científico Internacional del Proyecto Ruta del Esclavo. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/slave-route/the-international-scientific-committee/>, 10 de nov 2019.

respecto a este tema condujo a que en los espacios educativos se abandonara la concientización antirracista. La problemática racial en Cuba se desplazó hacia la familia, y la conciencia individual de muchas personas, pero existen evidencias de patrones discriminatorios presentes en diversos espacios sociales (FUENTE, 2014; NÚÑEZ [et. al.], 2010; MORALES, 2010; ROMAY, 2014).

En la actualidad la dimensión racial constituye un diferencial importante, que lastra la inclusión y equidad de determinados grupos sociales vulnerables, para el acceso y permanencia en la universidad cubana (ALMEIDA, 2016; ÁVILA, 2012). Por ello, se hace necesario incrementar la explicación en todos los niveles de enseñanza de dónde vienen esas diferencias de color que generan estereotipos, discriminación y racismo (MORALES, 2007, 2010). Además, se puede identificar que la preocupación por el tema racial ha trascendido en el discurso político del gobierno cubano en los últimos 20 años (CASTRO, 2000, 2003, 2006; CASTRO, R., 2018).

En el mes de febrero del 2014 desde el Ministerio de Educación Superior (MES) cubano llegó un documento a los rectores de universidades orientando incrementar el tratamiento al tema relaciones raciales en Cuba, desde el ámbito docente, investigativo y extensionista. La coordinación de estas actividades se le asignó al Departamento de Marxismo de la Facultad de Humanidades, al que pertencí como profesor de Teoría Sociopolítica desde el 2013. En ese momento ya investigaba sobre el tema racial, pertenecía al Proyecto Ruta del Esclavo, y creo además por azares de la vida, fui encargado de coordinar el grupo de trabajo de especialistas y docentes para diseñar una estrategia universitaria en conjunto con la Ruta del Esclavo e instituciones culturales camagüeyanas.

Por aquellos días fue intenso el trabajo y el aprendizaje colectivo, no faltaron las contradicciones, tensiones, diferencias para abordar un tema que algunos entendían “problemático”, otros “tendencioso”, algunos/as “innecesario”, mientras que otros/as estábamos convencidos de su urgencia y necesidad. Desde esa multiplicidad de ideas y posturas se logró establecer una estrategia institucional para abordar el tema Relaciones raciales en Cuba. Una serie de acciones institucionales articuladas con la docencia, la investigación y la extensión universitaria para capacitar docentes, especialistas, estudiantes y ante todo generar espacios de discusión social (PONS, [et. al], 2015).

Durante los años 2014-2016 realicé el diseño e impartí la asignatura optativa *Relaciones étnico/raciales en Cuba: hacia una visión descolonial y transcultural de la Historia*, con estudiantes de la graduación en Historia. Esta asignatura mostró la perspectiva de los estudiantes sobre las relaciones raciales en los espacios sociales y universitarios, así como

diversas ideas para el tratamiento al tema desde las clases de Historia. Además, pude implementar contenidos transversales sobre raza y racismo en la asignatura de Teoría Sociopolítica.

También fue vital la oportunidad de aprendizaje durante las jornadas de la I Escuela Internacional de Posgrado en Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales en mayo del 2015, y como investigador sobre relaciones raciales en Cuba en el intercambio académico *Búsquedas investigativas: Encuentro de educadores cubanos y norteamericanos*, realizado en febrero del 2016 en la Universidad de Camagüey.

Los resultados preliminares de esas experiencias me motivaron y sirvieron de eje principal para desarrollar mi investigación de maestría en educación titulada: *Estrategia de educación antirracista para el docente universitario* con la orientación de la Dra. María Victoria González Peña y el Dr. Jorge Veranes Salinas. En esa investigación tuve la oportunidad de realizar un análisis desde la actuación docente y realizar propuestas para el tratamiento al tema racial en los espacios universitarios. También pude confirmar la presencia de estereotipos raciales en los espacios educativos y la insuficiente preparación teórica y pedagógica de los docentes para abordar el tema racial. Sin embargo, quedaron inquietudes, interpelaciones e indagaciones en las que sentí la necesidad de profundizar en una pesquisa de doctorado.

En este sentido fue vital la formación doctoral recibida en el Doctorado Latinoamericano de la Facultad de Educación (FaE) en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). El prolífico intercambio con mi orientadora Livia Fraga Vieira, y otros profesores/as, colegas y amigos/as brasileños/as y de diversos países en la FaE, y otras facultades de la UFMG. Momentos importantes en estas interpelaciones fueron las disciplinas del doctorado: *Referencias de pesquisa* (2017)⁶; *Ações Afirmativas em América Latina. Inclusão de negros e Indígenas em la Posgraduação* (2017)⁷; *Panfricanismo y pensamiento poscolonial en África* (2017)⁸, y *Relaciones raciales, educación y emancipación* (2019)⁹.

Resalto además en esos aprendizajes, la participación en el Grupo de Estudios GESTRADO/UFMG, y en el proyecto *Políticas públicas para a melhoria do Ensino Médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados* (CNPq)¹⁰. La interacción con el Programa de Acciones Afirmativas de la UFMG a través del profesor Rodrigo Ednilson de Jesús. La participación en la II Escuela Internacional de Posgrado “Más Allá del Decenio de

⁶ Impartida por los profesores de la FaE/UFMG Luiz Alberto Oliveira y Francisco Coutinho.

⁷ Impartida por el profesor Luiz Alberto Oliveira y la profesora Livia Fraga Vieira.

⁸ Impartida por el profesor Alexandre Marcussi de la Fafich/UFMG.

⁹ Impartida por la profesora Nilma Lino Gomes de la FaE/UFMG.

¹⁰ Con la coordinación de las profesoras Dalila Andrade Oliveira y Adriana Duarte.

los Afrodescendientes” de CLACSO (2018)¹¹ junto a investigadores, activistas y estudiantes de posgrado de 15 países de América Latina.

Por último, la experiencia en el diseño, propuesta y ejecución del proyecto: *Interrogando a educação das relações étnico-raciais no Brasil: olhares, traduções e experiências com América Latina* (2020), una articulación de actividades entre estudiantes, activistas y profesores de la UFMG, los Núcleos de Relaciones Étnico-Raciales de BH, el Museo de Quilombos y Favelas de BH, y de otras universidades latinoamericanas.

Todo esto en una perspectiva comparada ha hecho posible contar con una visión más integral, crítica y compleja de las relaciones étnico-raciales en Cuba, en función de los propósitos de la investigación. El proceso formativo junto a mi experiencia como cubano negro de estrato social humilde, mi labor docente en la universidad y la educación básica, y como investigador me permiten afirmar la necesidad de profundizar en los sustentos históricos, epistemológicos y prácticos que aborden de forma coherente la interacción histórica que existe entre las dinámicas étnico-raciales y la educación superior cubana. En ese propósito la investigación identificó previamente un potencial de saberes y experiencias que permitían avanzar en el proceso de indagación empírica y teórica de la pesquisa, a saber:

-Las investigaciones, publicaciones y eventos sobre el tema racial en Cuba que desde las ciencias sociales han generado un campo emergente de saberes académicos durante los últimos 30 años.

-La copiosa literatura académica y ensayística cubana, caribeña y latinoamericana, y de otros contextos, que desde una visión crítica, descolonizadora e intercultural abordan de forma renovada los efectos de la colonización, el racismo, la esclavización y la racialización de nuestros territorios afrodiáspóricos.

-Las diferentes experiencias populares, comunitarias, artísticas, que construyen saberes y prácticas periféricas, no hegemónicas, emancipadoras, alternativas a las lecturas eurocéntricas, e inciden de forma creativa en Cuba y otros territorios, especialmente de América Latina.

-Las investigaciones y prácticas docentes que, en los últimos diez años, desde la educación universitaria cubana y en articulación con otros espacios educativos y sociales han brindado tratamiento a temas relacionados con: políticas educativas y acceso por color de la piel, equidad e inclusión social, relaciones étnico-raciales en Cuba, racismo y antirracismo,

¹¹ Con el liderazgo de la Dra. Rosa Campoalegre Septien del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba (CIPS).

educación popular, interculturalidad, africanía, religiosidad afrocubana y componentes étnicos de la nación cubana.

-Disposiciones internacionales derivadas de la Conferencia de Durban (2001) y de la proclamación del Decenio de los Afrodescendientes (2013, 2014) que resaltan la importancia de la educación y la capacitación docente para atender el flagelo del racismo.

-Las experiencias de trabajo del Comité Académico Ruta del Esclavo y de la Comisión Aponte de la Uneac en Cuba, esencialmente a partir del año 2012.

-La legislación cubana, en especial su Constitución aprobada en abril del 2019 y el Código Penal donde se proscribió cualquier manifestación de discriminación.

-Aprobación e inicio de la implementación de un Programa Nacional contra el Racismo y la Discriminación Racial en Cuba en noviembre del 2019.

No obstante, se reconocen brechas en las que se enfoca nuestra investigación:

-Son insuficientes desde el campo académico educacional los fundamentos histórico-epistemológicos sobre raza, racismo y los efectos del proceso de colonización en la historia educativa cubana, con énfasis en la enseñanza superior.

-Es limitado el análisis que se realiza del vínculo e importancia del racismo y las relaciones étnico-raciales en los espacios educativos, con foco en la enseñanza universitaria, de forma multicausal e interdisciplinaria, así como sus manifestaciones contemporáneas.

-Son escasos los análisis pedagógicos-críticos que permiten una sistematización de conocimientos que visibilizan las ausencias/emergencias de las cubanas/os negras/os¹² en la historia educacional cubana, y cómo influyen las dinámicas de exclusión/inclusión desde otros ámbitos sociales.

-Es limitada la existencia de propuestas metodológicas, didácticas y epistemológicas que permitan avanzar en discusiones horizontales con los sujetos que ocupan roles pedagógicos y sociales de influencia, así como la construcción de soluciones pedagógicas colectivas que asuman y den tratamiento crítico a la problemática de las relaciones étnico-raciales desde la educación superior.

Esta tesis asume como problema de investigación el siguiente: ¿qué prácticas de racismo y de antirracismo en las relaciones sociales de Cuba contribuyen a las ausencias/emergencias

¹² Se enfatiza en la categoría de *cubanas/os negras/os* siguiendo la idea de Fernando Martínez Heredia (2018) desde la cual se fundamenta la existencia de un proceso dialéctico histórico-social e identitario que convirtió a las negras/os de Cuba en cubanas/os negras/os. No obstante, aunque reconocemos que puede ser una ambigüedad discursiva, deseamos a través del texto reivindicar otras categorías identitarias como negras/os, mestizas/os, afrocubanas/os, que describen y ponen en contexto lo pluriverso de la sociedad cubana, de los sujetos que la representan, y la libertad para asumirse desde sus valores, saberes y códigos discursivos que mejor describen y nombran sus cuerpos y su ser.

de las cubanas/os negras/os y sus saberes en la historia de la educación? El objeto de investigación es: *las dinámicas de ausencia/emergencia de las cubanas/os negras/os y sus saberes en la educación cubana, con énfasis en el ámbito universitario contemporáneo.*

La tesis que se propone es un análisis desde una visión pedagógica-crítica, que permita valorar las dinámicas de ausencia/emergencia de las cubanas/os negras/os y sus saberes en la educación cubana, con énfasis en el ámbito universitario contemporáneo. Esto permite una fundamentación histórico-epistemológica y de prácticas pedagógicas que contribuye a una comprensión interdisciplinar de las manifestaciones contemporáneas del racismo, la discriminación racial y la falta de equidad que influyen en la educación, así como la emergencia de prácticas antirracistas e inclusión, de las cubanas/os negras/os y sus saberes en el ámbito universitario cubano.

Objetivos generales y específicos:

Objetivo general:

- Analizar las dinámicas de la raza y el racismo en la historia y la sociedad cubana que generan ausencias/emergencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes en la sociedad y la educación cubana, con énfasis en el ámbito universitario contemporáneo.

Objetivos específicos:

1-Identificar los fundamentos histórico-epistemológicos sobre raza, racismo y colonización que se estructuran entorno a las ausencias/emergencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes en la sociedad y la educación cubana de la Colonia y la primera mitad del siglo XX.

2-Characterizar los avances, tensiones y desafíos en el enfrentamiento al racismo, las ausencias/emergencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes que se generan luego de la Revolución de 1959, y el impacto de estas dinámicas en la educación cubana, con énfasis en el ámbito universitario contemporáneo.

3-Valorar desde una discusión pedagógico-crítica los fundamentos de las tensiones y desafíos que impone la presencia del racismo y la discriminación racial, y las ausencias para las cubanas/os negras/os y sus saberes en los espacios sociales y educativos.

4-Identificar la emergencia de saberes y prácticas pedagógicas renovadas que contribuyen al antirracismo, a una educación para las relaciones étnico-raciales y a la visibilidad de las cubanas/os negras/os y sus saberes en el ámbito universitario contemporáneo.

Procedimientos metodológicos

En nuestra tesis se asume el paradigma cualitativo de investigación que adquiere relevancia debido a las posibilidades que brinda de entender las relaciones sociales desde una mirada de pluralización, en contextos matizados por la diversidad de sujetos, estilos de vida, modos de vivir y pensar (DENZIN, LINCOLN, 2011; FLICK, 2007; GONZÁLEZ, 2010; YIN, 2016). El objeto y los objetivos planteados para esta investigación indicaron la pertinencia de escoger las variantes de investigación de pesquisa participante/acción, investigación-acción-participativa (BARBIER, 2004; FALS, 2015; BRANDÃO [et. al.], 1982; THOLLENT, 2011).

De forma general puede definirse la pesquisa participante como: “[...] uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica mesma destes processos. [...]” (BRANDÃO [et. al.], p. 26, 1982). Para Orlando Fals Borda (p. 263, 2015) en esta perspectiva de investigador sentipensante se puede ser sujeto y objeto de la “[...] propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos [...]” enfatizando dentro del proceso en un rol u otro, con una cadencia rítmica que “[...] incluye acercarse y distanciarse por turnos de las bases, acción y reflexión [...]”.

Para la indagación teórica de la investigación se priorizan los métodos siguientes: histórico-lógico, inductivo-deductivo e hipotético-deductivo. La combinación de lo histórico con lo lógico permite reproducir la esencia de los procesos históricos, interpretar e inferir conclusiones. El empleo del método inductivo-deductivo se plantea útil para la construcción de conocimientos relacionado con regularidades externas del objeto de investigación. La hipótesis-deducción posibilita la reestructuración constante del sistema teórico, conceptual y metodológico de la investigación (RODRÍGUEZ, PÉREZ, 2017).

Como métodos de búsqueda empírica se utilizan la observación participante y no participante que permitan la identificación cotidiana de fenómenos relacionados con el objeto de estudio; la revisión de literatura, documentos normativos y estadísticos con recorte sobre: raza, racismo, inclusión/exclusión de personas negras y mestizas, políticas sociales y educativas, relaciones étnico-raciales, colonización/descolonización, historia y educación del negro/a y educación popular. Además, el análisis de contenido que permite a través de todo el proceso de investigación, la interpretación de la bibliografía y documentos normativos consultados, además de los datos recolectados durante el trabajo de campo (BARDIN, 2016).

Como parte del trabajo de campo, fueron realizadas cuatro sesiones de grupo de discusión con personas interesadas o con experiencia de educadores/as populares o investigan temas relacionados con las relaciones étnico/raciales. El grupo de discusión permite una

indagación dialógica, basada en la producción de discursos y contenidos de los participantes sobre los temas de interés. El análisis de contenido del grupo de discusión sirvió de materia prima fiable para la validación, triangulación y reformulación de los hallazgos de la investigación empírica y teórica (LÓPEZ, 2010).

Estructura de la tesis:

Capítulo 1: La (In)subordinación étnico-racial: notas educativas para/desde Cuba.

Resumen: En este capítulo el autor identifica los fundamentos históricos y epistémicos sobre la raza, el racismo antinegro/africano sustentado en la esclavización colonial, así como sus consecuencias especialmente para América Latina. A partir de esta base teórica e histórica se profundiza en la conformación étnico-racial en Cuba, el desarrollo de la nacionalidad, y la influencia de este entramado en las dinámicas de ausencia/emergencia de las cubanas negras/os en la educación cubana colonial y hasta la primera mitad del siglo XX. En contrapunto se visibilizan personalidades, cosmogonías, epistemes y experiencias emancipadoras y antirracistas que interpelan el lugar de lo afrocubano y del cubano negro en la cultura y la educación cubana de este periodo.

Capítulo 2- Revolución Cubana: el desafío pedagógico de ser convencidamente antirracistas.

La investigación profundiza en el periodo post Revolución Cubana de 1959, para caracterizar los alcances y limitaciones en la inclusión social y educativa, particularmente de los cubanos/as negros/as. A partir de la revisión de literatura, documentos, productos artísticos, experiencias docentes, se muestran avances, tensiones, debates y desafíos que derivan en la persistencia del racismo en la sociedad cubana contemporánea. El análisis se articula con diferentes investigaciones en el campo de políticas educativas, que problematizan el diferencial de la cuestión de raza/color de la piel en el acceso a las universidades cubanas, y el tratamiento a la diversidad cultural. Este apartado posibilita identificar los fundamentos contemporáneos que generan dinámicas de ausencia/emergencia de las cubanas/os negras/os en la sociedad cubana, e indagar sus manifestaciones específicas en los espacios educativos, con énfasis en el contexto universitario.

Capítulo 3: Relaciones étnico-raciales en Cuba: un diálogo pedagógico-crítico.

Desde el paradigma de la pedagogía popular, se establece una discusión grupal que problematiza los fundamentos histórico-epistemológicos sobre raza, racismo y colonización en Cuba, y su influencia en el ámbito camagüeyano. Se valoran las dinámicas contemporáneas de ausencia para las cubanas/os negras/os y sus saberes en los espacios sociales y educativos, de

igual forma son dialogadas prácticas pedagógicas descolonizadoras y antirracistas que contribuyen a la emergencia de las cubanas/os negras/os y sus saberes en el contexto universitario contemporáneo.

CAPÍTULO 1: LA (IN) SUBORDINACIÓN ÉTNICO-RACIAL: NOTAS EDUCATIVAS PARA/DESDE CUBA.

Tenía siete años apenas, [...]

De pronto unas voces en la calle

me gritaron ¡Negra!

¿Soy acaso negra?, me dije

¿Qué cosa es ser negra?

Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.

Y me sentí negra [...] y retrocedí [...]

¡Negra!

Poema “Me gritaron negra” de la artista afroperuana Victoria Santa Cruz, 1978¹³.

En el texto *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la Historia* el historiador haitiano Michel Rolph Trouillot (2017, pp. 3-5) se interpela cómo es que algunas narrativas y no otras se convierten en suficientemente poderosas para pasar como Historia aceptada. Continúa apuntando su crítica a esa clásica historicidad unilateral donde se percibe que “[...] la Historia es sólo la historia contada por aquellos que vencieron, ¿cómo vencieron en primer lugar? Y donde, además, no todos los vencedores cuentan la misma historia”.

Por su parte, la escritora estadounidense Tony Morrison (2018) en *El origen de los otros*, muestra un panorama de lo que ella llama, el “fetichismo del color” en la literatura. En ese texto Morrison intenta -y nos ayuda- a comprender cómo una idea -la raza- puede sostenerse en el tiempo y con tanta fuerza en millones de personas. De ahí su entusiasmo por analizar “la educación de un racista”, por intentar percibir ¿cómo se llega a ser racista, sexista? Si ciertamente “[...] nadie nace racista y no hay pre-disposición alguna fetal al sexismo, [...]”. Plantea otras indagaciones esenciales, que ayudan, a nortear nuestra investigación:

¿cómo se pasa de un seno materno no racial al seno del racismo, a pertenecer a una existencia concreta amada o despreciada, pero determinada por la raza?, ¿qué es la raza (aparte de imaginación genética) y por qué tiene importancia? Una vez que se conocen y se definen (en la medida de lo posible) sus parámetros, ¿qué conducta exige/fomenta? La raza es la clasificación de una especie y nosotros somos la raza humana, sin más. Entonces ¿qué es esa otra cosa, la hostilidad, el racismo social, la creación del Otro? (MORRISON, T., 2018, s/p)

Es evidente que la vida social torna al lenguaje la conciencia práctica, la conciencia real. Lo cual facilita que en cada época sean las ideas de la clase dominante las que determinen el lenguaje, la cultura, pues “[...] la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante [...]”. Estas ideas dominantes influyen

¹³ SANTA CRUZ, Victoria. Me gritaron negra. Perú: 1978. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>

estructuralmente en generar relaciones materiales, sociales dominantes de determinados grupos o clases, que son las ideas de la dominación (MARX; ENGELS, 1980).

En las *Tesis sobre Feuerbach* se reconoce que “La vida social es, en esencia, práctica [...]” y “la importancia de la actuación «revolucionaria», «práctico-crítica», “[...] son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado [...]”, y el desafío que implica “[...] interpretar de diversos modos el mundo [...]”, sin dejar de comprender que “[...] de lo que se trata es de transformarlo [...]” (MARX, 1980^a, pp. 6-7).

La vitalidad de la praxis nos permite un estudio concreto de la historia pasada y en la actual actividad de creación de nueva historia, esto indica que, si los hechos son siempre individuales y mudables en el flujo del movimiento histórico, los conceptos pueden ser teorizados (GRAMSCI, 1987). Por eso la necesidad de resignificar el desajuste entre teoría y realidad e intentar una construcción conceptual que acompañe a esa realidad. Para Sousa (2006, 2012) existe una discrepancia entre teoría y práctica social, que influye en que la teoría no percibe a la práctica social, convirtiéndose en una teoría social irrelevante.

En este sentido es útil para nuestra investigación asumir un pluralismo epistemológico que reconozca a las prácticas epistémicas como prácticas sociales. Esta pesquisa establece un *distanciamiento* con la teoría crítica eurocéntrica, pero más allá de negarla, se incluye “[...] en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas [...] que permita “[...] prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental.” (SOUSA, 2018, p. 26).

En ese horizonte deseado de lo teórico, político y educativo, urge que se pueda “[...] encontrar una ecología de saberes, pero hay que construirla.” (SOUSA, 2012, p. 21). Coherente con esto, en nuestra investigación se realiza un constructo teórico, metodológico y epistemológico que toma en cuenta ese pluriverso de saberes y experiencias (GROSFOGUEL, 2008).

Para ello es vital el compromiso científico y político con las Epistemologías del Sur definidas como saberes, conocimientos y prácticas invisibilizadas, a partir de un *epistemicidio* que no solo causó la muerte del conocimiento, sino la del sujeto que la produce. En ese propósito la investigación asume el desafío de profundizar en una sociología de ausencias/emergencias que a la vez se convierta en una pedagogía de ausencias/emergencias de las cubanas/os negras/os y sus saberes en el contexto cubano (GOMES, 2017; SOUSA; MENESES, 2014; 2017).

El racismo engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así; como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables (UNESCO, 1978). Pero los racismos no siempre se han manifestado de la misma forma, ni con los mismos rostros.

Seguir la pista de su aparición en la historia de la humanidad requiere una búsqueda inquisitiva. ¿En qué momento de la Historia podemos comenzar a percibir que adquieren sentidos los códigos raciales y étnicos en las relaciones sociales? ¿Podemos encontrar unicidad histórica en el fenómeno del racismo, o también existen rupturas notables presentes en la historia? ¿Existe algún tipo de enfoque integral que muestre una *genealogía del racismo*? (FOUCAULT, M., 1996; WIEVIORKA, M., 2009).

El profesor Carlos Moore (2007) ofrece un vasto panorama sociohistórico que ayuda a establecer las bases epistemológicas de la relación entre racismo y sociedad. Para Moore existen dos grandes hechos que orientan esta relación: el holocausto judío y la esclavización negro-africana. En su perspectiva la problemática del racismo, tampoco se reduce a la hegemonía europea, en los últimos quinientos años. Para el etnólogo cubano develar la génesis del racismo precisa desentrañar la cuestión de *raza* que para él no adquiere su significado según criterios biológicos. Esto es relevante porque muestra que el racismo antecede a la aparición del concepto de raza, y que existe como una construcción sociopolítica.

En *Racismos, das cruzadas ao século XX* el historiador portugués Francisco Bethencourt (2018) defiende, al igual que Moore, la idea de que los racismos antecedieron a la teoría de las razas e influyeron en las instituciones del racismo. Desde su interpretación un estudio comparativo del racismo debería comenzar con las Cruzadas y con los conflictos entre el cristianismo y el islam en la periferia mediterránea, y no con el comercio europeo de esclavos o los sistemas de plantaciones en el sur de Estados Unidos, el Caribe y Brasil.

Tzvetan Todorov (2005) ofrece argumentos sobre la existencia de la raza, el racismo, el racialismo y la influencia del cientificismo para estas categorizaciones raciales. En su perspectiva:

...el racismo es un comportamiento que viene de antiguo y cuya extensión probablemente es universal; el racialismo es un movimiento de ideas nacido en Europa Occidental, y cuyo periodo más importante va desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del XX. (TODOROV, 2005, pp. 115-116)

Los racismos se han transformado considerablemente en el tiempo, entre sus expresiones clásicas, que apelan a la ciencia, y sus formas contemporáneas, que apelan constantemente a la idea de diferencia, como una expresión de la incompatibilidad de las culturas (GOBINEAU, J., 1937; TOCQUEVILLE, 2019).

Según el criterio de Kwame Appiah (1990) la teoría racialista o el racialismo se puede resumir como: la opinión de que las razas no blancas son inferiores; el criterio de que no hay distinción entre raza y etnia; la idea de que los humanos se pueden clasificar en un pequeño número de razas en función de las características heredables; y que las distinciones morales entre razas se justifican por diferencias moralmente relevantes en las habilidades.

Por otra parte, el racismo intrínseco se manifiesta en el criterio de que otras razas no son tan inteligentes como la propia raza, que además son moralmente inferiores simplemente porque son de otra raza y/o tienen características moralmente inferiores, ni son tan capaces físicamente. Se pregunta entonces Appiah: ¿qué cosa es el racismo ¿una especie de irracionalidad ideológica, una enfermedad, una discapacidad física o una ventaja evolutiva?

Esta nueva ciencia de la raza en el siglo XIX se convirtió en el marco intelectual dominante para pensar en la jerarquía racial y étnica inmutable. El actualizado estudio *The Races of Europe: Construction of National Identities in the Social Sciences, 1839-1939*, organizado por Richard McMahon (2016) explora el capítulo vital, pero en su criterio descuidado, de las historias del nacionalismo, el racismo y la ciencia. De forma exhaustiva se indaga a la comunidad científica transnacional que en el siglo XIX y principios del XX intentó clasificar las razas biológicas de Europa.

En la obra de McMahon se hace notable la interacción entre las narrativas de clase, género e identidad nacional y las tensiones e interacciones entre las agendas científicas y políticas de los clasificadores. Estas ideas justifican la aparición de los discursos abiertamente políticos de la eugenesia y los ideólogos racistas populares. Además, fue el pretexto de la Alemania nazi para la persecución y el exterminio de razas “inferiores” –eslavos, gitanos, judíos– con teorías racistas (BETHENCOURT, 2018; GOLDBERG, 1990).

Para la investigación nuestra resulta importante el texto porque visibiliza cómo estos clasificadores antropológicos de la raza, al propio tiempo produjeron geografías, historias y jerarquías paralelas de los pueblos europeos que fueron cruciales para la creación de identidades nacionales en la diáspora ameericana (GONZALEZ, 1988).

Estas expresiones de racismos también se evidenciaron en el contexto cubano de la primera mitad del siglo XX. En varios de sus escritos Fernando Ortiz debió colocarse en defensa

de minorías presentes en esa época en Cuba como los polacos, gitanos y descendientes de judíos que eran víctimas de prejuicios sociales por su origen étnico (GUANCHE; MATOS, 2013).

Sin embargo, a la luz de hoy el impacto más duradero se expresa en una expansión del imperialismo europeo, y su extensión colonial en África y Oriente Próximo, que dio al traste con un estructural subdesarrollo (MOORE, 2007; RODNEY, 1975). Es evidente que esto provocó una *invención de África*, una mitificación negativa de los conceptos y discursos por los cuales conocemos –o creemos conocer- a África. Las *verdades* instrumentalizadas y racionalizadas por filósofos, misioneros religiosos, antropólogos, políticos, intelectuales, fueron los paradigmas e imágenes que prevalecieron –prevalecen- en una clara perspectiva eurocéntrica, occidentalizada y colonial (MUDIMBE, 2013).

Esta perspectiva unitaria y totalizadora que intenta la subordinación étnica de lo africano también determina el imaginario de lo negro como inferior en América. Por eso es certera la idea de que “[...] Siendo la historia de la humanidad, lo que es, el racismo ejemplar, el racismo por excelencia es, pues, el de los blancos con respecto a los negros.” (TODOROV, 2005, p. 120).

La dramática persistencia ideológica y armazón compleja de este fenómeno social, el filósofo africano Achille Mbembe lo resalta en su ensayo *Crítica da razão negra*, al afirmar que:

A raça não passa de ser uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verosímeis – a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo. Em muitos casos, é uma figura autónoma do real, cuja força e densidade podem explicar-se pelo seu carácter extremamente móvel, inconstante e caprichoso. Aliás, ainda há bem pouco tempo, a ordem do mundo fundava-se num dualismo inaugural que encontrava parte das suas justificações no velho mito da superioridade racial. (MBEMBE, A. 2009, p. 27)

En la perspectiva de los estudios de modernidad/colonialidad, las clasificaciones raciales generan una influencia en la internalización de conductas colonizadas desde el poder, el ser y el saber. Uno de sus principales exponentes, el profesor Aníbal Quijano (2007, 2014) argumenta que:

Lo que comenzó con América fue mundialmente impuesto. La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades “raciales”, y dividida entre los dominantes/superiores “europeos” y los dominados/inferiores “no-europeos”. [...] El color de la piel fue definido como la marca “racial” diferencial más significativa, por más visible, entre los dominantes/superiores o “europeos”, de un lado, y el conjunto de los dominados/inferiores “no-europeos”, del otro lado. De ese modo, se adjudicó a los

dominadores/superiores europeos el atributo de “raza blanca”, y a todos los dominados/inferiores “no-europeos”, el atributo de “razas de color” La escalera de gradación entre el “blanco” de la “raza blanca” y cada uno de los otros “colores” de la piel, fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social “racial”. (QUIJANO, A., 2007, p. 120)

Hubo un proyecto mundial de inventar las razas e internalizar los racismos como ideología que comenzó en 1492 y no se ha detenido hasta la actualidad. Este proyecto de subordinación racial se impuso en América Latina, a través del papel del Estado colonial y la generación de costumbres racializadas convertidas en derecho consuetudinario (KATERÍ, 2016).

Esta fue la pavimentación para lograr un camino donde transitaran personas enajenadas mental y espiritualmente, etiquetadas por una categoría (anti)científica como *raza*. La programada invención de determinar jerarquías entre conquistadores y conquistados, internalizó la idea segregativa del *nosotros y los otros*. Esto como diferencia insoslayable que naturaliza una condición social subalterna, y además le priva su derecho de tener voz y cuerpo propio (DUSSEL, 1994; SAID, 2007; SPIVAK, 2010; TODOROV, 1998, 2005).

A partir de ese momento, no se trató de una simple clasificación semántica-discursiva de indígenas, negros, mestizos, mulatos, blancos. Esta realidad determina una profunda estratificación étnico-racial, donde se estructura el Estado, la Nación, la cultura y sus diferentes narrativas con personas privadas de su humanidad. Sujetos que a través de los más sofisticados dispositivos de poder serán disciplinados para que acepten la subordinación en lo económico, lo político, lo social, lo lingüístico, religioso, educativo; en los más disímiles espacios públicos y privados (CHATTEIJEE, 2008; WALLERSTEIN; BALIBAR, 1988; WILLIAMS, 2011).

Esa sujeción física y ontológica se sustentó en la creencia, en el imaginario de una supuesta superioridad étnica y racial, que negó un lugar dentro de la construcción cultural a sectores poblacionales específicos. Al propio tiempo que las identidades de estos seres son mediadas y determinadas por las culturas hegemónicas. El discurso colonial racista elabora un arsenal de códigos cotidianos para normativizar la estratificación social, y colocar en lugares de inferioridad al diferente/negro/indígena/pobre (BHABHA, 2002; CESAIRE, 1978; GONZALEZ, HASENBALG, 1982).

Debo coincidir con Morrison (2018, s/p) en que la raza ha sido, y es un criterio constante de diferenciación, que al igual que la riqueza, la clase y el sexo, está determinada por el poder y la necesidad de control. De esta forma “[...] todos los grupos de la Tierra (con o sin poder) han recurrido a diatribas similares para imponer sus creencias mediante la construcción del Otro. [...]”. Para ella uno de los propósitos del racismo científico fue identificar a un *otro* para

definirse a uno mismo. No existe predisposición genética alguna al racismo, se aprende a construir al *otro/a* con sus diversos colorismos, matices, diversidades, por diferentes mecanismos.

Estos argumentos arrojan luces a la incógnita de «¿cómo es posible que una persona sea considerada negra en Estados Unidos, de color en el Caribe o en Sudáfrica y blanca en Brasil?» (BETHENCOURT, 2018). Por lo cual resulta necesario comprender cómo se articula el discurso colonial hegemónico con lo *diferente* [negro/africano], y sus ambivalencias y traducciones cómo llegan hoy a nosotros para crear un *habitus* racista (HALL, S., 2003, 2006; MUNANGA, 1999; SANTOS, G. 2005).

De igual forma nuestra indagación sobre el racismo y las relaciones sociales que genera, le es útil entender que la construcción de identidades, la raza, los estereotipos, la discriminación, se diseminan como significados en la nación moderna. Esto posibilita entender la condición del sujeto subalterno, su lugar en la cultura moderna y pós-moderna, y las narrativas históricas eurocéntricas que construyen la nación y lo nacional de forma lineal (AMIN, 1989; BUTLER, SPIVAK, 2009; CHAKRABARTY, D., 2008).

Desde la primera mitad del siglo pasado el culturalismo antropológico comenzó a cuestionarse la idea científica de raza y los fundamentos del racismo. En una obra pionera de estos estudios como *El engaño de las razas* el etnólogo cubano Fernando Ortiz ([1946] 2011) plantea que todo racismo es hechizo, por artificio y por superstición. Para él los tipos raciales no existen más que en nuestra mente, y la raza es una invención humana. Por lo cual confía que la paciencia permitiera proscribir el uso del vocablo «raza» y de su falso concepto.

Sin embargo, en la actualidad es notable que la raza y los racismos tienen una connotación transversal en nuestras vidas. Para el filósofo e historiador cubano Martínez Heredia (2012) las razas continúan siendo “[...] construcciones sociales que identifican o marcan a grupos humanos respecto a otros grupos en dependencia de relaciones que sostienen entre sí [...]” (p.7).

Por otra parte, no hay dudas que la historia y la relación entre raza y etnia continúa siendo dinámica, contraproducente. La raza y etnicidad como componentes de identidad influyen en la interrelación y la interseccionalidad de la raza, el origen étnico, el género y la orientación sexual. Estos articulados son impactados por el colonialismo y el poscolonialismo, por conceptos emergentes de *blancura*, así como por el cambio en las implicaciones políticas y sociales de la raza. Además de que el vínculo entre raza y etnicidad estará mediado, condicionado, por la importancia de los indisolubles lazos entre globalización, medios de comunicación y cultura popular (CALIENDO; MCILWAIN, 2011).

Para el autor de la investigación es cardinal comprender la distinción entre colonialismo y colonialidad. Desde las herramientas epistémicas decoloniales el colonialismo se refiere “[...] al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan [...] en beneficio del colonizador [...]”. Por otra parte “[...] la colonialidad es un fenómeno histórico [...] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; [...]” (RESTREPO; ROJAS, 2010, pp. 15-18).

Como contrapunto a la historia de ausencias y epistemicidios es indispensable recuperar la emergencia de saberes y prácticas antirracistas y descolonizadoras, en oposición a esta lectura eurocéntrica impuesta. Una (otra) educación posible debe asumir el desafío de (re) construir la historia unilateral y colonial de silenciamientos. Para un análisis crítico y descolonizador sobre raza, racismo y etnicidad es relevante evidenciar como a fines del siglo XIX y en el XX ya existe un movimiento de científicos sociales e intelectuales enfrentando la teoría racista y sus desigualdades estructurales.

Un aporte indiscutible a una teoría científica antirracista lo proporciona el antropólogo negro haitiano Antenor Firmin (1885) con su tratado *De L'Égalité des races humaines: anthropologie positive*¹⁴. Esta colosal obra constituye uno de los primeros intentos desde la investigación por deconstruir las bases científicas de la desigualdad racial y la superioridad colonialista.

Desde la historia de la sociología en clave de marxismo negro un texto seminal lo constituye *The Souls of Black Folk*¹⁵. Una obra del afroestadounidense William Edward Burghardt Du Bois en 1903, resultado de un trabajo de campo profundo en comunidades negras marginalizadas. Este trabajo contiene varios ensayos sobre raza, y desde su propia experiencia Du Bois explica cómo era ser un afroamericano en la sociedad estadounidense, estableciendo principios básicos para la historia de una sociología crítica (DU BOIS, 2001).

En este contexto resalta además la obra *Caste, class and race. A study and social dynamics*¹⁶ del sociólogo marxista trinitario-estadounidense Oliver Cox (1959) quien anticipa por más de una década los puntos claves de la teoría del sistema-mundo capitalista. Es esclarecedora su crítica a la concepción estructural de la clase y la raza en la sociedad norteamericana, y a una emergente sociedad de castas (MONTAÑEZ, 2018).

¹⁴ FIRMIN, Antenor. *De L'Égalité des races humaines: anthropologie positive*. Paris: Librairie Cotillon, 1885.

¹⁵ DU BOIS, W.E.B. *Las almas del pueblo negro*. Fundación Fernando Ortiz, La Habana, 2001.

¹⁶ COX, Oliver. *Caste, class and race. A study and social dynamics*. New York: Monthly Review Press, 1959.

Sin dudas la publicación de *Los jacobinos negros* de CiryL Lionel Robert James (2003), marca una etapa en la deconstrucción de esa historia colonial. Esta fue la primera gran historia de la Revolución de Haití, que la sacó de la oscuridad y el olvido, para explicar cómo fue que los esclavos rompieron sus cadenas para hacerse cargo de una sociedad. El mensaje esencial de C.R.L James redunda en una “emergencia de saberes” sobre la revolución negra haitiana, que abre su historia moderna con la irrupción de los esclavos y que debería cerrarla con la de sus herederos (GRÜNER, 2010).

El discurso hegemónico eurocentrado, sigue codificando y reproduciendo educativamente la idea de tener como paradigmas a las revoluciones europeas, a las latinoamericanas lideradas por la oligarquía de blancos/as. Las insurgencias de negros/as, de indígenas como la Revolución de Haití continúan siendo apagadas en la memoria colectiva. Una educación emancipadora necesita hacer emerger los saberes que la sociología de ausencias colonial convirtió en folclor mimetizado, vacío de sujetos y contenidos éticos, estéticos, educativos.

Esa educación tiene el compromiso de hacer visible las sublevaciones indígenas de Túpac Amaru II junto a Micaela, y de Túpac Katari con Bartolina Sisa, en Perú y Bolivia; los saberes del Palenque de San Basilio, en Colombia; la herencia de la Revuelta de los Malês y el Quilombo de Palmares, en Brasil; los sentidos del Reino de los Zambos de Esmeraldas, en Ecuador. La convicción de la colonia San Lorenzo de los Negros, liderada por el inmenso Gaspar Yanga, en México. El Palenque de Portobelo, en Panamá; la energía de los Maroons Leeward jamaicanos. En el contexto cubano la resistencia de Guamá, las sublevaciones en el Cobre, los milicianos negros enfrentados a los ingleses, la Sublevación de Aponte y la lideranza de la negra Carlota, en Cuba. La magia y la fuerza de Mackandal, de Bouckman, deben ser parte del Reino de este Mundo¹⁷, que se descoloniza y asume su libertad.

Intentar producir una pedagógica latinoamericana, que sea “[...] el instrumento de la liberación, para una nueva concepción y transformación de la educación. [...]” (DUSSEL, 2009). Siguiendo las claves decoloniales que nos muestra Agustín Laó-Montes (2020) se necesita un sistemático *contrapunteo diaspórico*, que nos permita nuevas “cartografías políticas de Nuestra Afroamérica”. Para este estudioso:

...Si José Martí acuñó el concepto de Nuestra América como constructo clave en la invención de América Latina como continente, aquí proponemos dos categorías geo-históricas con el fin de descolonizar el imaginario espacial y

¹⁷ El Reino de este Mundo [1949] es una obra del cubano Alejo Carpentier basada en la teoría de lo real maravilloso americano, en una mezcla de la historia independentista y revolucionaria haitiana. Su credibilidad se sostiene sobre la base de la historia de Haití, pero la inclusión del barroquismo en su literatura, el uso de la naturaleza y su entorno, provee al lector de un ambiente mítico.

temporal: Nuestra Abiyala desde sentipensares Amerindios y Nuestra Afroamérica desde sentipensares Afrodescendientes. Hablamos de sentipensares, siguiendo a intelectuales indígenas en varios lugares de Nuestra Abiyala, reconociendo tanto el entre-teje de las mediaciones afectivas y cognitivas del conocimiento, como el entre-juego de dimensiones éticas y estéticas, espirituales y epistémicas, en la razón crítica descolonial. (LAÓ-MONTES, 2020, p.18)

Las polémicas identitarias étnico-raciales atraviesan tangencialmente las relaciones sociales en nuestros países. El pensamiento crítico contemporáneo caribeño, muestra argumentos contundentes de esa estructuración identitaria diversa, diaspórica, que va de la antillanidad, a la negritud, a la creolidad, y marca la existencia. Un discurso de lo Uno, lo Otro y lo Diverso en una relación que trasciende el simple mestizaje, para convertirse en una identidad rizomática, una poética de lo diverso. Esa complejidad nos coloca ante el desafío ontológico permanente de ser un Calibán negro-africano-indígena que se (In) surge ante el Próspero y sus mecanismos coloniales, sus dispositivos de exclusión lingüística, social, psicológica (GLISSANT, 2002, 2005; RETAMAR, 2006; LAMMING, 2007; WYNTER [et al.], 2017).

La antropóloga brasileña Lélia Gonzalez (1988, pp. 76-77) propone la categoría política de *Amefricanidad* para (re) pensar ese espacio de lo negro/africano en lo americano. Para esta investigadora “[...] o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico, e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo [...]”. Pero no solo adquiere un sentido en lo geográfico pues la categoría “[...] incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação, e criação de novas formas) [...] que identifica, na Diáspora, uma experiência comum que exige ser devidamente conhecida, e cuidadosamente pesquisada [...]”.

Cuba se inserta en ese espacio diaspórico vital donde el lugar de lo negro-africano queda en ocasiones indefinido. La impronta que genera en el imaginario social esta ambivalencia ontológica la describe Zuleica Romay (2015) utilizando la metáfora del cepo colonial que deja sus persistentes marcas en nuestros cuerpos y mentes. Estas huellas tienen profundas implicaciones ontológicas, sociológicas, psicológicas, históricas y políticas, con las cuales la investigación educativa precisa dialogar. Encontrar fundamentos, confrontar verdades establecidas, arrojar luz a mi propio entendimiento del vínculo entre educación, racismo y relaciones étnico-raciales en Cuba, y cómo influyen en las ancestrales ausencias educativas de las cubanas/os negras/os será el propósito que me anime en las sucesivas páginas de este Capítulo.

1.1-Comienza la cocción del ajiaco... ¡y aquí estamos!

Soy el cimarrón de la lejanía,
 tengo mi sazón mi filosofía [...]
 Marqué territorio, me crecí en la manigua [...]
 Lo tengo to pensao [...]
Cimarrón, trovador cubano William Vivanco, 2002.

Cuba fue de los primeros países hacia donde comenzó el tráfico de masas de esclavos africanos y uno de los últimos en el hemisferio occidental en decretar la abolición de la esclavitud en 1886. A ese espacio geográfico del «ajiaco» donde ya estaban los aborígenes, pobladores nativos de Cuba, se sumaron [voluntaria o forzadamente] españoles y africanos, de los más diversos grupos étnicos y nacionalidades, luego fueron europeos llegados de otras regiones, americanos, culíes chinos, etc.

Esta compleja relación económica, cultural y social, la entiende Fernando Ortiz como un proceso de variados fenómenos, que se constituyen en una historia de intrincadísimas transculturaciones.¹⁸ La metáfora del «ajiaco» con sus diversos ingredientes, es recurrente en el sabio cubano para describir los factores humanos de la cubanidad (ORTIZ, 2002).

Los descendientes de españoles y europeos «blancos» van asumiendo la identidad y la cultura «criolla», «mestiza» como representación de un sentimiento de pertenencia. Por el contrario, los negros/africanos que son traídos a la fuerza en condición de esclavizados y sus descendientes libertos o esclavos tienen que sufrir procesos importantes de deculturación¹⁹, y de forzamiento a la marginalidad social, el desprecio y el prejuicio²⁰.

Sin embargo, los negros de Cuba no se quedaron inertes ante este contexto social, económico y educativo que los desfavorece e intenta excluir. Diversas fueron las estrategias de libertad y manumisión que utilizaron los esclavos y sus descendientes en Cuba. La pedagogía del cimarronaje en sus diferentes contextos, rural, urbano, intelectual y educativo, fue utilizada de forma recurrente. Así como las disputas ante la justicia, pues existe evidencia que:

¹⁸ “Hemos escogido el vocablo transculturación para expresar los variadísimos fenómenos que se originan en Cuba por las complejíssimas transmutaciones de culturas que aquí se verifican, sin conocer las cuales es imposible entender la evolución del pueblo cubano, así en lo económico como en lo institucional, jurídico, ético, religioso, artístico, lingüístico, psicológico, sexual, y en los demás aspectos de su vida. La verdadera historia de Cuba es la historia de sus intrincadísimas transculturaciones”. (ORTIZ, 1983, p. 88).

¹⁹ Entendemos por deculturación al proceso consciente mediante el cual, con fines de explotación económica se procede a desarraigar la cultura de un grupo humano para facilitar la expropiación de las riquezas naturales del territorio en el que está asentado y/o para utilizarlo como fuerza de trabajo barata, no calificada. El proceso de deculturación es inherente a toda forma de explotación colonial o neocolonial. (MORENO, 1995, p.5)

²⁰ Veáse: SARMIENTO, Ismael. Los negros en la Cuba Colonial: un grupo forzado a la marginalidad social que sufren desprecio, prejuicio y discriminación. Revista Anales del Museo de América XVII, 2009, pp. 112-129.

Acudir ante un juez para reclamar la libertad no fue para los esclavos de la isla de Cuba un acto nacido de la improvisación o la espontaneidad, sino una de las tantas maneras en que se manifestó la resistencia a los amos. (PERERA; MERIÑO, 2015, p.3)

Según muestra el historiador Rafael Duarte (1988, p. 32) esto era favorecido por las “[...] liberalidades de la economía hatera patriarcal, la legislación y las costumbres [...]”. En el artículo 53 de las Ordenanzas de Cáceres establecidas en 1573, debido al prestigio adquirido en sus comunidades, ya se “[...] autoriza a los negros horros o libertos a portar armas [...]”. Lo anterior propició que “[...] antes de que concluyera el primer siglo de la presencia hispana en la Isla, los negros y mulatos libres de Cuba ya habían conquistado un espacio propio dentro de la sociedad colonial [...]”. Además, existen evidencias que el efecto de estas Ordenanzas se extendió hasta mediados del siglo XVIII.

Resulta contraproducente, en estos tres primeros siglos del sistema colonial-esclavista, la disposición de los comerciantes y agricultores blancos por permitir la presencia en los negocios de negros y mulatos libres. Por otra parte, en el plano social les resultaba inadmisibles aceptarlos (BARCIA, 2008; DESCHAMPS, 1971).

Desde comienzos de la colonización, primero con los nativos aborígenes y luego con la introducción de personas negras libres y esclavizadas, va a existir un plan previo por contener el ascenso social de estos sectores. Como se ha mostrado anteriormente la propia dinámica económica y la capacidad de resiliencia de nuestros ancestros, encontró resquicios para su avance y movilidad.

Sin embargo, el diseño colonizador avanza en su macabra perfección para invisibilizar al *otro*. En este sentido, la sujeción espiritual-ideológica acompañada por la ingeniería social clasificatoria se pone en marcha, utilizando a la instrucción-educación como eslabón fundamental. La tríada de la colonialidad del poder, el ser y el saber se articulan coherentemente para establecer una *línea de color* infranqueable.

En una perspectiva de pedagogía de ausencias/emergencias (GOMES, 2017) nuestra investigación se interesa por visibilizar los laberínticos caminos, los desafíos asumidos por negros esclavos y libres para obtener movilidad social desde la instrucción-educación. Aunque existe una ausencia notable del sujeto negro y el tema racial en la historia de la educación cubana, también la pesquisa muestra que: “[...] Los propios negros y mulatos libres crean [...] mecanismos para instruirse; [...]”. Aunque vale resaltar “[...] que esta lucha por insertarse en una sociedad dominada por blancos les cobró el precio del rechazo y el desprecio con qué se le relegaba a la marginación.” (ESTÉVEZ, 2011, p. 47).

El acceso a la instrucción pública de negros y mestizos durante la colonia fue objeto de constantes divergencias, una fuente inagotable para estas limitaciones se encuentra en las propias costumbres, consensos e imaginarios sociales que ya tenían los colonizadores. Un ejemplo de ello es que desde 1501 se prohibió ejercer la medicina a quienes no probaran la pureza de sangre, que en España se traducía en no descender de moros o judíos. Luego la anterior lista de *ladinos* se incrementó en América con los descendientes de indios y negros, los recién convertidos al cristianismo y a los condenados por la Inquisición (BETHENCOURT, 2018; SOSA, PENABAD, 2003).

Un ejemplo que ilustra las barreras para acceder a la educación es la historia de Bárbara Ramos, hija de esclavos, quien tuvo un hijo con Don Miguel Julián Garzón, hombre blanco. En su intento de apoyar la inserción social de su hijo Francisco Antonio presentó la genealogía para que accediera a estudios religiosos. Pero fue descubierta su ascendencia africana y la no limpieza de sangre, lo cual impidió el acceso a cualquier estudio superior y marcó su futuro de por vida. Otra muestra de las incontables limitaciones es el caso del joven José de Salas quien no obstante ser “[...] un joven de verdadero mérito [...] por su conducta y aplicación extensiva al conocimiento de los idiomas francés e inglés, nunca pudo ejercer el oficio de escribano por ser pardo. [...]” (ESTÉVEZ, 2011, pp. 47-49).

En este sentido, significa Estévez (2011, p. 42) que desde noviembre de 1526 el rey Carlos I desde Granada decreta la ley primera que legisla lo relacionado con la instrucción, poniendo el peso de la educación en manos de la Iglesia católica. De esta forma se establece que en cada uno de “[...] los pueblos de cristianos de nuestras indias [...]” la autoridad eclesiástica señalara el horario del día “[...] en la cual se junten todos los indios negros y mulatos así esclavos como libres qué hubieren dentro de los pueblos a oír la doctrina cristiana [...]”.

Agrega la investigadora que: “[...] La obra evangelizadora [...] instructiva-educativa a veces se iba fuera del control de las autoridades [...]”. Por lo cual más allá de la pretendida instrucción netamente religiosa, a muchos negros libres y esclavos “[...] se les enseñaba a leer y escribir junto a muchos niños blancos hijos de las distinguidas familias de la ciudad [...]” (ESTÉVEZ, 2011, p. 42-43).

1.2- Dicotomías de la cubanidad: encrucijadas del sujeto negro para acceder a la educación.

Durante el siglo XVIII, incluso antes, se pueden encontrar “[...] escuelas como la de Doroteo Barba, negro, en que se enseñaban las primeras letras con consentimiento y aplauso de las corporaciones del país, [...]” (BACHILLER, 1859, p.6). En las llamadas escuelas de *amigos* o *amigas* de barrio, hombres y mujeres negros y pardos libres, enseñaban doctrina cristiana, lectura, escritura y a contar. Por esa actividad de instrucción recibían algún dinero, productos y en ocasiones enseñaban gratuitamente. (BUENAVILLA [et. al.], 1995; CHÁVEZ, 1996).

Dice mucho de la capacidad de resistencia y cimarronaje intelectual de estos empíricos maestros y maestras negros, que aun en su posición marginalizada, sin tener preparación, ni licencia para enseñar, pudieron penetrar las redes del poder y el saber colonial. Esta fue una vía de instrucción que generalmente atendía los barrios marginalizados, en las ciudades y campos, en los cuales se concentraba la población de menores ingresos económicos, blancos y negros (BUENAVILLA [et. al.], 1995).

Existían escuelas como las de la orden betlemita, también públicas, pero dirigidas a sectores de mayor capital económico donde eran aceptados niños/as blancos y negros, aunque estudiaban en locales separados. Sin embargo, la ilustración cubana de fines del XVIII y principios del XIX no veía con buenos ojos esta situación educativa, teniendo como protagonistas a hombres y mujeres negros.

Bachiller y Morales (1859, p. 7) desde su posición de ilustre ideólogo educativo de la Corona en la *siempre fiel* isla de Cuba se lamenta de la situación educativa para fines del siglo XVIII, donde puede observarse que muchas escuelas, principalmente de niñas, eran “[...] dirigidas por personas de color: la raza mas envilecida y la más ignorante [además de] enseñar á la caucásica [...]”. En criterio de Bachiller y Morales esta *rareza* deriva en otra, que la Sociedad Económica Amigos del País procuró dar solución al asumir la gestión de la instrucción pública en Cuba, ella era:

...la confusión en un mismo recinto de todos colores y castas, fomentando de esa manera desde la infancia ese elemento de corrupción moral que trae de suyo la inevitable familiaridad de los jóvenes de diversas condiciones en los países de esclavos. [...] La misma escuela de los PP. Belemitas, en que se educaban ya en aquella época [1793] doscientos niños, admitía á todos los que se le presentaban sin distinción de colores; generosidad de sentimientos y de principios liberales, que si bien solo puede explicarlos la sublime religión de Jesús, contradecían luego las costumbres aristocráticas de nuestros mayores. (BACHILLER, 1859, p. 7)

Esta preocupación de la clase oligárquica criolla blanca por una posible *integración racial* desde los espacios educativos, está determinada por el entramado de relaciones económicas, clases y estratos sociales, que se viene conformando en la Cuba de fines del siglo XVIII. Aún con el crecimiento del estrato social de negros y mulatos, en términos jurídicos, educativos e ideológicos estaba perfectamente definida la situación de blancos y esclavos, no así la de los libres de color.

Desde un lugar cultural e identitario plagado de ambigüedades los colonialistas comienzan a utilizar el sector de los libres *de color* como clivaje político y equilibrador social ante el escenario de rebeldía esclava. Según Duharte (1988, p. 32) existen evidencias de la consolidación del sector de negros y mulatos hacia el siglo XVIII, su presencia es indiscutible en ciudades y campos cubanos. Aunque son visibles las ansias por reproducir cada uno de los elementos que componían la Sociedad de los blancos²¹.

Aun con la limitada inserción social de una emergente burguesía *de color* debido a las barreras raciales, y “[...] Si bien ninguno de estos pardos o morenos llegaron a ser catedráticos de la Universidad, [...]” es innegable “[...] que se elevaron, en lo económico, sustancialmente por encima de la clase esclava, al punto de transformarse ellos mismos en esclavistas.” (DUHARTE, 1988, pp. 36-37).

En la perspectiva de investigadores/as como Barcia (2008), Duharte (1988), Hierrezuelo (2011) la pequeña burguesía negra y mulata hasta fines del siglo XVIII se conforma con la imitación del mundo de los blancos, renunciando a la búsqueda de la igualdad. A contrapunto con esta actitud, para los sectores humildes de la población negra:

...la imposibilidad de lograr la igualdad no se revirtió en una relación mimética con el mundo de los blancos, sino que los valores del negro se reafirmaron a través de instituciones como los cabildos de nación, las cofradías de pardos y morenos, el carnaval, los cultos mágico-religiosos y las costumbres y tradiciones africanas cultivadas y transmitidas de generación en generación. Los humildes no habían sufrido la tremenda frustración que implicaba triunfar en el plano económico, pero ser derrotado en sus ambiciones de lograr una equiparación social con los blancos; éstos, sencillamente, ni siquiera habían soñado con tal equiparación. (DUHARTE, 1988, p. 38)

Esta lógica muestra las complejas mediaciones de lo racial en el campo socioeducativo, así como el impacto de las estructuras de poder económico-jurídico-ideológico en reorientar los

²¹ Se puede obtener una visión comparativa del fenómeno de la imitación o la mimetización como ardid político-social y su compleja articulación con el proceso de criollización en el contexto de las Antillas inglesas, en: BRATHWAITE, Kamau. La criollización en las Antillas de lengua inglesa [1978]. En: Antología del pensamiento crítico caribeño contemporáneo/Sylvia Wynter ... [et al.]; coordinación general de Félix Valdés García. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 253-276, 2017.

horizontes de igualdad e inclusión, a partir de la construcción del *otro* (TODOROV 1998, 2005). En el análisis del ensayista cubano negro Alberto Abreu (2017, p. 16) “[...] el problema de la invención del otro es inseparable del proceso de producción material y simbólica en que se vio involucrada la sociedad colonial cubana [...]”. Es por ello “[...] que sean el otro de la racialidad y los imaginarios de lo popular las instancias que dislocan y fragmentan las aspiraciones de nuestros patricios iluministas por construir, [...] un sujeto nacional homogéneo.”

Nuestra tesis acoge las experiencias insurreccionales lideradas por negros/as donde se insertan el cimarronaje, el apalencamiento, la quilombagem (MOURA, 2001), como parte de un espacio diaspórico de transformación social y contracultura a la modernidad que reconoce Paul Gilroy (2001) como Atlántico Negro, y que se identifica además con el término de Améfrica Ladina de Lélia González (1988). Desde estos fundamentos es posible identificar en Cuba una tradición negra radical (ROBINSON, 2021), primero en el cotidiano y monumental acto de la resistencia cimarrona e indígena, y la conformación de los palenques donde se estructuró una forma de vida alternativa al sistema esclavócrata/colonial desarrollado en Cuba (CAIRO, 2019).

A modo de ejemplos significamos las insurrecciones, conspiraciones y revueltas que tienen como ente activo al sujeto negro libre o esclavizado entre los siglos XVI-XIX (FRANCO, 1975; GARCÍA, 2003). De igual forma el protagonismo de decenas de negros en las milicias habaneras que enfrentaron la invasión inglesa a La Habana en 1762. Aparejado a esto, es necesario pensar en la emergente clase de mulatos y negros, con origen en las primigenias formas de sociabilidad de las Cofradías y/o Cabildos de Nación (BARCIA, 2008).

En este estrato social emergente podemos identificar el inicio de lo que llaman Du Bois, C. R. L. James, Cedric Robinson y otros representantes del marxismo negro como una incipiente *intelligentsia negra*. En acuerdo con Robinson (2021), será el fermento de una burguesía procolonial y luego proburguesa. Al propio tiempo, fue la *intelligentsia* que luego, en diferentes momentos históricos, se radicaliza y lidera procesos como la Sublevación de Aponte en 1812.

Un hecho trascendental como la Revolución haitiana va a ejercer un efecto subversivo en el imaginario y las prácticas de resistencia de negros esclavos y libertos. Además, de tener una deriva trastornadora y definitoria en las prácticas discursivo-políticas de la oligarquía criolla blanca ilustrada²² (GRÜNER, 2010; JAMES, C. R. L., 2003). Como secuela la

²² “La aguda tensión social del caso mexicano, cubano o brasileño, genera situaciones en las que los sectores criollos aminoran o postergan su rivalidad con los peninsulares, en virtud del profundo temor a la rebelión de

descolonización haitiana tendrá efectos negativos para la instrucción de negros y mestizos en Cuba.

La Revolución Haitiana reavivó el espectro del *miedo al negro*, porque ya era un temor incubado en la propia lógica colonizadora y excluyente, que se extendía al imaginario²³ de las élites oligárquicas del resto de América y el Caribe (AZEVEDO, 1987; FRANCO, 2004). Es indudable que las luchas del pueblo haitiano provocan un:

...formidable desgarramiento en la conciencia del negro cubano y, consecuentemente, ensanchó el horizonte de sus ideas. [...] La leyenda haitiana robusteció los valores del negro en Cuba y creó sociológicas propicias para borrar, incluso, la relación mimética que unía a la pequeña burguesía «de color» con el mundo de los blancos. Luego del triunfo de los negros sobre los colonialistas franceses sería absurda la imitación. Los negros y mulatos libres de Cuba habían descubierto una vía para vencer la barrera del color: la destrucción del régimen colonial. (DUHARTE, 1988, p. 40)

Los temores a una rebelión esclava en articulación con sectores de negros libres se confirmaron, especialmente, con la insurrección liderada por el negro libre José Antonio Aponte en 1812. Esta se asume como la primera conspiración de carácter nacional, y que representa desde una óptica afrocubana otra narrativa del proyecto nacional cubano²⁴ (ABREU, 2017; CHILDS, 2011; FRANCO (comp.), 2010; LAÓ-MONTES, 2020). El historiador Alfonso Múnera (2011, p. 160) refiriéndose al caso del Caribe colombiano expone la conflictiva relación entre nación, región, clase y raza, y asegura que las élites criollas blancas tendrán cada vez más “[...] conciencia de la identidad que se produjo entre independencia e igualdad social en las mentes de los mulatos y negros [...]”.

Es así como los patricios *modernizadores* de Cuba como Francisco Arango y Parreño, José Antonio Saco, Domingo Del Monte, van “[...] articulando un campo discursivo sobre el otro de la negrura, el cual se sustentaba en los imaginarios del terror, la catástrofe [...] y del pánico político a la africanización de la Isla [...] como el lugar del otro dentro del proyecto de nación que se gestaba [...]” (ABREU, 2017, pp. 17-18).

La verdad es que la intelectualidad *criolla* que busca la cubanidad es una resultante de contradicciones sociales, económicas y políticas de la época, donde se estructuran y son

sectores populares.” (p. XXX), CHIARAMONTE, José C. Pensamiento de la Ilustración: economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII. Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1992.

²³ Para profundizar en la influencia del imaginario sobre lo simbólico en los contextos sociohistóricos y en las instituciones sociales ver: CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade; tradução de Guy Reynaud, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; SARTRE, Jean-Paul. O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação, Editora Atica S. A., São Paulo, 1996.

²⁴ La Sublevación de Aponte fue un movimiento de objetivos antiesclavistas y separatistas que se extendió de La Habana a Puerto Príncipe, Remedios, Bayamo y Holguín en 1812. Fue liderado por el ex cabo primero del Batallón de Morenos, negro libre, ebanista y presidente de un cabildo negro, José Antonio Aponte y Ulabarra. Ideológicamente se inspiró en la revolución haitiana y tuvo un amplio apoyo entre negros y mestizos de Cuba.

estructurantes las visiones y prácticas racistas. En este sentido afirma Cepero Bonilla (1971, p. 24) que “[...] Los pensadores cubanos anteriores a la guerra del 1868 fueron todos esclavistas. Ninguno, [...] adoptó una postura resuelta frente al fenómeno de la esclavitud, y todos mantuvieron también una concepción racista del desenvolvimiento de la sociedad cubana.”.

La ambigüedad se manifiesta en las posturas de ilustres reformistas y *padres* de la nacionalidad cubana, como Francisco de Arango y Parreño, José Antonio Saco y Gaspar Betancourt Cisneros. Los discursos van desde la *necesidad* de una esclavitud forzosa e intensificada, al antiesclavismo con estrategias de blanqueamiento para enfrentar el *miedo al negro*, discursos que se transversalizan en las dicotomías anexionismo vs. antianexionismo, reformismo vs. independentismo (CARBONELL, 2005; CEPERO, 1971; GOMARIZ, 2004, 2014).

Saco considerado uno de los *padres fundadores* de la nacionalidad cubana, fue de los impulsores más importantes del antiesclavismo, como una salida necesaria al desarrollo de las fuerzas productivas para alcanzar el desarrollo capitalista. Fue pionero en la idea de eliminar las trabas del modelo económico plantacionista derivado de la esclavitud, pero a la vez su antiesclavismo peca de racista. Al tiempo que plantea eliminar la esclavitud en Cuba, sostiene la idea eugenésica de que es necesario reducir la población negra e incrementar el blanqueamiento importando mano de obra blanca, para avanzar en el progreso económico y social de Cuba. El profesor Eduardo Torres-Cuevas (2001, 2006) argumenta su visión sobre estas contradicciones de Saco:

Hay quien lo ha presentado como el exponente más brillante de la nacionalidad cubana en su etapa formativa, pero no ha faltado quien lo haya acusado de todo lo contrario: de ser teórico de una falsa nacionalidad; para unos era negrófilo y para otros, un poseído de la negrofobia; a la afirmación de antiesclavista estaba la riposta de esclavista encubierto. Estas divergencias se agudizan al estudiarse algunos temas. (TORRES-CUEVAS, 2001, p. 3)

Un ensayo sociológico, considerado entre las producciones más importantes del siglo XIX y que hasta hoy trasciende, es *Memorias sobre la vagancia en Cuba* [1837]. En el acápite del ensayo titulado *Las artes están en las manos de la gente de color* manifiesta Saco con pesar que: “[...] Entre los enormes males que esta raza infeliz ha traído a nuestro suelo, uno de ellos es el de haber alejado de las artes a nuestra población blanca [...]” (SACO, 2015, p. 54). Y es que, afirma la historiadora Olga Portuondo, refiriéndose al protagonismo de este sector social en Santiago de Cuba:

El mulato o negro libre artesano en sus diversas ocupaciones era una figura insustituible en la vida diaria de la ciudad. Nadie podrá igualarlo cuando se trataba de resolver las necesidades del vestir del alimento procesado o en los

requerimientos habitacionales. Los alarifes de albañilería y carpintería como el fiel contraste siempre formaron parte del Cabildo al menos para dar opinión en todo lo que se vinculaba con su arte. A medida que avanzaba el siglo XIX los artesanos se diversificaron y especializaron. (PORTUONDO, 2014, p. 135)

En nuestra perspectiva no dejan de sorprender las paradojas de la conformación ideológica y cultural cubana. Precisamente Saco, además de ser un férreo defensor del antiesclavismo, fue la figura intelectual más prominente en el enfrentamiento al anexionismo. Sin embargo, obras como *Memorias...* y sus posturas entre el antiesclavismo y el racismo son botón de muestra de las contradicciones en el tránsito de una cultura criolla a cultura nacional.

Desde el punto de vista discursivo y sociológico el trayecto a la cubanidad estará marcado por una visión blanqueada y eurocéntrica, donde se niega o minimiza la presencia negra-africana en esa cultura y nación cubana. Mientras más te acerques a los cánones, valores, estéticas de lo blanco/europeo, pues más ¿cubano? serás. Y esa es la cultura que se va conformando en los siglos XVIII y XIX y de la cual hoy somos herederos.

Otro ejemplo notable lo constituye Domingo del Monte, figura a quien José Martí llamó “el más real y útil de los cubanos de su tiempo” sentencia que problematiza con razón el investigador Francisco Morán (2016). El cuestionamiento se basa en un estudio de documentos personales de Domingo del Monte que demuestran una postura esencialmente anexionista a Estados Unidos y con visos de racismo bien definidos. Pero precisamente es del Monte quien impulsa los círculos intelectuales antiabolicionistas más importantes del siglo XIX.

El racismo y el saber colonizado, en la literatura cubana de la época, se articula de una forma muy específica entre la tendencia antiesclavista y un profundo blanqueamiento de los patrones culturales. Cualesquiera de las tendencias ideológicas, culturales, políticas, educativas no tienen al negro-africano como sujeto protagónico del sentimiento que circula, del pensamiento que sueña y diseña la futura nación ya sea anexada, reformada o independiente.

El sector criollo blanco y liberal que imagina la nación *moderna* en Cuba y el resto de América para fines del siglo XVIII y el XIX, tiene limitaciones importantes para incluir a los negros/as, ya sean esclavos o libertos (CHUST; FRASQUET, 2009; MARTÍNEZ, 2018). Lo anterior deriva en una internalización de imaginarios hegemónicos asociados al simbolismo del discurso racista²⁵, donde la Cuba negra que ensaya Abreu (2017) se torna invisible e imposible.

²⁵ “En términos generales y a pesar de las sutilezas y complejidad del discurso racista, sus principios son bastante simples y similares a cualquier discurso con bases ideológicas, a saber: enfatizar lo positivo del Nosotros; enfatizar lo negativo del Ellos; desenfatar lo positivo del Ellos; desenfatar lo negativo del Nosotros.”. En: VAN DIJK, Teun A. (comp.). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., p. 28, 2016.

Los silencios de la raza en la cubanidad se reproducen como lógicas cotidianas colonizadas y colonizadoras (FUENTE, 2014).

En un análisis medular para la historia cubana respecto a la esclavitud, la abolición, el racismo y la etapa revolucionaria de 1868-1898 el historiador marxista Raúl Cepero Bonilla será definitorio al concluir que:

Los ideólogos de la clase dominante de la sociedad cubana anterior al 68, fueron salvo muy contadas excepciones, racistas, como racistas fueron todos los movimientos políticos que éstas inspiraron y organizaron, no solamente porque sustentaron el dogma según el cual un grupo étnico está condenado por la naturaleza a la inferioridad congénita y otro grupo se halla destinado a la superioridad congénita, sino porque también entendían que la esperanza de la civilización en Cuba radicaba en la supremacía del blanco y la eliminación del negro. [...] Las puertas de la nacionalidad cubana estaban firmemente cerradas para el negro. (CEPERO, 1971, p. 132)

En esa dirección se muestra lógica la preocupación del intelectual afrocubano Walterio Carbonell, poco tiempo después del triunfo de 1959, cuando sentencia que: “[...] La Revolución no puede tener por dioses nacionales a estos hombres, los mismos hombres que fueron elevados por la burguesía a la categoría de dioses nacionales.” (CARBONELL, 2005, p. 22).

Los sucesos ocurridos en 1843 con la sublevación masiva de esclavos/as en los valles de Matanzas liderados por la esclava Carlota, confirman la persistencia de un legado y una práctica pedagógica de emancipación entre los esclavos/as y negros/as libres de Cuba, que es imprescindible incluir como parte de la pedagogía y la historia de la nación cubana. Casi al unísono se desenvuelve la artimaña conspirativa que pasó a la historia como *La Conspiración de la Escalera*.

La realidad es que este hecho sirvió de pretexto para reprimir en masa los negros esclavos, pero fundamentalmente negros y mulatos libres que iban ganando protagonismo en diferentes espacios de la sociedad cubana. A la par se desató una campaña feroz del gobierno colonial, la cual describía al movimiento antiesclavista como un proyecto de exterminio racial contra la población blanca de la Isla, siendo su verdadero objetivo el de silenciar las justas aspiraciones de abolición e igualitarismo racial de los afrocubanos.

Fueron víctimas de la ideología y la política eugenésica de blanqueamiento de la sociedad, intelectuales de la talla del poeta afrocubano Gabriel de la Concepción Valdés *Plácido*²⁶; que aun desde la apropiación de la laberíntica cultura ilustrada de la época, logra forjar una voz propia y subvertir los cánones de forma provocadora (MÉNDEZ, 2017).

²⁶ Un interesante y renovado abordaje del papel en la literatura cubana de Plácido y de Juan Francisco Manzano, el más prominente poeta afrodescendiente en la colonia, así como la relación que sostienen con las religiones

De ese modo, el terror y/o la invisibilización fue una vez más el instrumento para estructurar la contención del ascenso y la movilidad social de negros y pardos, así retrasar su inclusión dentro del espectro cultural, intelectual y educativo. Entonces no resulta extraño que durante el siglo que debía ser de las luces sean estructurados los dispositivos del oscurantismo para excluir educativamente a negros y mestizos en Cuba.

Las puertas de la instrucción estaban cerradas para los hombres de piel oscura. Los esclavistas sabían que de la incultura embrutecedora no brota: ningún atisbo de conciencia política, que era -y es- un requisito fundamental para que los oprimidos se organicen y luchen por las reivindicaciones propias de su estado social. (CEPERO, 1971, p. 24)

En esa dirección precisamos retornar al rol para la educación de la época de una institución hija de la ilustración y el liberalismo como la Sociedad Económica Amigos del País (SEAP), encargada por Su Majestad de *velar* por la educación en Cuba. Uno de los *amigos*, Fray Manuel Quesada, en fecha tan temprana como 1801 incitaba a los hacendados a prohibir el acceso de los esclavos a la enseñanza de las primeras letras, lo cual valora García Yero (2013, p. 151) como expresión de “[...] la forma de pensar del patriciado cubano del siglo XIX. [...]” (p. 151). Pero no era solo la visión de Fray Quesada la que se oponía a la instrucción de las personas negras. Bachiller y Morales en sus *Apuntes... sin cortapisas* registra que:

La Sociedad se pronunció siempre contra esta amalgama [de razas], y aun descuidó la enseñanza de la gente de color, habiéndolo creído alguna vez perjudicial. Sin embargo, en sus últimos estatutos S. M. la recomendó procurase instrucción á la gente de color; y en honor de la verdad el precepto soberano ha sido poco cumplido, por el irresistible convencimiento de que es muy difícil contener en los justos límites la educación que les corresponde. (BACHILLER, 1857, p. 9)

Se queja el ideólogo educativo de la época que “[...] el espíritu del siglo, que se trasfundía así en todas las masas populares, aumentaba casi espontáneamente el número de escuelas, [...]” lo cual en su criterio elitista y racista daba origen a males como el desconocimiento en las escuelas de “[...] el benéfico influjo de la superioridad. [...]” (BACHILLER, 1857, p. 10). Aunque hubo constancia en algunos socios de la SEAP en solicitar la separación de la enseñanza de la gente de color.

Los matices y dinámicas internas de las prácticas racistas y de integración racial en la historia de la educación cubana se perciben al reconocer Bachiller y Morales (1857, p. 17) que “[...] la costumbre inveterada en el país oponía no menos tenaz resistencia, y aun en esta ocasión tuvo eco en la mayoría, y no se determinó nada sobre este asunto, quedando *mezclada*

africanas en la era de las Insurrecciones Negras puede encontrarse en una reciente investigación publicada por Matthew Pettway (2020).

la enseñanza hasta los últimos tiempos. [...]”, solo con “[...] excepción de los profesores que por su propia voluntad se propusieron no admitir negros ni mulatos en sus institutos. [...]”.

Esta proyección ideológica en la cual se desarrolla la instrucción pública y privada en Cuba es coherente con los resultados que arroja una pesquisa sobre la actividad de la SEAP de Santiago de Cuba. En ella podemos encontrar que:

...los datos estadísticos [...] no declaran hembras en las escuelas de la SEAP, en tanto que las cifras de alumnos blancos exceden ampliamente a la matrícula de alumnos “de color”, lo cual refleja las grandes diferencias sociales de la época [1861] (...) lo cual no era muy “ilustrado” que digamos. (FLEITAS, 2014, p. 93)

A pesar de las difíciles condiciones económicas y la discriminación racial la instrucción continuará siendo algo esencial para los negros/as de Cuba. No obstante, los desafíos son cotidianos pues la educación de la época internaliza y estructura la preterización y subordinación del negro/a. Así lo muestra en su investigación Olga García Yero (2013) sobre la educación de Puerto Príncipe durante la primera mitad del siglo XIX. Con respecto a la educación y la participación de niños negros es notable la desproporción con respecto a sus congéneres blancos en los primeros años educativos, y en las escuelas privadas esta situación se acentuaba. Además, la imposibilidad de educarse las niñas negras en ese periodo, pues les estaba prácticamente prohibido (VINAT, 2016).

En la indagación histórica de la investigadora Hierrezuelo (2011) se evidencia que la realidad santiaguera de la época era un mar de prejuicios contra la *mujer de color*, los obstáculos se reflejan en espacios tan sensibles como la educación, donde:

Las mujeres de la llamada “clase blanca” tuvieron que vencer solo los prejuicios que existían en cuanto a la pertinencia o no de educar al bello sexo. [...] Para las niñas “de color” la situación era más difícil y compleja. Ante ellas se alzaba la barrera del sexo y también la del color. Sirva a manera de ilustración, el estado de la matrícula de las escuelas de la ciudad en el año 1849: de las 373 niñas que estudiaban en los establecimientos del recinto urbano solo 48 no eran blancas. (HIERREZUELO, 2011, p. 67)

El plan de instrucción pública de 1863 mantiene al libre albedrío la responsabilidad del estado con la instrucción de las personas negras, dejando a jurisdicción de las administraciones de cada núcleo poblacional, la cantidad de escuelas públicas para “aquellos niños de raza negra”. En el caso de los esclavos se establece la obligatoriedad de los amos de “inculcarle los principios morales y religiosos”. (GARCÍA, O., 2013, p. 182).

En referencia a la política educativa española durante el siglo XIX señala Ossenbach (2010) que no hubo una delimitación de funciones entre las instituciones religiosas y estatales. Esta actitud según la investigadora se puede explicar por pretensiones de control ideológico, a

partir de cierto mesianismo civilizador afín a la mentalidad colonialista liberal, tanto como por la incapacidad de atender las necesidades de la enseñanza pública.

Este «mesianismo» es también notorio en los artículos del Plan cubano de 1863 que se refieren a la educación de la población negra (arts. 182-183), en los cuales se insiste en que la primera enseñanza para los niños negros debería dirigirse «esencialmente a la parte moral y religiosa». Esta actitud hacia la educación de los niños de color es muy similar a la que aparecía ya en los arts. 31 a 34 del Plan de 1844 para Cuba y Puerto Rico.” (OSSENBACH, 2010, p. 272)

Por otra parte, desde el siglo XVIII el reglamento del Real Colegio de San Carlos, una de las instituciones pioneras de la educación superior en Cuba, en su apartado 3º y 4º establecía que no podían ser colegiales:

Los que desciendan de cristianos viejos, limpios de toda mala raza, de judíos, moros, ó recién convertidos á nuestra Santa Fé Católica [...] que proceden de negros, mulatos ó mestizos, aunque su defecto se halle escondido tras de muchos ascendientes, y a pesar de cualesquiera consideraciones de parentescos, enlaces, respetos y utilidades, porque todo es menos que la autoridad, decoro y buena opinión del seminario, que vendría á caer en desprecio, y á merecer una sospecha general contra todos sus alumnos, si tal vez se abriera la puerta á semejantes sujetos, fuera de otros inconvenientes, que nuestro sínodo, y propia experiencia nos persuaden haberse tocado de resultas de iguales gracias. (BACHILLER, 1857, pp. 154-155)

Según Olga Portuondo (2014, p. 101) en el espíritu de la Constitución de 1812 en España se facilitaba el acceso de los súbditos españoles “[...] que por cualquier línea tuvieran origen africano el estudio de las Ciencias y el acceso a la carrera eclesiástica. Sí estaban dotados, incluso podían ser admitidos a las matrículas y grados de las universidades, [...]”. Sin embargo, como estas prerrogativas se oponían a los intereses de clase y raza de los dones criollos “no la acogieron con satisfacción”.

Como resultado “en las escuelas santiagueras se mantenía la odiosa separación de clases” e independientemente de la voluntad soberana y las reales órdenes de evitar “[...] la desigualdad, el odio y el aborrecimiento entre las clases. La costumbre ancestral sería más poderosa que la ley cuando se trataba de un día tras otro.” (PORTUONDO, 2014, p. 102).

De hecho, asegura Estévez (2011, p. 49) que a lo largo del siglo XIX no se tiene noticias de algún negro o mestizo que estudiara en el Seminario San Basilio Magno de Santiago de Cuba. Esta aspiración era casi imposible de cumplir pues el centro de estudios exigía como requisito de ingreso la llamada *limpieza de sangre*.

La presencia de una visión excluyente hacia las personas negras en las políticas universitarias del siglo XIX cubano puede observarse en el proyecto de colegio Ateneo propuesto por el eminente educador José de la Luz y Caballero. En su párrafo 2º el Sr. Luz

propone que “[...] el establecimiento estará abierto para cuantos deseen frecuentarle, [...] con solo los requisitos de ser personas blancas y mayores de trece años. [...]” (BACHILLER, 1857, p. 105). Quizás por eso el general negro Antonio Maceo, precursor del pensamiento antirracista cubano, al hacer una evaluación²⁷ sobre el maestro de la aristocracia criolla, manifiesta que:

Pepe de la Luz fue el “educador” del privilegio cubano, no fue “tan desinteresado”, carecía de “religiosidad”, de esa bondad humana de que quieren revestirle sus admiradores, no era “hombre ornado con todas las perfecciones” que se le atribuyen al gran educador. [...] Don Pepe tenía influencia y mucho talento, que pudo ejercer en beneficio de todos, como lo hizo en favor de algunos; pero era un imposible, el hombre no tenía grandes sentimientos; se confundió con Saco.

Por otra parte, el papel aristocrático y excluyente es palpable en la producción y enseñanza filosófica pues “[...] se importó la que más se ajustaba y convenía a los intereses de la aristocracia esclavista. [...] En los planteles donde se impartía, solamente estaba autorizado el acceso a la minoría blanca adinerada. [...]”. Los grandes maestros de la filosofía en Cuba jamás condenaron el sistema esclavista. Sus ideas contrarias al tráfico han sido erróneamente interpretadas como abolicionistas. (CEPERO, 1971, p. 28)

La distorsión y ridiculización de lo negro/africano también se hace presente en las manifestaciones teatrales del siglo XIX. El negro catedrático fue un personaje que nació en el teatro bufo cubano, es la segunda fase de la visión blanca del negro. Ya no es un personaje esclavo o campesino, sino libre y urbano, trabajador que logra sus ahorros y vive *a la blanca* en los suburbios de la capital.

Ahora este sujeto intenta educarse, siempre en una mimesis de lo blanco, lo cual le vale el desprecio hacia sus capacidades y también de hacer el ridículo social. A través de sus personajes el bufo cubano muestra una visión limitada y pretérita de las capacidades y valores de los afrocubanos, diseñando un discurso que acompaña y educa las construcciones e imaginarios de una sociedad visceralmente racista y excluyente.

Subyace en los parlamentos de las obras del bufo cubano la importancia que negros y mestizos le brindan al factor educativo para el ascenso social. Pero no basta con instruirse, incluso rechazar los patrones estéticos e identitarios de su raíz negro/africana, pues la barrera de color en forma de carcajada burlesca aparece para *colocarlos en su lugar*. En un análisis sobre la interculturalidad afrocubana en las formas teatrales asegura el crítico de teatro Rine Leal que:

Con el género bufo se establece la presencia del negrito en la escena cubana. El tipo surgirá como una necesidad dramática, pues el negro estaba ahí y era

²⁷ MACEO, Antonio. Carta a Eusebio Hernández, julio 30 de 1885.

imposible crear una literatura o una dramaturgia ignorándolo, pero su carácter sufrió una remodelación y creó al negrito (interpretado siempre por actores blancos) como un marginado, un bufón, nunca un héroe. Así, convertido en un personaje de burla, de choteo, de exotismo y superficialidad, el negrito canaliza la perspectiva discriminadora y esclavista del teatro colonial cubano (LEAL, 1997, p. 452).

En este sentido es relevante la crítica a la *blanquitud* del teatro cubano que realiza Eugenio Hernández Espinosa, cuando señala que “[...] El negro y el blanco están vistos en el bufo desde la posición usurpadora del blanco colonialista, desde una visión racista y burguesa. [...]” (CURBELO, 2019, p. 108). Un análisis crítico de la historia del teatro cubano es esencial para el diseño y conformación de prácticas epistémicas antirracistas en las aulas universitarias cubanas. Porque hasta la Cuba de hoy trasciende el cuestionable personaje del *negrito*, del *marginal*, dentro de las diferentes tendencias del teatro cubano, con su colonizada y esencialista versión de la identidad social cubana (MARTIATU, 2008).

1.3- La inflexión anticolonial: el sujeto negro en el vórtice revolucionario y los racistas se reinventan.

Pero el paradigma racista de la historia cubana se subvierte profundamente con el comienzo de las luchas independentistas en 1868 contra la Metrópoli española, donde los negros, mulatos, chinos, pobres y otros sectores humildes y desplazados llevaron sobre sus espaldas el peso y los padecimientos de la contienda. Es en esta coyuntura donde asumo que el proceso de transculturación se muestra visible en la emergencia de la nación y la nacionalidad cubana. No solo por la aspiración de descolonizarse, sino por metas que también apuntan a la emancipación de los esclavos y la integración racial, ganando los negros/as -y otros estratos sociales preteridos- un lugar nunca visto, que les permite comenzar a considerarse, por primera vez, cubanos negros o simplemente cubanos (MARTÍNEZ, 2018).

El liderazgo indiscutido de hombres negros como Antonio Maceo, Guillermón Moncada, Quintín Banderas, de mujeres negras como Mariana Grajales, María Cabrales, pone en tensión la cultura racista y su imaginario inferiorizante. Pero el ideal republicano de igualdad en los campos de batalla no siempre pudo sostenerse ante una estructura social esclavista, en ese sentido:

La postura de la revolución del 68 frente a la esclavitud no fue siempre la misma. Tuvo sus variaciones y sus matices. Empero, siendo esclavistas, después reglamentó el trabajo de los libertos y finalmente, a partir de 1871, se hizo abolicionista radical. Estas tres fases marcan el proceso de decaimiento de la influencia de la clase de esclavistas en la revolución. (CEPERO, 1971, p. 177)

La intersección de raza, nación y revolución generó una profunda brecha en el imaginario racista pues como demuestra Ada Ferrer (2017, p. 251) “[...] La revolución contra España produjo una tensión constante y fuerte entre el racismo y el antirracismo y entre la revolución y la reacción en el seno del movimiento independentista y, en general, en toda la sociedad cubana. [...]”. Sin embargo, persistieron los patrones sociales negativos sobre la persona negra esclava o libre que eran asociados con la incivilización, la brutalidad, y la incapacidad genética para emanciparse.

Lo anterior determina que existieran y trascendieran en el campo insurrecto posturas contradictorias en la comprensión de la importancia del tema étnico/racial (CEPERO, 1971). Dichas contradicciones se evidenciaron en forma de “[...] guerra interna del movimiento entre el racismo y el antirracismo [...]” donde “[...] las líneas divisorias podían correr a lo largo de grupos sociales o regiones, de fracciones políticas o rivalidades personales.” (FERRER, 2017, p. 251).

En este sentido durante la Guerra de los Diez Años se revelan continuidades y rupturas con una pedagogía emancipadora, ahora en condiciones que ya se preconiza una república de *iguales*. La Ley de instrucción pública de la Revolución Cubana en 1869, es una de las primeras de su tipo en América y el mundo, que promueve la importancia de la educación popular. La educación mambisa responde a las necesidades de una cultura democrática y emancipadora que brinda acceso a los estratos más humildes. En la organización civil de los campamentos de guerra, se alfabetiza niños y adultos, y se diseñan cartillas para orientar la instrucción (GARCÍA, O., 2013; PÉREZ, 2011).

La etapa insurreccional de 1868-1878 fue testigo de la decisiva emergencia del sujeto negro/a como ente popular esencial, donde resalta la figura del general Antonio Maceo²⁸ y su madre la lideresa Mariana Grajales, esto sin dudas contribuye a problematizar la visión inferiorizante hacia lo negro/africano. Sin embargo, luego de diez años de lucha intensa, una demanda esencial como la abolición de la esclavitud no fue lograda. De hecho, ninguno de los partidos políticos creados después de la guerra del 68 contempla en sus programas la

²⁸ Para profundizar en la personalidad de este líder cubano negro, ver: APARICIO, Raúl. Hombradía de Antonio Maceo. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1966; FRANCO, José L. Antonio Maceo: Apuntes para una historia de su vida. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 3 Tomos, [1951] 1973; FERNÁNDEZ-CARCASSÉS, Manuel; RODRÍGUEZ-GOBEA, Zoila. Génesis y desarrollo del liderazgo político de Antonio Maceo en la Guerra Grande. Revista Santiago, No. 151, enero-abril, 2020, pp.34-49; MACEO, Antonio. Textos. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel (comp.). Raza y racismo: antología de Caminos. La Habana: Editorial Caminos, 2017, pp. 345-353.

eliminación inmediata de la esclavitud, como va a demostrar en un agudo análisis el periodista negro Juan Gualberto Gómez²⁹.

Por otra parte, las visiones colonizadas del racismo antinegro en la cultura, la educación y el imaginario social, son acompañadas celosamente por la racionalidad científica de la época. En una investigación³⁰ de 1857 el incentivo al blanqueamiento es evidente cuando plantea la necesidad de: “[...] comenzar a desterrar determinados criterios acerca de los chinos, que habían demostrado ser una fuerza de trabajo alternativa a la africana, siendo los únicos que tal vez pudieran sustituir a los negros. [...]”.

En 1861 tiene lugar en La Habana la fundación de la Real Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales, que contó con los Anales, a partir de 1864, como órgano de difusión de los debates que en su seno tenían lugar. Los debates estuvieron focalizados en aspectos relacionados con la anatomía y patología de las *razas*. Suceso para la época fue el informe *Algunas consideraciones generales sobre la raza negra. Su patología y terapéutica*³¹ donde Reynés de Verdier realiza toda una disquisición que *justifica* la necesidad de la inmigración blanca y la *inferioridad* de los negros/africanos.

La ciencia en Cuba continuó por derroteros marcadamente racistas y en 1877 se crea la Sociedad Antropológica de Cuba que supuso la institucionalización de la antropología y el desarrollo de diferentes investigaciones. Se buscaba potenciar los trabajos e investigaciones en Cuba sobre la conformación étnica del país, la diversidad de sus componentes étnicos. Así como sus posibilidades de reproducción, la degeneración física de las *razas*, la resistencia a las enfermedades y las patologías en función de su origen y adscripción étnica.

Este fértil discurso científico va a destinarse a justificar la esclavitud, así como a defender la inmigración y colonización del país a base de familias blancas. Las diferencias y barreras entre las poblaciones según su color y procedencia eran hechos *constatables* que podían analizarse a la luz de los conocimientos médicos, biológicos y antropológicos. De esa forma podrían determinarse, en última instancia, la posición que cada grupo debía ocupar en la

²⁹ GÓMEZ, Juan G. La cuestión de Cuba en 1884 historia y soluciones de los partidos cubanos. Imprenta de Aurelio Jr. Alaria, Madrid, 1885.

³⁰ DUPIERRIS, M. Memoria sobre la topografía médica de La Habana y sus alrededores y sobre el estudio físico y natural de los colonos asiáticos. La Habana: 1857.

³¹ REYNÉS DE VERDIER, Antonio. *Algunas consideraciones generales sobre la raza negra. Su patología y terapéutica*”, Anales de la Real Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de la Habana. La Habana: 1868-1869, t. 5, págs. 139-186.

escala social. Esta clasificación justificaba el orden establecido y las diferencias, a todos los niveles, entre los individuos³².

No es de asombrar que en la Sociedad Antropológica de Cuba de fines del XIX y principios del XX coincidieran eminentes independentistas e intelectuales -blancos- de la talla de Fermín Valdés Domínguez y Enrique José Varona. En la perspectiva de este espacio de poder intelectual de la época, la llamada *raza negra*, los pertenecientes al tronco etíope, habían demostrado su incapacidad para generar civilización; una incapacidad que era inherente a ellos e independiente del medio. El afán por establecer categorías y jerarquías en la escala evolutiva y por probar científicamente que unos pueblos eran inferiores a otros provocó que dentro de la antropología se desarrollara con gran fuerza la antropometría.

Un estudio antropométrico, que hoy parece absurdo, será organizado por esta Sociedad en 1899 con el ánimo de conocer el *porqué* de las capacidades de Antonio Maceo siendo «negro». Estudio que concluyó con toda pomposidad racista que dada la raza a que pertenecía Antonio Maceo [negra], y el medio en el cual ejerció y desarrolló sus actividades, “puede con perfecto derecho ser considerado como un Hombre Realmente Superior”. Más curioso y absurdo resulta encontrar en el año 2006 un artículo en la prensa cubana, que se hace eco de este caduco y racista informe, para *argumentar* la lucidez, cualidades y utilidad del héroe independentista negro³³.

En un contexto de desigualdades, precariedad de la educación, una red asistencial deficiente y un sistema judicial colonial corrompido, las ciencias, especialmente la antropología y el derecho criminal, instrumentalizan el uso de la higienización social y la eugenesia como métodos de *corrección* de las *clases inferiores*. Asegura el investigador Reinier Borrego (2017, p. 65) que “[...] la contribución de las capas populares a la delincuencia juvenil fue mayor. [...]” y en esa tendencia “[...] los mecanismos disciplinares se proyectaron especialmente sobre la gente “de color”, con el fin de mantener la sumisión y disciplina de esa población y reprimir “ciertos instintos de raza” [...]”.

En un bosquejo histórico sobre las ideas educativas en Cuba plantea Justo Chávez (1996) que el plan de estudio de 1880 llega con tres siglos de atraso, pues mantiene intacta la separación en las aulas de los niños blancos y negros. Además, se mantenía la doctrina y la moral cristiana en la escuela pública.

³² NARANJO, Consuelo; GARCÍA, Armando. Antropología, “raza” y población en Cuba en el último cuarto del siglo XIX. Anuario de Estudios Americanos, Vol. 55, No. 1, 1998, pp. 267-289. En: <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/375/381>, 01 dic. 2019.

³³ Periódico Juventud Rebelde, 08 diciembre 2006. Disponible en: <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2006-12-08/reconocen-a-antonio-maceo-como-uno-de-los-hombres-mas-lucidos-y-utiles-de-cuba>, 01 dic. 2019.

La cuestión racial va a ser un motivo permanente de instigación y argucia política manipulada por los colonialistas españoles. En una lúcida interpretación Manuel de la Cruz³⁴ (1895, p. 11) asegura que los españoles supieron explotar habilísimamente ese *miedo al negro* lo cual explica “[...] por qué la isla de Cuba no se emancipó al mismo tiempo que Colombia y México, y por qué el separatismo no fue franco, resuelto y unánime hasta 1868. [...]”. Y reafirmando la perspectiva de integración racial como ideal de la revolución cubana, expresa que:

Los que del esclavo hecho por el gobierno de España hicimos el ciudadano sin color de la República de Cuba; los que del ciudadano hicimos, soldados, oficiales, jefes, no habríamos de vacilar un punto en hacer magistrados, administradores, representantes, ministros, jefes del Ejecutivo. (CRUZ, 1895, p. 19)

En esta dirección va dirigida la prédica de José Martí³⁵ invocando a la unidad de los cubanos de todas las razas, durante la preparación e inicio de la próxima etapa de la independencia contra España, y que expone en textos como *Mi raza y Nuestra América*. Sus críticas a lo que él define como las *razas de librería* alertan sobre las tensiones raciales que eran capitalizadas por los adversarios del independentismo.

El más universal de los cubanos marca un momento importante en el pensamiento pedagógico cubano descolonizador, emancipador y antirracista. Su lucidez educativa se hace evidente en el ensayo *Nuestra América* cuando recomienda que:

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia [...] Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. (MARTÍ, 2010, pp. 135)

Para Martí no son las recetas y libros europeos y estadounidenses los que van a descubrir el enigma americano y sus soluciones. Sus tesis desde la integración y la equidad racial son esenciales para el pensamiento antirracista cubano y patentizan la condena a la discriminación en cualquiera de sus expresiones. La pasión por no ver en las diferencias motivo para la exclusión de las personas es cardinal cuando expresa que: “[...] Todo lo que divide a los hombres, [...] los especifica, aparta o acorrala, es un pecado contra la humanidad (...) cubano es más que blanco, más que mulato, más que negro [...]” (MARTÍ, 2011, pp. 4-5).

³⁴ CRUZ, Manuel de la. La revolución cubana y la raza de color. Key West: Impr. "La Propaganda", 1895.

³⁵ ORTIZ, Fernando. Martí y las razas. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel (comp.). Raza y racismo: antología de Caminos. La Habana: Editorial Caminos, 2017, pp. 48-87; OQUENDO, Leyda. Martí. Apuntes sobre su antirracismo militante. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel (comp.). Raza y racismo: antología de Caminos. La Habana: Editorial Caminos, 2017, pp. 261-271.

Sin embargo, este proyecto martiano de una República -casi quimérica- *con todos y para el bien de todos*, al concluir la última etapa independentista [1895-1898] y con la ocupación norteamericana, sufre de distorsiones importantes que nuevamente será el negro/a quien padezca cotidianamente.

Porque sin dudas, y siguiendo la lógica de análisis de la historiadora Ada Ferrer “[...] En 1898 todavía no estaba totalmente decidido el resultado de ese combate entre racismo y antirracismo. [...]”. Y aunque el “[...] panorama de la política racial había cambiado drásticamente [...]” a medida que la guerra se acercaba a su fin se evidencia que a la par “[...] de los profundos cambios ocurridos en la política racial cubana [...]” existían síntomas y conflictos que muestran “[...] los intentos desesperados por limitar esas transformaciones.” (FERRER, 2017, pp. 251-252).

En este sentido, no tiene reparos el intelectual afrocubano Ángel César Pinto Albiol (1946) en reconocer, no sin pesar, que el proceso de luchas entre 1868-1898:

...no fué una revolución "del negro para el negro", ni siquiera una revolución para redimir a las clases no negras oprimidas del país. Fué, sencillamente, una revolución pequeño-burguesa. [...] bien o mal, no sólo dejó intactas las causas reales que desde hacía cuatro siglos mantenían al negro económicamente en un plano de inferioridad respecto del blanco esclavista, sino que las agravó. (ALBIOL, 1946, p. 122)

1.4-Armonizando y segregando: entrecruces educativos del color cubano en la República.

En el archiconocido texto *Manual de Historia de Cuba* la pedagoga Mercedes García Tudurí (1952, p. 55) señala que “[...] El periodo final de la Colonia, que coincidía con la terminación de la centuria XIX, sirvió de escenario al postrer y baldío esfuerzo de la Metrópoli por asimilar, a través de una planeada política educativa, su última posesión de América [...]”. Un desesperado esfuerzo que en criterio de esta investigadora solo resultó, al concluir la dominación, en un 64 % de analfabetismo en la población total de Cuba.

Coherente con lo anterior Justo Chávez (1996) cuestiona la eficiencia de la corona española en su intento de españolizar a los habitantes de la Isla a través de la educación. Además, diversos informes del gobierno interventor estadounidense en 1901 sobre el estado de la universidad cubana, revelan la deplorable situación en la que se encontraba la Isla (GUADARRAMA, 2005). Si se analiza esta coyuntura en una dimensión racial el contexto es más dramático pues para 1900 “[...] la Universidad tenía 381 estudiantes y 107 profesores.

Había graduado en 170 años, 8600 alumnos blancos y 198 negros. [...]” (CHÁVEZ, 1996, p. 50).

La discriminación en el acceso a la universidad era notable para la mujer, los negros, mulatos y en general los sectores populares (GUADARRAMA, 2005). Desde esta perspectiva es innegable el alcance de la política educacional española, pues una de sus líneas ideológicas esenciales fue la exclusión educativa que derivase en subordinación racial y social del negro, como medio además, de inculcar la obediencia y la sumisión.

Es en este escenario educativo que el Gobierno norteamericano de ocupación incentiva la movilización de “[...] sus más efectivas energías para lograr su mejoramiento.” (GARCÍA, M., 1952, p. 55). En la efervescencia educacional afirma Cordoví (2012, p. 13) que “[...] Miles de maestros, y especialmente maestras, salían a las calles [1900] en horas tempranas para incorporarse a sus respectivos planteles, urbanos y rurales, combinando el trabajo con los estudios de formación y superación [...]”.

Para muchas de estas docentes su labor educativa está deparada a una realidad donde existen “[...] las lógicas tensiones y discriminaciones acorde a los códigos de la época, más agravantes en los casos de las maestras negras que, aunque muy inferiores en número a sus colegas blancas, engrosaron también las filas del magisterio. [...]” (CORDOVÍ, 2012, p. 13).

Este criterio sobre la insuficiente presencia de maestras negras se confirma en la investigación de Alicia Conde (2017, p. 54) quien significa la importancia de comprender el magisterio de inicios de la república, como forma de develar el rol social de sectores históricamente desfavorecidos, donde destacan la mujer y la población negra. En este horizonte llama la atención un informe de 1903 sobre los resultados de las escuelas nacionales de verano, donde puede encontrarse que de la “[...] composición de los maestros inscriptos: de 814, son mujeres 471 (57,6%) y solo 10 “de color” [...]” (GARÓFALO, 2018, p. 42).

Las escuelas de verano a la Universidad de Harvard en Estados Unidos fueron una de las principales vías de superación y estímulo al mérito para los docentes de la recién creada República, a la vez que un mecanismo efectivo de colonización del saber y la cultura nacional. La meritocracia en la cual se asentó la sociedad republicana en criterio de Alejandro de la Fuente (2014, p. 179-180) funcionó de forma compleja y contradictoria. Pues, al tiempo que se preconizaba la necesidad de “[...] “hombres de educación”, que no eran, precisamente, los hombres negros. Por otro lado, los méritos y la educación sirvieron para trazar “una ruta” para el ascenso y la movilidad social [...]”.

En este horizonte desde 1901 el líder independentista Juan Gualberto Gómez establece comunicación con Booker T. Washington para que cubanos negros pudieran estudiar en el

Instituto Tuskegee. Esta conexión se estrechó luego con personalidades pertenecientes al Club Atenas; y la resonancia en Cuba del proyecto afrodiaspórico de Marcus Garvey. Por último, fue notable la relación con el *Harlem Renaissance* de figuras como Nicolás Guillén, Regino Pedroso, Emilio Ballagas, Ernesto Lecuona pertenecientes al afronegrismo cubano, o la influencia en notables periodistas como Gustavo Urrutia, especial mención merece la amistad de Guillén con el llamado poeta del blues Langston Hughes (GURIDY, 2010; LAÓ-MONTES, 2020).

Un retrato de los desafíos para la mujer afrocubana acceder a la educación se refleja en el diálogo entre Selmira y el General Brooke³⁶, presente en la novela *Lágrimas negras* de Eliseo Altunaga (2016). Luego de una noche de pasión entre ellos, el general Brooke le dice tierno y satisfecho a la negra Selmira que pida lo que desee. Ella convencida le solicita ir a un curso de verano en Harvard. El militar yanqui no se anda con tapujos y responde que: “[...] Los cubanos no lo van a permitir, las plazas están reservadas para muchachas de buenas familias y con referencias”. Y ante la insistencia de Selmira de poder encontrar referencias, es cortante al decir que “Las plazas solo son para mujeres blancas”. La infinita decepción de Selmira le corta la respiración:

Aunque supiera leer y escribir en inglés y francés, no estaría entre los mil quinientos cubanos que en transportes de guerra serían enviados a un curso de verano a la Universidad de Harvard. Tan estúpida era esa pretensión que solo podría existir en la literatura y en su infinita ingenuidad (ALTUNAGA, 2016, p. 25)

De cualquier manera, en el periodo 1902-1912 existe una incipiente articulación de prácticas para reforzar la identidad ciudadana de africanos y afrodescendientes. Estos avances son legitimados por la Constitución de 1901 que establecía en su Artículo 11 que “Todos los cubanos son iguales ante la ley. La República no reconoce fueros, ni privilegios personales”. No obstante, las estructuras sociales, políticas y económicas desarrolladas por el Estado cubano en el período, generan una interrupción en ese proceso de autoidentificación y autoestima ciudadana experimentadas por el sector social de afrocubanos/as (LORIE, 2013).

Esas estructuras en la naciente República continúan reproduciendo la *línea de color* como puede evidenciarse en el medular ensayo *El negro en Cuba* del intelectual afrocubano Gastón Baquero³⁷. En su criterio “[...] El político blanco, necesitado del voto de los negros, abriría más y más la mano en lo de repartir oportunidades a esos que la cursilería llama

³⁶ General John Rutter Brooke, primer gobernador militar impuesto por EE. UU. a Cuba, ejerció ese cargo entre diciembre de 1898 y diciembre de 1899.

³⁷ El negro en Cuba. En: La enciclopedia de Cuba, Tomo 5, Playor S.A, Madrid, 1974.

“ciudadanos de color” [...]. Sin embargo, “[...] nunca llegaban éstos a los altos niveles de la administración o de la empresa privada [...]”.

Afín con la anterior valoración, señala Albiol Pinto (1946, pp. 122-123) que con la llegada de la paz sale a la superficie el viejo problema de la inferioridad racial del negro, que la revolución hizo pasar a un segundo plano. Pues “[...] los propios revolucionarios que le habían reconocido aptitudes al negro para hacerlo general en los campos de batalla, se las negaron, en la República, para ser siquiera sereno en la ciudad, después en la Paz. [...]”.

La indiscutible presencia en la escena cubana de una *cuestión social* relacionada con lo étnico-racial continúa siendo notable. Para la época el líder político y educador afrocubano Emilio Céspedes Casado (1906) no cree que exista un *problema de razas*, aunque si percibe en el cuerpo social un *malestar*. Al inaugurar una serie de conversaciones en el recién creado Instituto de Educación Popular “Booker Washington” en la Habana, este destacado intelectual aborda con nitidez y profundidad esta cuestión, con énfasis en la dimensión educativa.

En consonancia define como misión del instituto la de “[...] contribuir á la educación popular de las clases trabajadoras, y muy especialmente de los individuos pertenecientes á la raza negra; [...]”; además se propone aprovechar toda ocasión posible para “[...] elevar el concepto público de la mujer y cuidando de hacer lo mismo en cuanto al niño se refiere.” (CÉSPEDES, 1906, pp. 3-4).

La búsqueda de la felicidad social la ve en una articulación social y familiar que permita “elevarnos por medio del estudio” a través de “la instrucción bien dirigida”. En el necesario empeño de los cubanos negros por acceder a la instrucción y la movilidad social, entiende que “(...) Los pobres deben luchar para que sus pequeñuelos no falten á las escuelas gratuitas y los que puedan, deben fundar y sostener planteles de enseñanza y dotar á sus hijos de una carrera profesional.” (CÉSPEDES, 1906, p. 13).

A la par de estos nobles propósitos educativos avanzan aparatos conceptuales positivistas que fundamentan la educación del negro, no como derecho humano, sino como camino a la higiene social. En este año de 1906 ve la luz *El hampa afrocubana: Los negros brujos* del etnólogo Fernando Ortiz, quien toma como referencia en su estudio de criminalidad³⁸ al grupo étnico/racial de los negros/africanos. Desde su interpretación la *brujería* practicada por los afrocubanos es una de las causas principales de la *mala vida* cubana. En este sentido,

³⁸ Un detallado estudio sobre la perspectiva ortiziana en los estudios de criminalidad, se puede encontrar en: LÓPEZ, David. Fernando Ortiz ante el enigma de la criminalidad cubana. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2011.

considera necesaria una “higienización social contra la brujería” y el “aniquilamiento de sus parásitos” para encarrilar la raza negra hacia la civilización (ORTIZ, 1916, p. 394-395).

Desde su perspectiva una instrucción, con énfasis en las sólidas nociones científicas, será indispensable en la “progresiva inmunización contra el microbio de la brujería”. Aunque no cree que la instrucción “[...] destruirá la brujería en pocas generaciones; pero, al menos, contribuirá á su desafricanización, [...]”. Para Ortiz la acción instructiva no deberá ser solo en referencia a la *brujería*:

...sino en relación con el nivel general de incultura en nuestras clases inferiores, y aun bajo ciertos aspectos más restringidos á las clases algo elevadas intelectualmente, no debe abandonarse por completo á las escuelas públicas y á los establecimientos llamados de enseñanza superior. No será eficaz sino penetra directamente en el mismo vulgo ignorante. (ORTIZ, 1916, p. 395).

En realidad la letra del artículo 26 de la Constitución de 1901 determina la libertad para profesar todas las religiones, así como el ejercicio de todos los cultos. Sin embargo, más adelante en este mismo acápite se relativiza esa libertad poniendo el límite del “respeto a la moral cristiana y al orden público”. Dejando la brecha abierta al avance de las prácticas discursivas racistas, la actuación de los dispositivos de necropolítica del Estado moderno/colonial, junto al secular papel civilizador de la Iglesia en América Latina (DUSSEL, 1992; MBEMBE, 2006; VAN DIJK [comp.], 2016).

Para la época son tomadas en consideración investigaciones pedagógicas sobre posibles diferencias en la inteligencia entre niños blancos y niños negros (CONDE, 2017). Fundamentos de esa índole se esgrimen hábilmente como pretexto para mantener las viejas prácticas segregacionistas en la educación cubana, socavar el sistema público integrado de educación que ampliaba las oportunidades educacionales, además de legitimar el avance de la enseñanza privada, esencialmente racista (FUENTE, 2014; RODRÍGUEZ, Á., 2015).

Revelador resulta el ensayo *Cuerpo social, criminalidad y prácticas discursivas en Cuba (1902-1926)* de David Domínguez para entender cómo se delimitan las fronteras entre civilización y barbarie en las prácticas discursivas cubanas. Este texto muestra que el cientificismo de la época “identificó y clasificó al transgresor-delincuente, y erige una escala de *peligrosidad*. Donde siempre hubo una tendencia a identificar la violación a los cánones de *comportamiento ciudadano*, con los grupos históricamente marginados, dígame prostitutas, negros, mulatos y chinos como objetos de la discriminación. Todo esto con vistas a garantizar la viabilidad del proyecto de la República y la *salud* del cuerpo social.

En este punto llama la atención el vínculo esencial que existe entre el entramado científico universitario y docente de toda la primera mitad del siglo XX, y los esfuerzos para aportar una visión *clínica* sobre la sociedad cubana, amparado por una “cultura científica superior”. Ejemplo de este empeño fue la Revista de la Facultad de Ciencias y Letras, de la Universidad de la Habana (DOMÍNGUEZ, 2015, pp. 19-50).

No obstante, la intelectualidad cubana antirracista no deja de interpelar como dignos *Calibanas/es* este imaginario y contexto socioeducativo desfavorable. Un ejemplo se encuentra en el texto *Apreciaciones sobre la Agrupación Independiente de Color* de Pastora Mena una precursora activista por los derechos del hombre y la mujer negra, publicado en octubre de 1908 en *Previsión* instrumento de prensa del Partido Independiente de Color (PIC).

Dirigiéndose a sus hermanos de raza, expresa la intelectual afrocubana que “[...] Hoy más que nunca, el que nada sabe está en el deber de aprender algo, [...]”. Con acierto analiza las clasificaciones de razas hechas por algunos naturalistas que “[...] juzgan con poco desarrollo nuestro cerebro, por eso será que casi siempre nos colocan en última fila, [...]”. Para resaltar con lucidez que Cuba cuenta “[...] con hombres de color que abrazan todas las esferas del estudio científico, y eso demuestra, que nuestro cerebro es susceptible del mismo desarrollo y fructuoso cultivo que el de la raza blanca [...]”. Aunque se lamenta que la mayoría de las personas blancas los traten con repugnancia, y “[...] cualquiera de nosotros que tenga alguna educación, no se escapa de que a nuestras espaldas digan “Lástima que sea de color”. [...]” (FERNÁNDEZ, T., 2015, p. 74-75).

Es así como llega la Cuba republicana al vórtice de los conflictos raciales y acontece la Masacre contra los Independientes de Color en 1912³⁹, hecho que conmociona la opinión nacional, y genera una escisión visible con resultados en el imaginario y las prácticas de la racialidad cubana. En la práctica los focos de sublevación contra el gobierno sirvieron de pretexto para desarrollar una operación de limpieza racial.

Esto en consonancia con las teorías eugenésicas de la época, el imaginario secular de *miedo al negro*, y las campañas mediáticas de terror en la época sobre los *negros brujos*. Los líderes del Partido Independiente de Color Evaristo Estenoz y Pedro Ivonet fueron asesinados durante los sucesos, y la cifra final de víctimas del conflicto se calcula estuvo entre 3 mil y 6

³⁹ La causa inmediata de la rebelión fue la supresión e ilegalización del partido Independiente de Color (PIC) en 1910, respaldada esta acción por la Ley Morúa (propuesta de enmienda a la Ley Electoral por el congresista liberal mulato Martín Morúa Delgado, quien se opuso a la formación de partidos sobre una base racial, considerando esto una acción divisionista contra el pueblo cubano). Con posterioridad, se llevó a cabo un alzamiento armado —mal armado, con rifles, armas de cacería, machetes, etc.— iniciado el 20 de mayo de 1912, al cual se enfrentó la represión brutal del Ejército regular, bajo la orden del entonces presidente de la República de Cuba.

mil cubanos de la raza negra, a los cuales se privó de su humanidad (CASTRO, S. 2002; HELG, 2000; MERIÑO, 2006; RIQUENES, 2007; ROLANDO, G., 2011; PORTUONDO, S., 2002).

No obstante, al flagrante genocidio se publica una obra ampliamente mediatizada de Gustavo Mustelier⁴⁰, para justificar intelectual e ideológicamente los hechos y vanagloriarse de la victoria de la *civilización* frente a la *barbarie*. Las reacciones del sector de la *intelligentsia* hegemónica blanca, es coherente con el discurso estructurado desde la época colonial, como se viene fundamentando en esta tesis.

Episodios horribles como la Masacre de los Independientes de Color van a evidenciar la tensa relación entre raza y republicanismos en Cuba, lo que Julio César Guanche (2017) enuncia como parte de los dilemas que genera la fraternidad y la exclusión racial. La intensa polémica social desde perspectivas diversas, pero con un marcado antirracismo, también van a proliferar en la prensa y la literatura cubana luego de estos sucesos.⁴¹

Por otra parte, entre 1907 y 1922 es visible el incremento del analfabetismo que entre los adolescentes blancos llega al 15% y para los *de color* al 22%. Se agrega el abandono escolar y la escasa eficiencia y retención. Según el censo de 1919 en todos los grupos de edades entre 10 y 65 años, el promedio de personas con instrucción entre los sectores negros y mestizos estaba por debajo del promedio nacional. Todo esto constituían agravantes para el incremento porcentual de personas negras en las estadísticas de la delincuencia juvenil, la criminalidad y la población carcelaria (BORREGO, 2017, pp. 74-75).

En los sucesivos Censos de la República de los años 1907, 1919, 1931⁴² se puede constatar que el acceso de la población cubana negra a carreras universitarias y por tanto a las actividades profesionales, se tornaba segregativa con respecto a la población blanca nativa y extranjera. Resaltan los bajos índices de participación en servicios básicos como: defensa, salud, educación, bancos y finanzas; que se mantuvieron durante todo el período neocolonial. En ese contexto el origen y las clasificaciones sociales van a determinar el acceso a las profesiones privilegiadas y al mercado laboral.

⁴⁰ La extinción del negro. Apuntes político-sociales. La Habana: Imprenta de Rambla, Bouza y Cía., 1912; Un análisis bien argumentado, al respecto de este deplorable pasaje en la literatura cubana, es *El libro más racista publicado en Cuba*, de Jorge Domingo Cuadriello (2018).

⁴¹ Ver: CUBAS Hernández, Pedro A. O Brasil e Cuba, 1889/1902-1929: o debate intelectual sobre as relações raciais. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011; FERNÁNDEZ, Alejandro. Páginas en conflicto: debate racial en la prensa cubana (1912-1930). La Habana: Editorial Universidad de la Habana, 2014.

⁴² Anexos de los Censos de la República de Cuba en 1907, 1919, 1931 y 1943, publicado por la Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba, en: http://www.one.cu/publicaciones/cepde/loscensos/anexo_3.pdf; http://www.one.cu/publicaciones/cepde/loscensos/anexo_4.pdf; http://www.one.cu/publicaciones/cepde/loscensos/anexo_5.pdf; http://www.one.cu/publicaciones/cepde/loscensos/anexo_6.pdf

Según se puede analizar por los datos del Censo de 1907 el 70.6% de los servicios profesionales los ocupaban los blancos nativos, siendo el 59.7% de la población total para la época, con una sobrerrepresentación del 10.9%. El segundo lugar en esta área era ocupado por blancos extranjeros, con el 21.3%, sin embargo, eran el 9.9% de la población cubana, lo que significa una sobrerrepresentación del 11.4%. Por lo que se deriva que entre blancos nativos y extranjeros ocupaban el 91.9 con un exceso de representación en el área profesional de 22.3 puntos porcentuales. Eso hacía que el grupo poblacional de color ocupara solo el 8.1 de las plazas profesionales en el país, significando una subrepresentación en estos servicios de 22.2 puntos porcentuales, al respecto de su presencia poblacional.

Un recorte comparativo entre géneros muestra que las mujeres de color tenían dos veces menos presencia en estos servicios que los hombres de color, siendo ellas ligeramente (0.8%) superior en población. Mientras sus congéneres blancas nativas llegaban al 0.85, las de color solo llegaban al 0.17 de representación sobre la base de 1. Ahora, en un indicador como: servicios domésticos y personales las mujeres de color van a ocupar el 29.5% de las personas empleadas, con una sobrerrepresentación del 14 %, mientras que las mujeres blancas ocupan solo el 6.9%.

En el Censo de 1919 analizando el área de muestra vemos que las personas de color van a ocupar un 11.6% de representación frente a una población que significa el 28.1%. El grupo considerado blancos nativos con un 63.9 de la población estimada, mantiene el monopolio de los servicios profesionales con el 73.5% y los blancos extranjeros siendo el 9.5 porcentual de los censados abarcan el 14.8% de los servicios profesionales en Cuba.

Entre un censo y otro la subrepresentación de los de color en el área profesional va a reducirse de 22.2 a 16.5 puntos, este aumento proporcional es más significativo en los hombres negros y mestizos, también se reduce el desempleo para las mujeres de color. Por otro lado, los blancos/as nativos y extranjeros se mantendrán sobrerrepresentados en 14.9 puntos porcentuales, aunque existe una tendencia general a aumentar la presencia masculina blanca nativa y a reducir la de extranjeros blancos.

La situación económica favorable en estos años y la ampliación del sistema de educación pública y gratuita, así como el acceso de los de color a plazas de maestras y maestros, presumimos que influye en el *mejoramiento* de las estadísticas en el área profesional. Aunque continúa la sobrerrepresentación negra y mestiza en los trabajos domésticos y personales, así como bajos índices de acceso laboral en los servicios de comercio y transporte. Desde los datos es evidente que las mejores oportunidades de estudio, empleo y movilidad social continuaron siendo privilegio de las personas blancas.

En su análisis *El negro en la economía y la política cubanas* el intelectual afrocubano Ángel César Pinto Albiol (1946, pp. 124-125) comenta que hubo en Cuba una dinámica específica de “[...] penetración lenta y recíproca de los negros a aquellas actividades que en un tiempo fueron del dominio exclusivo de los blancos, [...]” así como también “[...] la de los blancos, a las zonas que habían sido controladas por los negros, [...]”. Para 1919 “[...] el número de albañiles negros supera al de los blancos cubanos y españoles unidos, y el de los carpinteros negros cubanos es muy superior al de los blancos de igual nacionalidad.”.

El racismo estructural⁴³ establece como subterfugio engañoso el discurso del éxito individual y el mérito social, sin embargo las estadísticas pueden soterrar la realidad de los grupos sociales marginalizados, y nunca develan los desafíos antropológicos, sociológicos, psicológicos que implican sus avances en una sociedad discriminatoria. Las memorias del poeta camagüeyano Nicolás Guillén en el *Camino de Harlem* revelan las sutilezas y paradojas del racismo:

En mi pueblo, en ese Camagüey conservador y preocupado, algún tiempo después de la muerte de mi padre, estuve yo, casi bachiller, ya mecanógrafo y con más ortografía y conocimientos de redacción que muchos, tratando inútilmente de obtener una modesta plaza en las oficinas del Ferrocarril de Cuba, donde mi padre había tenido amigos, influencia y respeto. Muerto de hambre, con una preparación que no me servía más que para medir la intensidad de mi tragedia de negro cubano, tuve que trabajar de cajista en una imprenta de segundo orden, cuando un alma caritativa me dio a conocer, al cabo, que mientras no cambiara de color me sería imposible teclear en la más humilde de las «Underwood» de aquellos departamentos instalados en suelo de Cuba. ¡Y eso que yo soy un mulato bastante claro «y de pelo»! Esa empresa tiene a muchos negros empleados, pero es en los talleres de mecánica, junto a las rojas fraguas ardiendo. (GUILLÉN, 2017, p.17)

Lo anterior torna evidente que la expansión de la educación pública y gratuita de primera instrucción no derivó necesaria y estructuralmente en una transformación notable de la movilidad laboral y social de las personas negras en Cuba. Persistieron las limitaciones a

⁴³ Para el caso cubano, es pertinente plantearnos la perspectiva teórica de racismo estructural del filósofo y jurista brasileño Silvio Almeida (2018, pp. 36-40). En esta nota epistémica las estructuras sociales, políticas, históricas, ideológicas, económicas, jurídicas, simbólicas, de espacio/territorio, discursivas, educativas, éticas y estéticas condicionan/estructuran las manifestaciones de racismo, sus consecuencias, tensiones, latencias y/o emergencias en un contexto determinado. El enfoque de racismo estructural no pretende reducir la responsabilidad individual de los sujetos, menos aún la responsabilidad institucional y de las políticas públicas en contra del racismo. Sin embargo, se trata de entender de forma integral que el racismo como proceso histórico y político crea condiciones para que la sociedad estructuralmente se convierta en reproductora de los prejuicios y las actitudes racistas. Esta visión relacional y multicausal permite analizar que determinadas actitudes, manifestaciones, imaginarios, condiciones sociales, que pueden parecer aisladas, esporádicas, específicas y de excepción, deben ser analizadas en un contexto más amplio, estructural, interdisciplinar, intersectorial y multifactorial. Ese análisis debe incentivar la elaboración e implementación de políticas antirracistas consecuentes e integrales que atiendan de manera más efectiva la presencia y consecuencias de la racialización de las sociedades, que se expresa de forma particular en cada territorio/nación y que propicia diferentes dimensiones de la desigualdad.

empleos de servicios profesionales y especializados, lo cual es coherente con la tesis que venimos desarrollando respecto a los seculares escollos colocados para negros y mestizos acceder a estudios de enseñanza media y universitarios. En la medida que avanza la república la movilidad social y laboral que depende del acceso a la enseñanza superior se concentran y estructuran alrededor de la figura colonial hegemónica blanco/patriarcal.

¿Qué vas a hacer cuando seas grande, Papi?, me preguntaba mi tía madrina Julia, siempre que me veía. Yo le contestaba invariablemente con un mismo tono y un mismo ritmo: «!Como el doctor Moncada!», el médico negro de la Casa de Socorro del Cerro. No tan solo era mi paradigma. Lo era también para todos los negros de la barriada. [...] Mamita: ¡No, Papi...! No. Los pobres y los negros no vamos a la Universidad. El dinero no nos alcanza para pagar una carrera universitaria.

El Papi: ¡Pero si yo también soy negro...!

Mamita: Mientras tú estés estudiando, no tendrás que trabajar. Con la ayuda de la pensión de Ramón, pagaremos tus estudios... Sí, Papi, sí... !La Virgen de Regla y todos los santos tienen que ayudarte...! Basta ya de planchar y de servir de criados. ¡Hay que ser alguien...! [...] ¡Tienes que ser un negro distinto y diferente! [...] Sí, Papi, que mañana no tengan que decir: el criado ese, sino el doctor Eugenio Hernández Espinosa. Como el doctor Moncada. (CURBELO, 2019, p. 28-30)

Acceder a la formación superior constituía un proceso escabroso, por lo limitado de las plazas, la competitividad académica y otros factores que hacían aumentar el precio de la matrícula universitaria. A la altura de 1925 los alumnos negros y mulatos constituían apenas el 11% de todos los estudiantes universitarios, con una población respecto al total de casi el 30%. Por lo cual el restricto acceso a estudios superiores no permitía que se atenuara la brecha laboral y económica entre las personas blancas y los afrocubanos. (RAMÍREZ, 2014, p. 799).

La mayoría de los negros que estudiaban lo hacían en la Escuela de Artes y Oficios, en la Escuela Normal para Maestros. Eran muy pocos los que hacían el bachillerato, porque era muy difícil continuar carrera; lo mismo pasaba con la Escuela del Hogar y la de Comercio, allí era muy raro que estudiara un negro. (RUBIERA, 2011, p. 24)

Esta tendencia se subvierte en alguna medida según indican las cifras del Censo de 1931, momento desafiante luego de la depresión económica internacional. En esta etapa la población de color ocupa el 27.9% de la población total de la Isla, y alcanzan el 18.5% de los servicios profesionales, reduciendo en siete puntos la subrepresentación en esta área, con respecto al Censo de 1919. Los blancos nativos y extranjeros abarcan el 81.5% siendo el 72% de la población, por lo que continúa el protagonismo del hombre blanco en estas áreas.

No obstante, todavía es válido resaltar que la mejora estadística del grupo de color que muestra el Censo de 1931 en labores profesionales se centra en los hombres negros y mestizos para los cuales la representación crece en siete puntos y medio. En contraste, las féminas negras

y mestizas disminuyen en medio punto su rol en estas áreas. Algo aún más sorprendente es que las mujeres negras y mestizas son desplazadas del tradicional rol laboral de servicios domésticos y personales, llegando la caída a 17.8 puntos porcentuales, lo que significó la pérdida de casi 20 mil plazas para estas mujeres. Estas labores pasaron a ser ocupadas mayoritariamente por hombres blancos y en segundo puesto por hombres negros y mestizos.

Con todas las limitaciones que tiene la fría colecta de datos estadísticos, un análisis de raza y género nos permite observar la situación de desventaja social, educativa y laboral inaudita en las que se encontraban las personas negras y mestizas. En un artículo pionero del antirracismo cubano como *La conquista del blanco*, que sale a la luz en la sección *Ideales de una Raza* de Gustavo Urrutia, el joven poeta y periodista Guillén se cuestiona las dinámicas del imaginario de la blanquitud y la falacia meritocrática como vía expedita para una inclusión real y efectiva del negro en la sociedad cubana.

Algunos blancos cultos, cuando tienen que referirse a las aspiraciones negras en Cuba, sonríen con benevolencia y dejan caer una frase que resume su pensamiento y señala su posición frente a la gente de piel oscura. «El problema del negro cubano -dicen- es simplemente cultural». Ellos dan a entender, en esa forma, que todo negro instruido y educado merece el respeto que en otras circunstancias le niega el blanco, y que cuando el nivel mental de la población negra de Cuba haya alcanzado un alto desarrollo, los prejuicios de color cesarán automáticamente. A nosotros, los negros, nos importa grandemente averiguar si esa afirmación es cierta, (GUILLÉN, 2017, p. 19)

A medida que avanza en su análisis le resulta fácil observar que un blanco cualquiera vive sin restricciones afrentosas, se puede desenvolver tranquilamente como ciudadano y como profesional o estudiante “[...] halla todas las «pequeñas puertas» de la vida de relación cubana abiertas de par en par [...]”. Mientras que, hay muchos ciudadanos negros con el mismo nivel mental y profesional que sin embargo, “[...] hallan diariamente innumerables dificultades para desenvolverse, y tienen que luchar con obstáculos molestos que no reconocen más origen que el color de la piel. [...]” (GUILLÉN, 2017, pp. 19-20).

De igual forma, una mirada endógena a la población negra y mestiza deja ver dinámicas de privilegio patriarcal, en la cual la mujer negra carga las mayores desventajas sociales. Resultan doblemente sometidas las *mujeres de color*, por su condición racial y de género, a lo que se agrega la pobreza económica. Especialmente las mujeres negras y mestizas de Cuba, así como emigrantes chinas y de otras nacionalidades consideradas también de color (RAMÍREZ, 2014).

Una adolescente que vive en estos años nos acerca con su testimonio a las diversas barreras educativas que enfrenta cualquier joven negra y de extracción social humilde. Cuenta que viviendo en casa de una prima, de mejor condición económica, tuvo la oportunidad de

presenciar las clases que recibía la hija de esta para prepararla al examen de ingreso al bachillerato. Recuerda Reyita que “[...] Como yo tenía tantas ansias de aprender y de ser algo en la vida, ponía la tabla de planchar cerca de donde le daban las clases. [...] Cuando el profesor llegaba, [...] yo captaba todo lo que él decía, [...]” (RUBIERA, 2011, pp. 53-54).

Así pasó el tiempo, estudiando también de noche, y un día el profesor Cecilio Serret se sorprendió observando que la joven Reyita, desde su tabla de plancha, ayudaba a su prima Emelina a responder las preguntas. Le propuso hacer un examen para comprobar su retención de las clases, el cual Reyita aprobó, sin embargo agrega que:

El profesor Serret hizo todas las diligencias para que ingresara en el instituto [Centro de Segunda Enseñanza], porque él decía que era una lástima que una persona tan inteligente no pudiera estudiar. Aprobamos las dos. Había que ir con zapatos de glasé, medias de hilo, falda de guarandol amarillo y un sombrero. Yo no podía comprarlo, lo que ganaba planchando no me alcanzaba. No me llegué a inscribir, ¡sin uniforme no se podía ir! Le supliqué a Carmen Duharte que me facilitara el dinero, que trabajaría en lo que fuera en las horas libres para pagárselo, pero ella no aceptó. Hablé con otros miembros de la familia, pero sólo conseguí que dijeran: «Esta negrita se ha vuelto loca». (RUBIERA, 2011, p. 54)

En palabras pronunciadas en el Club Atenas, la más refinada sociedad de negros de la época, Nicolás Guillén establece un contrapunteo descolonizador entre los fines de la instrucción y la emancipación del sujeto negro. El poeta del movimiento negrista⁴⁴ cuestiona el efecto ontológico y valorativo que causa para una persona negra alcanzar un título universitario. La necesaria emergencia de saberes no académicos y de adoptar una visión crítico dialéctica de la realidad está presente cuando afirma que:

Aquel papel dice que este hombre sabe, luego debe saber. Y ocurre que sabe, en efecto, pero nada más, todo lo que se aparte de cuanto aprendió en el aula, es falso. Todo lo que no esté en su libro, es mentiroso. Todo lo que no le enseñaron, es invención. Ni un solo intento de bucear por cuenta propia. (GUILLÉN, 2017, p. 29)

En este entramado complejo se destaca la labor asociativa y educativa de las sociedades de instrucción y recreo de negros/as y mestizos/as. Desde fines de 1870 se tiene constancia que ante el abandono oficial por la educación de los sectores humildes, los negros y mulatos, se desarrollaron como alternativa. Su labor permite ampliar las permitidas sociedades de socorro mutuo, y convertirlas en liceos de instrucción y recreo. Además sirvieron para prestarle apoyo

⁴⁴ El movimiento negrista o afronegrista aparece en los territorios de lengua hispana: en las islas antillanas y en las tierras continentales que baña el Caribe. Se caracterizó por el énfasis en la cultura y las problemáticas de la población negra. Tiene relación y afinidades con el Harlem Renaissance en estados Unidos y el movimiento de la Négritude en las Antillas Francesas. Se destacan figuras como: Nicolás Guillén y Emilio Ballagas en Cuba; Fortunato Vizcarrondo, Luis Palés Matos y Julia Burgos en Puerto Rico; Manuel del Cabral en República Dominicana; Andrés Eloy Blanco en Venezuela; Jorge Artel en Colombia; e Idelfonso Pereda en Uruguay.

moral y material a la revolución independentista, particularmente luego de la fundación del Directorio Central de Sociedades de la Raza de Color impulsado por Juan Gualberto Gómez y Rafael Serra (FERNÁNDEZ, T., 1990; HEVIA, 1996). Pero su influencia socioeducativa trasciende decisivamente durante el periodo de 1902-1961 (HENRY, 2020; MONTEJO, 2004).

En el ensayo *Doctrina Negra* Juan René Betancourt (1955, p. 29) brinda su visión sobre el alcance de las sociedades negras, no niega el valor de estos espacios, pero es crítico en varios aspectos. Según el intelectual y activista los ciudadanos negros creyeron que las sociedades eran su “bandera y volcaron toda su pasión”. Sin embargo, limitaron su lucha a dar clases de instrucción, e intentaron “[...] alternar con las sociedades blancas, obligando a los negros a vivir una vida artificial, a aparentar una prosperidad que no tenían, exigiéndoles lujosos trajes y muchos otros gastos para poder ser socios y asistir a los bailes [...]”.

Por lo cual evalúa el abogado camagüeyano que “[...] las sociedades no consiguieron aminorar en lo más mínimo la discriminación racial ni aliviar en nada la situación del negro, [...]”. Y aun con cientos de profesionales universitarios graduados de ingenieros, médicos y abogados la *línea de color* con respecto al blanco continuaba siendo definitiva para acceder a los empleos. De modo que “[...] nuestros profesionales, viviendo una vida de apariencias y en realidad sin un solo centavo, nada han podido hacer por la raza ni por nuestras sociedades.” (BETANCOURT, 1955, pp. 29-30). Otro testimonio de la época aporta en este punto de nuestra indagación, que:

Había sociedades de negros y de mulatos. Aquí en Santiago de Cuba, estaba la «Luz de Oriente», para mulatos; «Aponte», para los negros, ambas para personas que tenían cierto nivel educacional y económico. Para los negros pobres, «El Gran Casino Cubano»; pero para los pobrecitos, los analfabetos, la gran masa de negros y mulatos, ¡para esos no había nada! (RUBIERA, 2011, p. 24)

Aun desde visiones que rozan el elitismo, la meritocracia y un cierto distanciamiento de la población negra humilde, el autor de esta tesis reconoce la alta contribución social de las asociaciones de instrucción y recreo de negros y mestizos (PONS, 2014). Es posible afirmar junto con la investigadora Kezia Henry Knight (2020, p. 96) que desde estas redes asociativas emergieron prácticas de resistencia ante la discriminación imperante y en el campo de la instrucción los progresos fueron notables. Lo cual permitió estrategias “[...] desplegadas ante las falencias del sistema educativo [que] fueron pertinentes al consumir la instrucción de sus miembros y familiares. [...] [y que] se distinguieron como paradigmas a imitar y propósitos potenciales de alcanzar. [...]”.

Desde sus memorias nonagenarias Reyita nos traslada las complejidades históricas de las relaciones étnico-raciales en Cuba. Pues a partir de la construcción de estereotipos e imaginarios raciales se puede encontrar a la vez el mestizaje como ideal de *avance* receloso o de un *atraso* escandaloso.

Fui con Rubiera a Santiago para que conociera a mi mamá y a mis hermanos. Isabel se sintió muy contenta, en primer lugar porque él era blanco y sus nietos no serían negros prietos; me felicitó por haber entendido lo importante que era adelantar la raza y, en segundo lugar, porque estabilizaría mi vida. [...] Mis vecinos -en su mayoría blancos- discriminaban a Rubiera por haberse casado conmigo; y los negros, aunque reconocían que casarse con blanco «era un paso de avance» tenían ciertos recelos,... (RUBIERA, 2011, pp. 58-60)

El teatrista cubano negro Eugenio Hernández no tiene dudas que su vida fue una mezcla natural y espontánea del terruño del barrio donde se funden la sangre, las carencias, las creencias y evasiones del negro y el blanco. El autor de obras memorables del teatro afrocubano como *María Antonia* [1967], entiende que su producción es deudora de una educación recibida en la calle y la escuela, que lo marca desde niño. También reconoce que en aquel contexto del solar⁴⁵ y el barrio, determinado por las carencias y la discriminación, sus tutoras también mujeres negras veían en esas relaciones de barrio un peligro para su educación pues “[...] luchaban por hacerme un negrito bien educado, como decían ellas. [...]” (CURBELO, 2019, p. 100).

Las relaciones étnico-raciales en Cuba se expresan en una realidad contradictoria de máscaras blancas colonizadas en cuerpos y conciencias negras. Afirma Fanon que: “[...] La inferiorización es el correlativo indígena de la superiorización europea. Tengamos el valor de decirlo: el racista crea al inferiorizado.” (FANON, F. 2009, p. 99). En esa dirección no fueron pocos los esfuerzos que hizo el racismo cultural y científico por mantener en condición de subalternidad y colonialidad a los cubanos de pigmentación oscura.

En el artículo *Racismo y cubanidad* de 1937, Guillén rebate la falacia de las teorías racistas que promueven intelectuales como Ramiro Cabrera, y que justifican la separación de negros y blancos en las escuelas. Asegura que esas afirmaciones eran científicamente ligeras y absolutamente falsas pues:

Los planteles públicos de la nación, en los que no existe separación alguna de razas, son una prueba tangible de que más habla el articulista cediendo a un gobinoísmo, a un hitlerismo de caricatura, que a una profunda razón pedagógica cuya certeza pudiera sostener satisfactoriamente. En ninguno de esos planteles existe el más ligero indicio de que la población escolar negra

⁴⁵ Para profundizar sobre el origen y situación urbanística de los solares, además de las pésimas condiciones sociales que tenían las personas negras en estos enclaves, con énfasis en la Habana, se puede leer la ejemplar investigación del abogado negro Juan M. Chailloux Cardona, *Los horrores del solar habanero: síntesis histórica de la vivienda popular*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, [1945] 2008.

sea más retardada, y mucho menos detenga el proceso cultural del niño blanco. (GUILLÉN, 2017, p. 67)

La Carta Magna de 1940 logra avanzar en derechos para la ciudadanía y en la cuestión racial, resultado de una dinámica recurrente de quiebres en la constitucionalidad, intensas luchas contra la discriminación racial, así como consensos políticos de tipo nacionalistas (ÁLVAREZ, 2015; FERNÁNDEZ, T., 1990; GUANCHE, 2017). El texto constitucional es nítido en su artículo 20: “Todos los cubanos son iguales ante la Ley. La República no reconoce fueros ni privilegios. Se declara ilegal y punible toda discriminación por motivo de sexo, raza, color o clase, y cualquiera otra lesiva a la dignidad humana”.

Por otra parte, los artículos 48 y 51 establecen la instrucción primaria obligatoria para el menor en edad escolar, así como la gratuidad en este nivel y la segunda enseñanza elemental. Explicita la posibilidad de realizar algunos cobros *módicos* en institutos, así como el acceso mediante tasas a estudios preuniversitarios especializados y universitarios. Dejando como aspiración constitucional que:

Toda enseñanza, pública o privada, estará inspirada en un espíritu de cubanidad y de solidaridad humana, tendiendo a formar en la conciencia de los educandos el amor a la patria, a sus instituciones democráticas y a todos los que por una y otras lucharon.

Al calor de este texto constitucional se desarrolla en 1941 una campaña por *cubanizar* la enseñanza privada y aumentar el control estatal sobre ellas. El incremento de la enseñanza privada tiene como detonante la crisis de los años treinta, y la incapacidad del sector público educacional, con énfasis en el nivel secundario. Se caracterizaron las escuelas privadas por ser escuelas religiosas controladas por extranjeros, muchos de ellos falangistas (RODRÍGUEZ, Á., 2011), y con un carácter elitista y racialmente excluyentes, que permitía “[...] a los cubanos blancos, adinerados y de clase media, recluir a sus hijos en un mundo exclusivo y racialmente homogéneo.” (FUENTE, 2014, pp. 185-187).

El Proyecto de Ley *Por la escuela cubana en Cuba Libre* fue liderado por el intelectual comunista Juan Marinello y tenía profundas implicaciones raciales, pues era notoria la segregación que sufrían los cubanos negros en las escuelas privadas. La enconada discusión para aprobar esta ley tenía como objetivo esencial convertir estos espacios en igualitarios, en una perspectiva de cubanidad racialmente incluyente que permitiese el acceso a la instrucción de las amplias mayorías, así como frenar la influencia extranjera en sus claustros. Entre otras propuestas del proyecto de escuela unificada, una de las más polémicas fue la de distribuir becas entre blancos y negros entre todos los colegios, en una especie de sistema de cuotas raciales o políticas afirmativas (MURGUIA, 2015, p. 102-103).

La campaña política por abolir la segregación en estas escuelas fue presentada por el Partido Comunista desde el exclusivo Club Atenas. Su presidente el doctor Miguel Ángel Céspedes expresó que apoyaban el proyecto porque “[...] se oponía a un sistema escolar que excluía a los pobres y discriminaba a los negros. [...]”. Este apoyo tenía fundamentos porque el acceso a escuelas privadas era una importante vía de ascenso social y la exclusión para los afrocubanos “[...] un obstáculo formidable en sus aspiraciones de movilidad social [...]” (FUENTE, 2014, p. 188-189).

Finalmente, la ley no se aprobó y se mantuvo la enseñanza privada como un espacio privilegiado de reproducción de la falta de equidad social y racial en la sociedad republicana. En la Universidad católica privada de Santo Tomás de Villanueva, por ejemplo, la política cultural y educativa fue una mimetización de las universidades norteamericanas y no se conoce que hubiese ningún negro matriculado en todo este periodo (FUENTE, 2014; RODRÍGUEZ, Á., 2011).

El historiador y jurista Julio César Guanche (2017) reconoce en esta etapa republicana un *etnopopulismo*, que conduce a intensos debates y alternativas del ideal de *pueblo cubano*, en una dicotomía entre la cubanidad y el afrocubanismo. La investigación del también ensayista se torna vital para interpretar, aun hoy, la multiplicidad de posturas ante el racismo, la concepción y reelaboración del ideal de fraternidad racial, la invención de la cubanidad y el mestizaje utilizado como retórica política. Además, esta indagación permite valorar cómo la representación política de la raza se convierte en un espacio de configuración del populismo cubano en la política.

Es en este panorama pluriverso descrito por Julio César Guanche que el escritor y militante comunista Nicolás Guillén aborda la relación entre el problema negro y la unidad nacional, en una intervención ante la Asamblea Nacional del Partido Socialista Popular en 1944. Para él era necesario que la militancia socialista y comunista enfocara científicamente el problema de la discriminación, yendo a la calle, al sindicato, a la escuela a hacer labor educativa (GUILLÉN, 2017, p. 111).

Otras voces para la época van a contestar las lógicas colonizadoras e inferiorizantes sobre lo negro/africano que persisten en el imaginario social. Lydia Cabrera es una de esas voces y constituye una vindicación decisiva a la espiritualidad de los orishas africanos, desde una praxis vanguardista⁴⁶. En criterio del autor sus aportes etnográficos contienen una fuerza argumental y narrativa de incalculable valor para una educación cubana contemporánea

⁴⁶ CAIRO, Ana. Lydia Cabrera: praxis vanguardista y justicia cultural. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel (comp.). Raza y racismo: antología de Caminos. La Habana: Editorial Caminos, 2017, pp. 86-107.

antirracista y de relaciones étnico-raciales. En *El Monte* esa cosmogonía vuela y nos atrapa con su magia, deconstruyendo arquetipos, para mostrar el camino y la fuerza espiritual de una cubanidad cimarrona, que sin lo negro/africano queda vacía de sentidos, de significados y significantes (CABRERA, 2009).

Otro ejemplo elocuente es la figura del intelectual negro Rómulo Lachatañeré quien protagoniza una inflexión visible en los estudios afrocubanos de la época. Es memorable su cruce de palabras y posiciones epistémicas con Fernando Ortiz al respecto de la dicotomía conceptual de *brujería* vs. *santería*⁴⁷. La cual no impide que Ortiz reconozca el valor de los aportes teóricos y de campo que realiza el intelectual comunista afrocubano, al que le prologa y elogia su imprescindible *Manual de Santería* (2007).

El programa del cursillo de 1943 sobre *Factores etnográficos de Cuba* en la Universidad de la Habana, organizado por Fernando Ortiz, avanza concienzudamente en el tratamiento desde el espacio universitario a los componentes étnicos-raciales en Cuba. Ortiz quien desde los *Negros brujos...* va construyendo su propio contrapunteo para a fines de los 40s llegar a una obra mayúscula como *El engaño de las razas* (ORTIZ, [1946] 2011) que enfrenta cardinalmente el racismo científico de la época.

No obstante, los datos del Censo de 1943 [ver Anexo 1.], último en tomar estadísticas por raza en este periodo, son ilustrativos en cuanto a la persistente *línea de color* para el acceso a la universidad y a las profesiones a los cubanos negros. La segregación de las mujeres cubanas negras y mestizas se torna aún más visible en la educación superior.

En términos absolutos, a la altura de 1943, se habían licenciado 22.923 mujeres blancas, por tan solo 3.849 negras y mestizas. Es decir, una relación de seis a una. La proporción de mujeres licenciadas frente al total del estudiantado, masculino y femenino, y teniendo en cuenta el factor racial, resultaba casi inapreciable: las mujeres blancas constituían el 1,35% del total de licenciados y las mujeres afrocubanas el 0,67%. Además, en ninguna carrera había más mujeres negras o mestizas que blancas, excepto en la licenciatura de comadronas. Por añadido, solo se encuentran más de cien mujeres de color en todo el país tituladas en bachillerato y licenciadas como maestras, comadronas, farmacéuticas y doctoras en pedagogía. Las mujeres blancas superaban las cien licenciadas en estas carreras, pero también en otras. La progresiva tecnificación de las mujeres blancas se aprecia en aquellas carreras donde no encontramos ninguna licenciada negra o mestiza. Esto es, ingenierías, agrimensura o carreras vinculadas al comercio. (RAMÍREZ, 2014, p. 796-798)

⁴⁷ Constituye una pista teórica importante para los estudios raciales su definición de *santería*, según la cual: “[...] constituye el sistema religioso de los afrocubanos. A la presencia en Cuba de los esclavos lucumí –designación dada a los negros procedentes de Yoruba- se debe la existencia de tales creencias, agrupadas por los afrocubanos en la santería. [...] ha de reconocerse como la expresión de un sistema de cultos con características locales –en lo que a Cuba se refiere-, y cuyo elemento esencial responde a la adoración del santo o la original deidad nacida en el sincretismo [...]” (LACHATAÑERÉ, 2007, pp. 1-2)

La realidad de estas cifras adquieren singular significado en el testimonio de la anciana Reyita a su hija Daisy. Con orgullo y también pesar le expresa que: “Todos ustedes son muy inteligentes, ¡si no hubiésemos sido tan pobres, tan pobres, todos fueran profesional!” (RUBIERA, 2011, p. 80). Y en otro momento de ese contrapunteo descolonizador entre madre e hija, que hoy pertenece a este texto, le afirma que:

En aquellos momentos [1958] sólo estudiabas tú. ¡Dios mío!, qué angustia: si la matrícula del Instituto costaba tres pesos y no podíamos pagarla y teníamos que solicitarla gratis, a través de la Asociación de Alumnos, ¿cómo podríamos pagar la de la Universidad, que costaba mucho más?. (RUBIERA, 2011, p. 108).

Historias de vida como estas permiten al autor interpretar el esfuerzo sostenido, sustentado por redes asociativas, familiares, y de activismo social antirracista y descolonizador que pavimentó el camino para que, en medio de un entorno hostil, miles de hombres y mujeres negras ocuparan espacios reales y simbólicos de privilegio y poder intelectual-académico. Desde la visión del pensador y activista político Pinto Albiol (1946, p. 127-128) el negro “[...] pone en función de la sociedad y de la historia en Cuba, sin sospecharlo, la célebre teoría de la "praxis revolucionaria", de la "praxis que se subvierte", al poner su voluntad "activista" en función de su libertad. [...]”.

En el ánimo de contribuir a un corpus de prácticas epistémicas-educativas antirracistas, descolonizadoras y de saberes populares, este texto hace especial mención a la historia de las mujeres negras y mestizas cubanas. Mujeres como Consuelo Serra, Inocencia Valdés, María Damasa Jova, Felicita Ortiz, Tita Elvira Cervera y otras que desde la reivindicación de un discurso feminista y de activismo educativo, social y político constituyen un potencial epistemológico invaluable en la búsqueda de una pedagogía de emergencias, necesaria a un proyecto social que aspire a ser práctica de libertad (COLÓN, 2016; HENRY, 2020; HOOKS, 2013; RAMÍREZ, 2016; RUBIERA, 2016; RUBIERA; MARTIATU, 2011).

CAPÍTULO 2: REVOLUCION CUBANA: EL DESAFÍO PEDAGÓGICO DE SER CONVENCIDAMENTE ANTIRRACISTAS.

En el orun de los cimarrones
 Las estrellas son sus ojos
 que nos observan,
 y juzgarán después
 si su legado olvidamos [...]
 Poema *Ojos vigilantes*, Rogelio Martínez Furé⁴⁸

¿Qué sentido tiene hablar de racismo y relaciones étnico-raciales en la Cuba de hoy? me interpela una profesora universitaria cubana con un poco de sorpresa, preocupación y desacuerdo. El argumento más sólido en esa postura esquivada hacia el tema racial lo brinda la reproducción de imaginarios y prácticas, donde el racismo se desarticuló en buena medida y propició un proceso de inclusión social para las personas negras, paradigmático en las naciones del Sur.

Con el triunfo revolucionario cubano de 1959 el principio de la igualdad, existente en la letra de la Constitución de 1940, comenzó a materializarse en todas las esferas de la vida del país. En marzo de ese año Fidel Castro realiza una declaración pública contra el racismo donde declara que: “[...] La mentalidad del pueblo está todavía condicionada por muchos prejuicios, muchas creencias y muchas costumbres del pasado [...]”. Además valora que la vía de solución fundamental para la problemática de la discriminación racial es la labor educativa escolar, y expone que: “[...] en la escuelita pública no viven separados el blanco y el negro; en la escuelita pública aprenden a vivir juntos, como hermanos, el blanco y el negro [...]” (CASTRO, F., 1959).

Desde el discurso gubernamental y la práctica política revolucionaria se asume de inmediato el desafío de echarle la *batalla a la discriminación racial*. Eso implicaba subvertir el orden social racializado impuesto por más de tres siglos de colonialismo, neocolonialismo y colonialidad. En el periódico *Hoy* del 29 de marzo de 1959 sale Nicolás Guillén con su adarga antirracista en ristre para afirmar que:

Como se sabe ya por sus afirmaciones públicas, Fidel Castro considera urgente una profunda revisión de la historia de Cuba. [...] Claro que tal revisión histórica tendrá que rebasar la especulación erudita del especialista, para llegar hasta los textos elementales de la escuela pública y el bachillerato. (GUILLÉN, 2017, p. 213)

Un análisis de las intervenciones del líder cubano entre 1959 y 1960, arroja no menos de siete alusiones directas a la problemática racial hacia lo interno, que implican una condena

⁴⁸ En: MARTÍNEZ, ROGELIO. Cimarrón de palabras (descargas). La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2015.

social severa al racismo. Es esa legitimación política la que facilita que en ese propio año 1959 se publicaran “[...] alrededor de cuarenta trabajos relacionados con lo racial por parte de académicos e intelectuales cubanos [...]” estimando que esta producción significó un 85 % de lo que fue producido sobre el tema racial hasta el 2005 (GÓMEZ, 2012, p. 137).

El intelectual cubano Serafin “Tato” Quiñones, reconoce que no se sintió afectado o beneficiado al enterarse del triunfo revolucionario en la mañana del 1ro de enero de 1959. Afirmo que su adhesión al proceso ocurre: “[...] cuando Fidel Castro se refiere por primera vez [...] al problema de la discriminación racial y el racismo [...]”. Y argumenta que “[...] ahí sí me pareció a mí que lo que estaba pasando tenía que ver conmigo. [...]” (QUIÑONES, 2020, párra. 19).

El testimonio del también religioso abakuá permite valorar la magnitud del desafío que asumió con respecto al tema de la raza y el racismo el proceso social de transformaciones conocido como Revolución Cubana. Una problemática, que como se viene mostrando en el desarrollo del texto, está marcada históricamente por tensiones, contradicciones, polémicas, consensos y disensos e invisibilización. Así como también por la autoafirmación cultural e identitaria afrocubana, con impactos estructurales visibles en la política, la cultura y el entrelazo de identidades en Cuba.

En esa línea de acontecimientos, el 28 de diciembre de 1959, el Che Guevara al recibir el Doctorado Honoris Causa por la Universidad de las Villas, pronuncia las siguientes palabras:

Y, ¿qué tengo que decirle a la Universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo.

En este mensaje queda claro el mensaje de cuál debía ser el horizonte de relaciones raciales para la universidad popular, inclusiva y revolucionaria. En ese espíritu de igualdad comienza en 1961 una campaña social que permitió erradicar el analfabetismo en todo el país, un mal social que afectaba a los sectores más vulnerables. Decenas de miles de personas negras y mestizas, junto a decenas de miles de blancos pobres en los campos y ciudades, aprendieron a leer y escribir.

Se puede afirmar que desde sus inicios, el diseño y aplicación de las políticas educativas en Cuba se constituyó en un cuadro normativo que permite tener esa perspectiva de equidad e inclusión. No solo de lograr una red escolar de servicio público en áreas urbanas, sino de situar escuelas en lugares prácticamente inaccesibles. Precisamente esta equidad e inclusión social en programas universitarios de amplio acceso, permite que personas en condiciones de desventaja

social, económica y geográfica alcancen estudios universitarios y categorías científicas en diferentes áreas profesionales.

La investigadora Zuleica Romay (2014, p. 78-79) valora que: “El radicalismo del nuevo orden revolucionario [...] canceló minoritarios y oprobiosos privilegios y redimió a los no blancos, siete décadas después de su liberación formal [...]”. La realidad cotidiana se vio “[...] colmada de ejemplos de equidad social y confraternidad racial [...]” lo cual “[...] rearticuló el mito de la igualdad racial [...]” el cual “[...] dejó de ser manipuladora construcción histórica para convertirse en reproducción parcial de la realidad y en acicate moral para su definitiva transformación [...]”.

La profundidad de esas transformaciones sociales desde 1959 resultaron incomparables por su “[...] carácter abarcador y sus consecuencias [...]” debido a ello el “[...] racismo sufrió [...] una gran derrota en su naturaleza, sus manifestaciones y, sobre todo, en las bases que tenía en el sistema social de dominación burguesa neocolonial.” (MARTÍNEZ, 2015, p.16).

En un texto pionero del pensamiento crítico y descolonizador cubano como *Crítica a cómo surgió la cultura nacional* [1961] el marxista afrocubano Walterio Carbonell (2005, pp. 20-21) reflexiona sobre los posicionamientos de Fidel Castro hacia el racismo y la discriminación. Reconoce que: “[...] es muy saludable porque todavía sobreviven en la conciencia de muchas gentes los prejuicios y vicios mentales que fueron creados por las condiciones sociales del pasado [...]”. Y afirma que “[...] demoler las concepciones ideológicas de la burguesía es hacer Revolución [...]”.

En ese ensayo cuestiona Carbonell los fundamentos históricos de la cultura cubana, y en una postura descolonizadora se pregunta “¿Podrá la cultura de los esclavistas ser considerada como la cultura de la Nación? [...] ¿Acaso la cultura popular, cuya fuerza reside en la tradición negra, no es tradición cultural? [...]” para lamentarse de “[...] que la concepción colonialista de la cultura mantenga vigencia entre nosotros. [...]” (CARBONELL, 2005, p. 38-41). Según valora el intelectual puertorriqueño Agustín Laó-Montes (2020, p. 453) con ese *tambor político epistémico*, “[...] Carbonell sirvió de puente entre los sectores subalternos afrocubanos y la producción intelectual crítica que floreció con la Revolución cubana de 1959 [...]”.

De los prejuicios, convenciones y estereotipos relacionados con la raza y los efectos del racismo que hereda el triunfo de la Revolución, uno de los más graves es la criminalización e inferiorización de las prácticas religiosas afrocubanas y la fraternidad de los grupos *abakuá*⁴⁹.

⁴⁹ Para un acercamiento a la historia y aportes de los *abakuás* en Cuba, ver: CASTILLO, Mario. Los ñáñigos y los sucesos del 27 de noviembre de 1871: memoria histórica, dinámicas populares y proyecto socialista en Cuba. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel (comp.). Raza y racismo: antología de Caminos. La Habana: Editorial Caminos,

Una respuesta descolonizadora fue la creación en el Teatro Nacional de Cuba, entre 1959 y 1961, del Departamento de Folklore⁵⁰ y el Instituto de Etnología y Folklore. Según la investigadora Lázara Menéndez (2015, pp. 395-396) “[...] Estas dos instituciones se preocuparon por el rescate, la vindicación, el reconocimiento de los valores culturales – fundamentalmente artísticos- de estas prácticas religiosas. [...]”.

Otra arista en la indagación sobre relaciones étnico-raciales en las primeras dos décadas del proceso revolucionario de 1959 “[...] es el discurso racista y contrarrevolucionario asumido por los cubanos que se marchan a Miami en los primeros años de la Revolución –de mayoría blanca y clase media–[...]”. Todo este entramado provoca “[...] los matices de un racismo contrarrevolucionario y un racismo revolucionario, reducido al espacio privado, familiar o grupal, pero actuante en el envés de la vida ideológica cubana. [...]” (ZURBANO, 2015, pp. 22-23).

Una perspectiva de los caminos que conducen a la construcción de estos imaginarios y discursos racializados, entre los grupos de emigrados y los negros y mulatos de la Isla en los primeros años de la Revolución Cubana, lo brinda la investigadora Devyn Benson (2009, pp. 78-86). Según su pesquisa los afrocubanos que “[...] no estaban de acuerdo con el nuevo gobierno podrían haber sido menos propensos a emigrar a los Estados Unidos, un país conocido por sus propias tensiones raciales [...]”.

Por lo cual argumenta Benson que hubo una construcción simbólica entre los “[...] discursos revolucionarios que reivindican la propiedad sobre los planes para terminar con la discriminación racial junto con el lenguaje que representa a los grupos de oposición como racistas [...]”. Esto acompañado por un “[...] fuerte silencio con respecto a la igualdad racial dentro de una gran parte de la comunidad de exiliados de los EE. UU. [...]”. Ese imaginario permitió el reforzamiento en la conciencia social de la “[...] afirmación del nuevo gobierno de

2017, pp. 324-344; MILLER, Ivor. Obras de fundación: la sociedad abakuá en los años noventa. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel (comp.). Raza y racismo: antología de Caminos. La Habana: Editorial Caminos, 2017, pp. 188-213; TORRES Zayas, Ramón. Relación barrio-juego abakuá en la ciudad de la Habana. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2010.

⁵⁰Asegura la profesora Isabel Monal, a la sazón directora del Teatro Nacional de Cuba, que: “[...] la acción que el Departamento de Argeliers [León] [ejerció], desde su creación hasta diciembre del 61 (fecha en que el Teatro Nacional dejó de existir con aquella estructura), constituye un hito insoslayable en el conjunto de la obra fundacional de la Revolución en la cultura. Asistido por sus colaboradores más cercanos, el Departamento de Folklore desarrolló su acción en tres líneas fundamentales: la puesta en escena de espectáculos con las múltiples manifestaciones de nuestro folklore, la publicación de una revista científico-cultural que diera a conocer el resultado de los estudios e investigaciones sobre el tema [Actas del Folklore], y el Seminario para la superación y formación de nuevos investigadores. [...]”. Ver: ACOSTA, Rinaldo (ed.). Actas del Folklore. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2005, p. 6.

que aquellos que abandonan la isla no estaban preocupados por destruir los privilegios raciales y de clase en Cuba [...]”⁵¹.

En este sentido manifiesta Altunaga (2015, pp. 79-80) que: “[...] La nación cubana racista se hace, se consume, se crea cuando se van para Miami nada más que los blancos [...]” en Miami se creó la “[...] idea idílica de que podía haber una Cuba sin negros [...] pero ya estaba sacralizada, ya estaba hecha, ya estaba armada [...]”. A partir de este proceso multifactorial, con impactos visibles en la psicología social, “[...] Tenemos por primera vez en la historia de la nación cubana una Cuba sin negros, una Cuba en los Estados Unidos sin negros [...]”.

Algunas de estas cuestiones reforzadas por las políticas sociales de igualación social y a la par el incremento de la hostilidad yanqui hacia la isla, indujo a que el racismo fuera identificado como una ideología enemiga de la Revolución. El racismo llegó a convertirse en expresión de anticomunismo y de lo contrarrevolucionario pero además en una peligrosa señal de *atraso* ideológico. En esta madeja de tensiones, paradójicamente “[...] si los actos abiertamente racistas eran juzgados como contrarrevolucionarios, cualquier intento por debatir en público las limitaciones de la integración cubana era considerado como obra del enemigo.” (FUENTE, 2014, p. 355-357).

Siguiendo la apreciación de los investigadores Pons Giralt y Laó-Montes (2020, p. 20) para la comprensión del tema racial en el periodo posterior a 1959 es imprescindible evaluar también los desencuentros, alejamientos y/o rompimientos por motivos políticos y personales de cubanos negros. Esta lógica de análisis ayuda a no reproducir el imaginario de que en este periodo solo “[...] emigran personas blancas y que no existió disidencia entre los cubanos negros, [...] manifestaciones de negación a la temática racial, así como prejuicios de tipo religioso o racial entre personas negras de diferentes estratos sociales [...]”.

A partir de septiembre de 1960 es notable que el discurso político condenatorio a la discriminación racial se concentra en críticas a la sociedad racista estadounidense. Además, incorpora el componente racial indígena para referirse a la descolonización en los países de América Latina, y lo africano para reivindicar las luchas anticolonialistas en África. En esa proyección discursiva se avanza hacia la idea de que eliminar la desigualdad de clases, así como la lucha contra el capitalismo, el imperialismo, es la única forma de eliminar el racismo. También se identifica una intensa discusión hacia lo interno en el campo intelectual, discursivo y cultural, que sin dudas impacta en la praxis política e ideológica, con sus consecuentes tensiones y conflictos.

⁵¹ El original en inglés, las ideas referenciadas en el texto en español son una traducción libre del autor.

De esta forma, como parte de un tenso y complejo escenario, declara Fidel Castro en febrero de 1962 que Cuba es “[...] el país latinoamericano que ha [...] suprimido la discriminación por motivo de raza o sexo [...]” (CASTRO, 1962, párra. 80). En criterio de Gisela Arandia (2017, pp. 91-92) con el anuncio de que “[...] la discriminación racial había sido erradicada, tal vez sin proponérselo, el proyecto revolucionario estaba cancelando las oportunidades para encontrar soluciones a un asunto histórico y estratégico de la nación cubana: el racismo y la discriminación racial [...]”.

Sin embargo, la valoración de que se había eliminado el racismo en Cuba no solo estuvo presente en el discurso político, pues “[...] relevantes líderes de opinión negros y mestizos [...] reconocieron que la discriminación racial en Cuba había llegado a su fin, reforzando con ello el efecto persuasorio del discurso político.” (ROMAY, 2014, p. 78). Líderes de reconocido prestigio en las luchas antirracistas como Nicolás Guillén, quien con notable entusiasmo y apegado a la concepción indisoluble entre nación y raza, valora que:

La Revolución Cubana, como dijo Fidel Castro, barrió toda esa inmundicia. [...] Al desaparecer la división clasista de la sociedad, perdió el racismo su más eficiente caldo de cultivo. [...] La ausencia de «la línea de color» alcanzada por la Revolución es indispensable para el fortalecimiento de la unidad nacional. (GUILLÉN, 2017, p. 274)

El proyecto nacionalista revolucionario requería unidad y, por tanto, utiliza una bien ganada legitimidad social para que el debate racial se subsuma en la lucha clasista y antimperialista en búsqueda de la igualdad, por lo cual la connotación que recibió fue de *rezago* o *tabú* (ARANDIA, 2017; FERNÁNDEZ, T., 2013; GÓMEZ, 2012; MORALES, 2010; NÚÑEZ, [et. al.], 2010). Lo anterior es afín con la tendencia de utilizar subterfugios discursivos y simbólicos para calificar como *rezagos del pasado* e invisibilizar problemas sociales sensibles, inconvenientes para determinados sectores de la sociedad cubana. Esta clave de pensamiento implica “[...] rechazar la idea de que la revolución misma podía generar contradicciones «antagónicas». Entendido así, el pasado era el único enemigo del presente” (FORNET, 2013, p. 103).

Ahora, en otras circunstancias y necesidades sociales, volverá la raza a ser espacio de configuración política, donde van a existir multiplicidad de posturas ante el racismo. Así como la incorporación a la retórica política de la concepción y reelaboración del ideal de fraternidad racial, la invención de la cubanidad, la transculturación y el mestizaje, como recurso y método de construir el *color cubano*⁵² de la nación y la nacionalidad.

⁵² Ver: MOREJÓN, Nancy. Nación y mestizaje en Nicolás Guillén. La Habana: Ediciones Unión, [1982] 2005.

Nuestra investigación interpela la idea de que hubo un salto desde los años 60s hasta finales de los años 80s, en la discusión sobre raza y racismo en Cuba. En la revisión bibliográfica y documental nacional e internacional se identifica que la problemática racial continuó siendo un eje transversal dentro de la sociedad cubana, con sustanciales efectos a lo interno y lo externo del país (PONS, LAÓ-MONTES, 2020). De acuerdo con Romay (2015a, p. 81) es posible cuestionar la idea de “[...] explicar la involución de la lucha antirracista en Cuba [...]” tomando la intervención de Fidel Castro en 1962 como referencia y “[...] directriz política para el silencio impuesto [...]”.

En esa perspectiva se coincide que “[...] atribuir el silencio social sobre un tema espinoso que se torna “tabú” a la efectividad de un decreto o a la capacidad de coerción política de un discurso, es una conclusión simplista [...]”. Sin dudas el “[...] silencio social siempre es resultado de un consenso [...]” en el cual las personas se encuentran en diversas circunstancias y pueden estar “[...] condicionadas por la presión social o los códigos de conducta establecidos por las instituciones sociales de las que forman parte. [...]” (ROMAY, 2015a, pp. 81-82). Aunque es oportuno resaltar que en este periodo el liderazgo y praxis política de Fidel Castro, como regularidad, constituye una fuente inestimable de legitimidad a las prácticas e imaginarios sociales, incluso de proyección y establecimiento de lo normativo-institucional.

Para Alejandro de la Fuente (2014, p. 364) “[...] no significa que la raza desapareció como una identidad socialmente relevante de la vida cubana, o incluso que se borró de todas las formas del discurso público [...]”. En su perspectiva los “[...] debates sobre el racismo en la sociedad socialista cubana se movieron a la esfera privada, donde las nociones de raza continuaban afectando las relaciones sociales en diversas formas [...]”. Y afirma que en lo público el tema racial mantuvo un lugar destacado en la cultura y las relaciones internacionales.

2.1-La emergencia de lo negro/africano ocupa espacio y educa: matices de un silencio en revolución.

La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba en 1962 establece principios para la universidad. Entre ellos destacan: la enseñanza activa para un aprendizaje consciente y participativo; el desarrollo integral y armónico del estudiante; la organización de un amplio sistema de becas estudiantiles para favorecer el acceso de los excluidos y la extensión universitaria como elemento de integración universidad-pueblo.

En esa frecuencia a partir de 1962, en la Universidad de la Habana, se funda la Facultad de Humanidades, que reúne diversas carreras, entre ellas la Escuela de Historia. Se crea la

asignatura *Colonialismo y Subdesarrollo en Asia, África y América Latina* como uno de los primeros esfuerzos por desoccidentalizar la historia universal que se enseña, y diversificar el tratamiento docente desde fuentes históricas latinoamericanas y que brinden visibilidad a los procesos anticolonialistas⁵³.

No obstante, este proceso de liberación no se da sin intensos debates, contradicciones, y posiciones conflictuantes. Por una parte toma vuelo la tendencia a una enseñanza universitaria de las ciencias sociales manualística y dogmática, importada esquemáticamente a partir de otras realidades. A contrapunto avanza la producción auténtica del pensamiento cubano heredero de la tradición nacionalista, progresista, socialista y marxista, donde era cardinal una visión crítica, antirracista y anticolonialista⁵⁴. La creación del Departamento de Filosofía de la Universidad de la Habana en febrero de 1963 y luego la Revista Pensamiento Crítico, fue un paso decisivo en este esfuerzo por establecer un diálogo emancipador con el mundo.

Como parte de esa madeja de transformaciones que se experimenta, inicia la vida institucional el Conjunto Folclórico Nacional en abril de 1962, con el objetivo de revalorizar y divulgar el acervo tradicional del pueblo cubano, con énfasis en el aporte negro/africano. En un análisis retrospectivo afirma Rogelio Martínez Furé (2016), su director fundador, que con el fin de subvertir la visión estática y superficial de la cultura folclórica popular, debieron hurgar en el pasado y hacer una síntesis con el presente. Comenzaron a resonar en las noches del antiguo Teatro Estudio:

...los ritmos de las tumbadoras y los batá, con los pasos airosos o sosegados de los danzantes, hombres y mujeres llegados de los barrios populares habaneros, que con anterioridad desempeñaban las ocupaciones más disímiles (estibadores, peluqueras, zapateros, carniceros, estudiantes, actores noveles [...]), y que, estimulados por el impulso renovador que la Revolución sembraba en cada cubano, deseaban aportar su grano de arena al renacimiento cultural de la nación. (MARTÍNEZ, R., 2016, p. 326)

Evalúa la crítica de teatro y feminista afrocubana Inés María Martiatu⁵⁵ (2015, p. 10) que en la Cuba de los años sesenta “[...] se produce el segundo momento de reconocimiento del papel del negro y de las culturas de origen africano en la cultura nacional. Podríamos considerarlo una continuación del afronegrismo [...]”. Y añade que: “[...] los cambios en el ámbito social y educacional, la creación de numerosas instituciones de investigación y centros

⁵³ ÁLVAREZ Acosta, M. Elena. La enseñanza de la historia de África en Cuba. Aproximación a sus presupuestos teóricos y metodológicos. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos, 2008, En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100823034725/17alvar.pdf>

⁵⁴ GUANCHE, Julio C. La libertad como destino. La Habana: Ediciones Unión, 2013.

⁵⁵ MARTIATU, Inés M. El aché de la palabra (Introducción). En: MARTÍNEZ Furé, Rogelio. Cimarrón de las palabras. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2015, pp. 5-14.

culturales, y la participación de todo el pueblo permitieron la difusión de la cultura afrocubana como nunca antes había ocurrido. [...]”.

Luego de la declaración de Fidel Castro en 1962 también son notables las posturas de ambivalencia conservadora con respecto a lo racial, que encuentran temprano respaldo en eventos oficiales como el Primer Congreso Nacional de Cultura, en diciembre de 1962. La tendencia civilizadora y europensante en parte de la intelectualidad revolucionaria -que ya había identificado Walterio Carbonell- se refleja en la Resolución⁵⁶ final aprobada por ese foro (ABREU, 2007; POGOLOTTI, 2007).

Dicha declaración muestra una visión esencialista y homogeneizante de la nacionalidad cubana que corresponde a una concepción de lo cultural como una dicotomía entre alta cultura y folklore o cultura popular entendida como espacios estáticos donde las culturas negro-africanas se entienden como vestigios arcaicos para adornar los escenarios culturales con el baile y el tambor.

A contrapunto de esta perspectiva, Joel James Figarola esgrime posteriormente el concepto de *cultural tradicional popular* para argumentar que las creaciones y prácticas culturales de los sectores subalternos cubanos, donde se destacan las culturas afrocubanas, constituyen un fundamento dinámico y diverso que nutre constantemente el escenario nacional cubano (JAMES, 2006; LAÓ-MONTES, 2020).

En la literatura de la década de los 60-70⁵⁷ constituye centro de polémica y versiones encontradas *Ediciones El Puente*, fundada en 1961 por un grupo de escritores/as⁵⁸, varios de ellos negros/as. Con una obra contemporánea a la Revolución, se concentran en un repertorio de temas donde prima la reflexión sobre la identidad y la raza. El grupo generó diversas reacciones –aún se producen- en círculos institucionales e intelectuales que derivaron en el cierre en 1965 (ABREU, 2007; ALFONSO, 2012; ZURBANO, 2006).

Por otra parte, con la publicación en Cuba de la obra *Los condenados de la tierra*⁵⁹ se muestra visible la influencia fanoniana⁶⁰ en la interpretación de raza, cultura, colonización y

⁵⁶ Se trata de diez puntos de orientación para las políticas culturales que figuraban en el informe presentado por el Consejo Nacional de Cultura y luego en la Resolución final aprobada por el Primer Congreso Nacional de Cultura.

⁵⁷ CASAMAYOR, Odette. Negros de papel: Algunas apariciones del negro en la narrativa cubana después de 1959. Radio France International, Premio Juan Rulfo de ensayo, 2003; UXÓ, Carlos. El personaje del negro en la narrativa cubana de la Revolución 1959-1976. CiberLetras: Revista de Crítica Literaria y de Cultura, No. 26, 2011.

⁵⁸ Esta editorial semiautónoma fue codirigida por José Mario Rodríguez y Ana María Simo, dio a conocer a Nancy Morejón, Ana María Simo, Georgina Herrera, Manuel Granados, José Mario Rodríguez, Reinaldo García Ramos, Rogelio Martínez Furé, Gerardo Fullea, Miguel Barnet, Pedro Pérez Sarduy, José R. Brene y Raúl Milián, entre otros.

⁵⁹ Publicada en Cuba en 1965 por Ediciones Venceremos, La Habana.

⁶⁰ Plantea Martínez Heredia (2018, pp. 241-242), en referencia al tratamiento de la temática racial y la introducción de las obras de Frantz Fanon en el contexto cubano de los años sesenta, que: “[Con Fanon estábamos siempre en

descolonización para la intelectualidad. Identifico el trazado de equidistancias discursivas y epistémicas siguiendo a Fanon, René Depestre y otros, a contrapunto con la versión más tradicional del movimiento de la *Négritude*, que representan Aimé Césaire y Léopold Sédar Senghor.

Una presencia directa que alude a estas diferencias se puede encontrar en el texto *Fanon y la América Latina* [1965] una reseña de *Los condenados...* de Roberto Fernández Retamar. El poeta y ensayista afirma que “[...] Desborda ya los límites de esta nota insistir en las agudas observaciones de Fanon sobre este punto: su análisis de la “negritud”; su justa ubicación del folclor [...]”. Para resaltar, sobre todo, la síntesis que hace Fanon de la “[...] verdadera cultura nacional [...]” (FERNÁNDEZ, R., 2016, p. 85).

Resalto además una inferencia pertinente y es que la obra del martiniqueño se publica, inmediatamente después de la polémica internacional en torno al artículo-denuncia de Carlos Moore [1964]⁶¹ y la respuesta de René Depestre [1965]⁶², ambas publicadas en la revista *Présence Africaine*⁶³ (FERNÁNDEZ, T., 2014; PONS, LAÓ-MONTES, 2020).

Se plantea -continúa- una tensión discursiva y epistémica entre el análisis de lo racial dentro de categorías más generales como cultura y colonización cultural. Eso en disputa con la idea representativa de la *Négritude* de enfocarse en el sujeto negro para centrar lo racial dentro de lo cultural⁶⁴. Esta no es una discusión minúscula, tendrá repercusiones en lo político, lo cultural y lo educativo, e influye en debates políticos-intelectuales, en obras marcantes como *Calibán* [1971]⁶⁵, y otras que le suceden (ABREU, 2007).

El historiador Manuel Moreno Friginals (1966, p. 21-24) va a resaltar el papel esencial que corresponde a la reconstrucción histórica de la nación y del tema racial dentro de ella. Llama la atención en que hay “[...] un clamor general por una *historia nueva*, por una forma distinta de ver el pasado, que no ha sido satisfecho en la etapa revolucionaria [...]”. Además,

los temas nuestros. [...] El racismo, [...] fue golpeado muy duramente por la Revolución que triunfó en 1959, en sus bases y en su capacidad de reproducción social. Pero muy pronto el antirracismo fue pasado a un plano tácito, y fiados sus objetivos al del cumplimiento de los fines más generales del proceso, que debía traer aparejado la superación del racismo. El pensamiento cubano de esos años no fue fuerte en este tema. Por eso la publicación en nuestro país de *Piel negra, máscaras blancas* [1968], fue un suceso tan importante.”

⁶¹ MORE, Carlos. “Le Peuple Noir a-t-il Sa Place Dans La Révolution Cubaine?” *Présence Africaine*, no. 52, 1964, pp. 177–230. JSTOR, www.jstor.org/stable/24348024. 3 agosto. 2020. Digital.

⁶² DEPESTRE, René. “Lettre De Cuba...” *Présence Africaine*, no. 56, 1965, pp. 105–142. JSTOR, www.jstor.org/stable/24348404. 3 agosto. 2020. Digital.

⁶³ Prestigiosa revista representante del movimiento Panafricanista, fundada por el intelectual senegalés Alioune Diop en 1947, en París, Francia.

⁶⁴ Para un análisis sobre la reflexión de Frantz Fanon al respecto de nación y cultura nacional, ver: CÉSAIRE, Aimé [et al.]. *Leer a Fanon*, medio siglo después. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017; DE OTO, Alejandro. *Frantz Fanon y el lugar de la “cultura nacional”*. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos* No. 12, Universidad Nacional de Cuyo, 2015, pp.229-247.

⁶⁵ FERNÁNDEZ, R. *Todo Calibán*. La Habana: Fondo Cultural del ALBA, 2006.

define lo que para él constituyen los principales dogmas en las lecturas de la historia nacional “[...] el escamoteo del problema negro, y la presentación de la burguesía como grupo creador de la nacionalidad y la cultura nacional. [...]”.

Son recurrentes las señales de alarma sobre los efectos de la colonización interna, en el ensayo *El ejercicio de pensar* de Fernando Martínez Heredia. En la línea de Carbonell (1961) y Moreno (1966) asevera que: “[...] la colonización cultural penetra fuertemente en todos los órdenes de la vida, hasta influir en el pensamiento (y en la acción) de los propios luchadores contra el colonialismo [...]” (MARTÍNEZ, 2018, p. 50). Este texto fue publicado por primera vez en la revista *El Caimán Barbudo* en enero de 1967, e incluido en el material docente de Lecturas de Filosofía, organizado por el Departamento de Filosofía de la Universidad de La Habana en 1968.

No corrieron la misma suerte de ser incluidas regularmente como material docente en las universidades investigaciones relacionadas con el tema racial, que fueron pioneras para la época, aun cuando fueron publicadas en Cuba⁶⁶. Un ejemplo lo constituye el ensayo *La Conspiración de Aponte de 1812* [1963]⁶⁷ de José Luciano Franco. Sobre esta obra comenta el historiador Rolando Rensoli que a pesar de su importancia “[...] en los programas docentes aparecía someramente y por tanto, igualmente en la textología escolar. Yo pienso que era parte del prejuicio racial no resuelto aún en una revolución tan humanista, justiciera e igualitaria. [...]” (RENSOLI, 2015, p. 66).

Siguiendo el hilo del entramado de relaciones étnico-raciales en Cuba en este periodo, debo significar el estreno a teatro lleno de la obra *María Antonia* en 1967. Esta pieza artística marca un hito descolonizador en la proyección escénica, las subjetividades y en la concepción artístico-docente-metodológica del teatro cubano. Ella muestra los desafíos de la cubana y el cubano negro, las historias no contadas, olvidadas y escondidas extraídas de las vivencias en los barrios populares.

La intención de Hernández Espinosa es brindar “[...] a nuestro pueblo una visión exacta de sí mismo, en la que pueda reconocerse. Porque todavía existía la imagen deformada a través de los clichés: el gallego, el negrito, la mulata... Y todavía se añoraba eso [...]”. La obra al ser presentada genera contradicciones, junto a las ovaciones del público, es atacada con saña pero

⁶⁶ Es llamativa la persistencia en el periodo posterior a 1959 de la tendencia a invisibilizar en el curriculum docente sucesos y personalidades negras relacionados con las luchas antirracistas en la historia de Cuba. Cuestión que se enuncia como regularidad desde el Capítulo I de esta tesis.

⁶⁷ FRANCO, José L. *La conspiración de Aponte 1812*. La Habana: Comisión Nacional de la Academia de Ciencias, Inst. de Historia, 1963.

“[...] no se cuestiona artísticamente la puesta [...] sino la visión distinta del negro y del teatro que se estaba escribiendo. [...]” (CURBELO, 2019, p. 114-115).

Algunos enemigos y detractores que levantaron su voz contra *María Antonia*, admiradores de la belleza helénica, trataron de desvincular la puesta en escena del texto. La causa era el carácter clasista, y por qué no, racista, que predominaba en el estado de opinión de esos voceros e intelectuales. La ceguera les impedía distinguir nuestros reales y duros conflictos, así como la conjunción de elementos artísticos, estéticos y éticos presentes en el imperativo de la cultura popular que con la Revolución se hacía cada vez más presente e imponente, y se contraponía a su elitismo cultural pequeño-burgués. (CURBELO, 2019, p. 118)

2.1.1-Cuba en África, África en Cuba: pinceladas del anticolonialismo latinoamericano.

Por otra parte, las interacciones discursivas, tensiones y desafíos que se plantearon en el tema racial tienen eco no solo en el contexto cubano sino en el internacional. Relevante se plantea para la época la relación de la revolución cubana con el movimiento afroamericano por los derechos civiles, especialmente de figuras como Assata Shakur, Angela Davis y Robert Williams⁶⁸.

Hubo, además, intensa conexión de instituciones como Casa de las Américas con protagonistas del pensamiento crítico caribeño como Aimé Césaire, Cyril Lionel Robert James, René Depestre, Eric Williams, George Beckford. Así como con importantes dirigentes de la lucha anticolonial en África, entre los que destacan Patricio Lumumba, Ben Bella, Amílcar Cabral y Nelson Mandela.

Para ellos, en mayor o menor medida, Fidel y la Revolución Cubana significaron una luz de esperanza que generó sentimientos de admiración por las políticas de inclusión social hacia los más pobres, especialmente los afrocubanos, además de aliados seguros en la lucha antirracista, antimperialista y anticolonial. La isla caribeña se convirtió en un referente principal para el discurso y la praxis revolucionaria antirracista, descolonizadora y Panafricana a partir de la revolución que triunfa en el 1959.

En enero de 1966, se realiza la Conferencia Tricontinental en La Habana⁶⁹, para formar una alianza contra el imperialismo, donde se consolida la Organización de Solidaridad de los

⁶⁸ Ver: BENSON, Devyn S. *Antiracism in Cuba: The Unfinished Revolution*. The University of North Carolina Press, 2016; LATNER, Teishan A. *Cuban Revolution in America: Havana and the Making of a United States Left, 1968–1992*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, [2017], 2018.

⁶⁹ Según afirma el investigador y activista antirracista Tomás Fernández Robaina (2013), previo a la Conferencia Tricontinental de 1966, Walterio Carbonell se preocupa porque hubiera un panel relacionado con la identidad negra en Cuba que tratara los problemas sociales, económicos y culturales vinculados con esta temática. Sin embargo, esto no fue aceptado por considerarse inoportuno en aquel momento, debido a las tensiones con el gobierno de Estados Unidos y sus apoyadores internos.

Pueblos de África, Asia y América Latina (OSPAAL). La intensa ruta de solidaridad de la OSPAAL y la Tricontinental muestra la conformación de un corpus, para una teoría y una práctica política de lo subalterno y anticolonial con una implicación transnacional innegable⁷⁰.

El intercambio entre las comunidades de afroamericanos y afrocubanos tenía una larga data en la historia cultural y social de ambos países (FUENTE, 2014; GURIDY, 2010). Ya en la etapa revolucionaria resulta intenso este acercamiento con la visita de Fidel a la comunidad afroamericana en Harlem en 1960, y su encuentro con personalidades como Malcom X marcó un intercambio que tuvo momentos estelares como la visita de Stokely Carmichael en 1967⁷¹.

No obstante, al igual que en las discusiones a lo interno de Cuba, en ocasiones se comete el error de explorar estas conexiones y alianzas con la Revolución Cubana a partir de un excesivo romanticismo o con ácidas críticas, extremos que sesgan hasta hoy la comprensión de los fenómenos. Las implicaciones ideológicas de los discursos racializados sobre la interacción entre la Revolución Cubana, la descolonización en África y las luchas estadounidenses por la liberación negra, son interpretados de forma diversa (LAÓ-MONTES, 2020; ZURBANO, 2015).

Existe una tendencia interpretativa que arguye motivaciones políticas y económicas en el intercambio entre la Revolución Cubana, África y los afroamericanos en los años 60. En esta perspectiva esa relación “[...] ayudó al gobierno revolucionario a promover su agenda doméstica de integración nacional, [...] Su política cultural y exterior ayudaban a destacar el papel fundamental de África en la cubanidad, sin arriesgar conflictos internos. [...]” (FUENTE, 2014, p. 395). Para otros investigadores resulta evidente que las principales motivaciones estuvieron determinadas por una práctica política de solidaridad con las luchas descolonizadoras, de compromiso con la *africanidad* (ARGAILLOT, 2016; GONZÁLEZ, D., 2002).

Coincido en que no fue simple retórica política de Fidel Castro el declarar a Cuba como un pueblo *latinoafriano* sino que eso se concretó en una creciente valorización de la influencia negro/africana en la historia, la cultura, la religión y la educación del país. En este sentido se

⁷⁰Ver: MISLAN, Cristina. “From Latin America to Africa: Defining the “World Revolution” in The Black Panther”. *Howard Journal of Communications*, 25:2, (2014): 211-230; SEIDMAN, Sarah. “Tricontinental Routes of Solidarity: Stokely Carmichael in Cuba”. *Journal of Transnational American Studies*, UC Santa Barbara, 4.2 (2012): 1-25. 16 de noviembre del 2019. <https://escholarship.org/uc/item/0wp587sj>. Digital.

⁷¹ Ver: CARBONE, Valeria. “Estados Unidos, el Black Power y el Tercer Mundo: un análisis de las implicaciones de la visita de Stokely Carmichael a Cuba, en agosto de 1967”. *Revista Universidad de La Habana*, 284 (2017): p.51-67; Foner, Philip S., editor. *The Black Panthers speak*. Chicago: Haymarket Books, 2014; WILLARD, Joseph. *Ebony in exile: an examination of revolutionary Black America and the Cuban influence 1960s-1980s*. A thesis submitted to the Faculty of The University of North Carolina at Charlotte in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in History, 2017.

asume que “[...] las políticas de Cuba en África eran genuinamente antirracistas en su proyecto Tricontinental contra el capitalismo y el imperialismo [...]”. Representó para muchos activistas e intelectuales negros⁷² un *punte* a la diáspora afroamericana debido al importante papel que desempeñó la isla en el proceso de descolonización de los años sesenta y setenta. (LAÓ-MONTES, 2020, pp. 489-491).

2.2- No hay Revolución posible sin la cubana/o negra/o. Entre dogmas y resiliencias.

Hacia los años 1968-1971 es posible percibir la agudización de escenarios y disputas en el campo intelectual y cultural dentro y fuera de Cuba, marcados por las más diversas dinámicas y tensiones⁷³ (FORNET, 2013). Por lo cual no resulta casual que se incremente la escalada de retrocesos en la creación intelectual y artística popular. Esto se expresó en manifestaciones cotidianas de desvalorización, subalternización e invisibilidad de los patrones étnico-raciales negro/africanos (ANNECCHIARICO, 2017; MENÉNDEZ, 2015; QUIÑONES, 2020).

Según Ramón Torres Zayas (2010, p. 143) desde 1967 el Registro Provincial de Asociaciones de La Habana había prohibido las iniciaciones de nuevos miembros en las cofradías ñañigas, aunque su actuación continuaría de forma clandestina. En esta dirección señala Alejandro de la Fuente (2014, p. 372) que las: “[...] percepciones dogmáticas de la religión se acentuaron, en el caso de la santería, [...]”, y cita un número del boletín el *Militante Comunista* en octubre de 1968 donde se invocaba a combatir en los libros de textos escolares estas creencias, por ser un disparate *dañino* y *anticientífico*.

Al respecto de este tema Leonardo Padura⁷⁴ (2015, pp. 48-49) reflexiona que: “[...] En los años setenta, si decías que eras *babalawo*, si eras católico o si admitías que eras homosexual (casi era lo mismo que ser contrarrevolucionario), significaba tu marginación. [...]”. Cuestión contradictoria para él porque “[...] esa década fue el momento, [...] en el cual una gran parte de la población negra tuvo, por vez primera, acceso a los estudios universitarios.”.

⁷² Esta importancia se muestra en textos como: “De Toussaint L’Ouverture a Fidel Castro” [1962] de Cyril Lionel Robert James; “De Colón a Castro: La historia del Caribe 1492-1969” [1970] de Eric Williams; “Una visión caribeña de Cuba” [1966] de George Beckford. Ver: WYNTER, Sylvia [et al.]. Antología del pensamiento crítico caribeño contemporáneo. Coord. Félix Valdés García, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

⁷³ Resaltan entre estas tensiones las polémicas en 1968 alrededor de las palabras de Fidel en la clausura del Congreso Cultural de la Habana, la posición ambigua de Cuba luego de la invasión a Checoslovaquia por la URSS y la llamada Ofensiva Revolucionaria; el incumplimiento de la Zafra de los 10 Millones en 1970; y la discusión en torno al caso del poeta cubano Heberto Padilla articulado con lo que derivó del I Congreso Nacional de Educación y Cultura en 1971.

⁷⁴ Ni blanco, ni negro, ¡Cubano! En: Feraudy Espino, Heriberto. ¿Racismo en Cuba? La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2015, pp. 47-64.

En 1974 se estrena *De cierta manera*, de la cineasta cubana negra Sara Gómez, primer largometraje dirigido por una mujer en Cuba⁷⁵. Este producto audiovisual se puede considerar una muestra de las evidentes tensiones entre la idea de progreso revolucionario y la marginalización social de personas asociadas a conductas no aceptadas socialmente. El filme confirma los avances sociales de sectores humildes luego de la Revolución, al tiempo que persisten desigualdades múltiples que se acompañan de una perspectiva de higienización social para sus soluciones.

Hay un particular énfasis en el filme a problematizar la construcción de imaginarios y la valorización social de las religiones afrocubanas, que se evidencia en la dicotomía folklore positivo/folklore negativo. Durante una escena donde transcurre una ceremonia Abakuá la narradora en off expresa en tono sentencioso:

...este hecho cultural –la Sociedad Abakuá– sintetiza las aspiraciones sociales, normas y valores del machismo en el pensamiento tradicional de la sociedad cubana, creemos que su carácter de sociedad secreta, tradicional y excluyente, la sitúan contraria al progreso e incapaz de insertarse dentro de los valores de la vida moderna. Representando en la actualidad una fuente de marginalidad, ya que promueve un código de relaciones sociales paralelas, punto de endurecimiento y rechazo a la integración social (5':06''-5':35'').

La tendencia retrógrada y antirrevolucionaria de personas empoderadas dentro de las instituciones cubanas, fue más lejos. Reconoce Fernando Rojas⁷⁶ (2003, p. 3) que el Congreso de Educación y Cultura de 1971: “[...] pone en blanco y negro que las religiones afrocubanas eran peligrosas socialmente. El pensamiento dogmático golpeó a la misma vez la creación artística-literaria de vanguardia y la creación popular. [...]”. Desde los acuerdos y el discurso de este foro de educación y cultura se establecen parámetros de prácticas y modelos conductuales. Así como: “[...] la aspiración de normar, desde el espacio de la pedagogía, el didactismo, un deber ser de la creación artística y literaria. [...]” (ABREU, 2007, p. 138-141).

En este periodo la dogmatización en la enseñanza del marxismo-leninismo es alarmante, junto a una sobreideologización política de las ciencias sociales. La carrera de sociología que había sido incluida en los planes de estudio en 1969, para mediados de los setenta es considerada una ciencia burguesa y desaparece, sustituida por el materialismo histórico. Aunque no desaparece el enfoque sociológico de las investigaciones, esto sin dudas influye en un abordaje

⁷⁵ Ver: ÁLVAREZ Ramírez, Sandra. El aporte de Sara Gómez. En: RUBIERA, Daisy; MARTIATU, Inés M (org.). Afrocubanas, historia, pensamiento y prácticas culturales. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2011, pp.324-332.

⁷⁶ROJAS, Fernando. Una lucha constante con nuestros propios demonios. En: GUEVARA, Alfredo; HERNÁNDEZ, Rafael; ROJAS, Fernando; VALLE del, Sandra & RODRÍGUEZ, Lázaro I., Política, cultura y Revolución: encrucijadas y sentidos, Revista Perfiles de cultura cubana, mayo-agosto, 2003, pp. 3-5.

acrítico de temas como las desigualdades sociales, la historia y presencia del negro en Cuba y las relaciones interraciales (GÓMEZ, 2012, p. 140-142).

En medio de este *mare magnum* de esquemas que avanzan, hacia 1971 se cancela el Departamento de Filosofía de la Universidad de la Habana y la emblemática revista *Pensamiento Crítico*. En la ponencia *Educación, cultura y revolución socialista*⁷⁷, el intelectual revolucionario Martínez Heredia afirma que: “[...] La revolución solo continúa si se revoluciona a sí misma una y otra vez. [...]”. Para agregar que en este escenario de transformaciones “[...] La educación no puede ser menos revolucionaria que la política. [...]” (MARTÍNEZ, 2001, p. 116).

En este mismo ensayo de ideas el filósofo cubano, entiende que: “[...] la Universidad no puede simplemente modernizarse; debe revolucionarse una y otra vez. [...]”, esto para evitar asumir “[...] acríticamente las normas y los comportamientos que parecen implicar modernización, [...]”. Pues en su interpretación “[...] la superficialidad en la concepción disciplinaria puede estar ligada a la creencia en la solución individualista del problema de los estudios: los “mejores” y “más inteligentes” se graduarán, los demás “quedarán en el camino” [...]” (MARTÍNEZ, 2001, p. 128-131). Por eso la necesidad de que los estudiantes logren en su formación:

...actitudes y visiones del mundo revolucionarias. Si no es así, su función social tenderá a apoyar la perpetuación de la dominación de las mayorías por un grupo, en vez de contribuir con su ejemplo y su orientación a la creación de una nueva cultura de liberación. (MARTÍNEZ, 2001, p. 130)

En criterio del intelectual martiniqueño Frantz Fanon la descolonización “[...] no puede ser comprendida, [...] no resulta inteligible, [...] sino en la medida exacta en que se discierne el movimiento historizante que le da forma y contenido [...]”. Y afirma que esa descolonización “[...] realmente es creación de hombres nuevos [...]” y no obtiene su “[...] legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera. [...]” (FANON, 2001, pp. 17-18).

Es erróneo reducir la cuestión racial a un problema de clases, porque es también un sistema ideológico de opresión, un sistema coherente de ideas que tiene su propia vida. El racismo como fenómeno sociocultural puede subsistir, reproducirse, y aun crecer, incluso en condiciones -como fue el caso de Cuba- en que los contenidos sociales que el mismo suele reflejar han sido transformados sustantivamente (MBEMBE, 2009).

⁷⁷ Ponencia escrita para ser leída en el Primer Congreso de Educación y Cultura en 1971, luego de generar una gran polémica, permaneció inédita hasta 2001. Fue uno de los últimos textos que apareció públicamente de Fernando Martínez Heredia antes de, en sus propias palabras, decidir callar por casi 20 años.

En una de las críticas antigubernamentales más ampliamente difundida sobre los efectos del racismo en la época revolucionaria, Carlos Moore⁷⁸ (1988, pp. 15-16) afirma que el discurso público sobre la cuestión racial se enfocó en dos elementos: “[...] el compromiso con una postura integracionista impregnada de paternalismo liberal blanco y un sistema donde los negros no pueden definir el contenido de su propia opresión o emancipación étnica [...]”.

Interpelando esta valoración, Lisa Brock y Otis Cunningham⁷⁹ exponen que Moore usa un marco de racialización estrecho, pasando por alto cómo la estructura clasista, la identidad nacional y los efectos de la política y la economía internacional inciden en la vida de los afrocubanos. Brock argumenta⁸⁰ además que el tema de la raza quedó sumergido debido a tres logros notables asociados con el triunfo de la Revolución Cubana: (1) la calidad de vida general para los negros mejoró drásticamente, (2) los cubanos admitieron abiertamente y valorizaron su herencia africana y (3) el gobierno cubano apoyó los movimientos de descolonización en África.

La tesis de interpretación sobre este periodo que maneja Fernando Martínez Heredia lo conduce a plantear dos ausencias fundamentales de la Revolución en este campo.

Una fue consecuencia del propio proceso: la lucha por la obtención de la unidad del pueblo y de los revolucionarios [...] Las diversidades sociales fueron obviadas ante la unidad y sus problemas no se atendieron a fondo, o fueron sacrificadas cuando se consideró necesario. [...] La otra ausencia provino del recorte del alcance de la Revolución, que sucedió a inicios de los años setenta. [...] El combate a ese retroceso fue incluido en el proceso llamado de “rectificación de errores” de la segunda mitad de los años ochenta. [...] Por la primera ausencia se abandonó prácticamente la concientización antirracista y la elaboración para una estrategia de educación [...] para una integración entre las razas en Cuba, a pesar de que las tareas y los logros de la Revolución le hubieran brindado un suelo óptimo. [...] Por la segunda ausencia se estimularon el individualismo egoísta, la formación de grupos privilegiados y retrocesos notables en la ideología revolucionaria. (MARTÍNEZ, 2015, pp. 16-17)

En la cuestión racial los resultados fueron contradictorios en las primeras décadas de la revolución, por un lado fue positiva “[...] la maduración de las relaciones interraciales [...] la universalización de la educación y su papel [...] en el ascenso social y prestigio [de cubanos negros/as], [y] [...] una mayor participación de los no blancos en las instituciones [...]”. Por otro

⁷⁸ MOORE, Carlos. *Castro, the Blacks, and Africa*. Los Angeles: Center for Afro-American Studies, University of California, 1988.

⁷⁹ BROCK, Lisa, CUNNINGHAM, Otis. *Race and the Cuban Revolution: A Critique of Carlos Moore's 'Castro, the Blacks, and Africa'*. *Cuban Studies* 21, 1991.

⁸⁰ BROCK, Lisa. *Back to the Future: African-Americans and Cuba in the Time(s) of Race*. *Journal of African and Afro-American Studies* 12, 1994, p. 9–32.

lado el “[...] paradigma civilizatorio que tendió a predominar contenía latentes elementos del orden burgués [racista y colonizador] que lo creó [...]” (MARTÍNEZ, 2015, pp. 17-18).

En este contradictorio escenario emerge el cimarronaje intelectual de creadoras negras como las ensayistas y poetisas Nancy Morejón, Excilia Saldaña, Georgina Herrera⁸¹. Sus obras logran subvertir a través de la palabra, la doble subordinación de raza y género, y enfrentar los discursos maniqueístas del paradigma patriarcal. Desde su identidad de mujeres afrocubanas, recrean el vínculo con África como matriz y el rescate de la mujer en el proyecto de identidad nacional⁸². Desde este discurso descolonizador proyectan la imagen de la mujer dentro de un marco de resistencia que deconstruye y trasciende “[...] los parámetros vanguardistas del negrismo misógino de la primera mitad del siglo XX [...]” (CORSÁ, 2007, p.v-vii).

Según afirma Eugenio Hernández luego de la creación del Ministerio de Cultura en 1976⁸³, con Armando Hart Dávalos a la cabeza, las cosas comienzan a cambiar y las aguas a tomar su nivel. En ese contexto surgen iniciativas como la creación del Teatro de Arte Popular en 1978 por el mismo Eugenio, Gerardo Fullea y Tito Junco (CURBELO, 2019). Resalta además la actividad del grupo de Teatro Político Bertolt Brecht liderado por Mario Balmaseda, con el éxito rotundo de la pieza *Andoba* en 1979, del dramaturgo Abraham Rodríguez, una potente recuperación antielitista del solar y de lo popular al estilo de *María Antonia*.

Se notan otros gestos conciliatorios en esta etapa como la de reconocer la trayectoria de la actriz cubana, negra y doctora en Pedagogía Elvira Cervera⁸⁴, otorgándole el gobierno cubano

⁸¹ Ver: HERNÁNDEZ Herrera, Coralia. Excilia en la memoria. En: RUBIERA, Daisy; MARTIATU, Inés M. (org.). Afrocubanas, historia, pensamiento y prácticas culturales. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2011, pp.259-270; CORSÁ, Lissette. Palabra inédita género, raza, e identidad: estrategias de la memoria cultural en la poesía de Georgina Herrera, Nancy Morejón, y Excilia Saldaña. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts Department of World Languages College of Arts and Sciences, University of South Florida, 2007; DIRECTORIO DE AFROCUBANAS, <https://directoriodeafrocubanas.com/>

⁸² Sobre la cuestión de la mulatez y los dilemas de Cecilia Valdés en la identidad de la mujer cubana, ver: MOREJÓN, Nancy. Mito y realidad en Cecilia Valdés. En: Ensayos. La Habana, Editorial Letras Cubanas, [1979] 2005, p.3-23; GONZÁLEZ, Reynaldo. Contradanzas y latigazos. La Habana: Editorial Letras Cubanas, [1983] 2012.

⁸³ El 24 de febrero de 1976 es proclamada en acto solemne y público la Constitución Socialista de la República de Cuba. Queda refrendado una vez más el principio de la no discriminación y la igualdad, como parte de la tradición del constitucionalismo cubano. Se lee en el Artículo 40: “Todos los ciudadanos gozan de iguales derechos y están sujetos a iguales deberes; Artículo 41: La discriminación por motivo de raza, color, sexo u origen nacional está proscrita y es sancionada por la ley. Las instituciones del Estado educan a todos, desde la más temprana edad, en el principio de la igualdad de los seres humanos; Artículo 42: El Estado consagra el derecho conquistado por la Revolución de que los ciudadanos, sin distinción de raza, color u origen nacional: [...]”. (CONSTITUCIÓN, 1976). Hasta este momento continuaba vigente la Constitución de 1940, en cuanto a las garantías de no discriminación este texto se puede considerar más abarcador pues decretaba en su Art. 20 que: Todos los cubanos son iguales ante la Ley. La República no reconoce fueros ni privilegios. Se declara ilegal y punible toda discriminación por motivo de sexo, raza, color o *clase*, y *cualquiera otra lesiva a la dignidad humana*. (CONSTITUCIÓN, 1940).

⁸⁴ Ver: Ficha de Elvira Cervera en Directorio de Afrocubanas. En: <https://directoriodeafrocubanas.com/2016/01/22/elvira-cervera/>

la Distinción por la Cultura Nacional en 1983. Tita Cervera desde principios de los setenta la habían *designado* como una simple editora del Instituto Cubano del Libro, por ser una ferviente defensora de la inclusión de actores y actrices negras en roles protagónicos en la televisión, y no solo como criados y esclavos. Hasta el final de su vida continuará su reto de ser una educadora antirracista y sigue denunciando las notables ausencias de los cubanos negros en la televisión, el cine y el teatro cubano.

En lo historiográfico, ya para esta etapa, emergen las contribuciones de Ana Cairo, Pedro Deschamps, Juan Pérez de la Riva, María del Carmen Barcia, Rafael Duharte, que visibilizan el aporte y la presencia negra en la historia de Cuba. En el campo bibliográfico de estudios afrocubanos continúa el aporte de Tomás Fernández Robaina, con obras como *Bibliografía de temas afrocubanos* [1985] y *El negro en Cuba, 1902-1958. Apuntes para la historia de la lucha contra la discriminación racial* [1990].⁸⁵

No obstante, asegura el intelectual antirracista Roberto Zurbano⁸⁶ que debido a las fronteras curriculares establecidas en el área educacional y universitaria, es limitado el diálogo que se establece con este campo cultural y académico de emergencias discursivas relacionado con la presencia del negro y los saberes populares. En este horizonte entiende Martínez Heredia (2018, p. 1235-1236) que luego de principios de los setenta “[...] predominó el “dogmatismo” en la preparación de las personas, en la educación formal, [...]”. Por lo cual “[...] la formación de las generaciones sucesivas quedó comprometida por ese empobrecimiento y esa dogmatización, precisamente cuando el país lograba el gran salto educacional de los niveles secundario y superior. [...]”.

Para Tomás Fernández (2013) el Tercer Congreso del Partido Comunista en 1986, marca un momento de ruptura y continuidad en el debate racial. Públicamente el principal líder político Fidel Castro reconoce que existía presencia de *rezagos* del racismo y que no se temía dialogar al respecto. En este contexto se proyectan directrices políticas para promover la igualdad en la representación racial y de género en las estructuras políticas, estatales y del gobierno⁸⁷.

⁸⁵ Tampoco van a faltar textos maniqueos que retornan al discurso de la negación del racismo, por haber tenido este una supuesta solución definitiva durante el proceso revolucionario. Ver: SERVIAT, Pedro. *El problema negro en Cuba y su solución definitiva*. La Habana: Editora Política, 1986.

⁸⁶ Conversación personal con el autor de la tesis el día 9 de abril del 2021.

⁸⁷ El control a esta política de promoción equitativa de mujeres, negros y mestizos como cuadros políticos y del gobierno se mantendrá invariable en las directrices y documentos de los próximos Congresos del PCC en 1991, 1997 y 2011. Además, incluida como parte de la política de cuadros y dirigentes al interior de las instituciones cubanas.

Estas medidas debían permitir a los cubanos/as negros/as avanzar social, política y profesionalmente a partir de una clara marginación estructural que los colocaba en condiciones de desventaja social. Al margen de las limitaciones, retrasos e incomprensiones en su implementación, estas medidas de discriminación positiva han resultado de vital importancia para reducir las brechas históricas de desigualdad para la población cubana negra y mestiza.

Las preocupaciones políticas estaban fundamentadas en estudios realizados a partir del Censo de 1981 que indicaban una tendencia a la reproducción socioclasista y racial de la pobreza, asociado a limitaciones para acceder al conocimiento y a las oportunidades de movilidad social y profesional. Aun con los avances experimentados, la universidad tenía un carácter elitista porque no lograban acceder jóvenes procedentes de los sectores más pobres y marginalizados que heredó la Revolución. (ALARCÓN, 2008; CAÑO, 1996; DOMÍNGUEZ, M. I., 2016; ESPINA, 1995).

Por otra parte desde 1984, a solicitud del Consejo Ecuménico de Cuba⁸⁸, se avanza en el diálogo entre las instituciones religiosas y el Estado cubano, con la realización de intercambios sistemáticos. Desde los años 70s existía una creciente relación con representantes de la Teología de la Liberación, que derivó en los cardinales encuentros entre Fidel Castro y Frei Betto.

Significativos resultan los lazos del Centro Martin Luther King Jr. de la Habana, a través de su líder el Reverendo Raúl Suárez, con grupos del Caucus Negro del Congreso de Estados Unidos, especialmente con el líder religioso y activista afroamericano Jesse Jackson. Así como la fundación en 1986 de la Casa de África de La Habana y en 1988 el Centro Cultural Africano Fernando Ortiz de Santiago de Cuba, como espacios privilegiados de reflexión y debate de la africanidad y la religiosidad afrocubana⁸⁹.

Estos sucesivos acontecimientos derivan en la medida aprobada en el IV Congreso, en octubre de 1991, de eliminar la proscripción a personas religiosas para integrar el Partido Comunista. El efecto inmediato se reflejó en un mayor respeto, visibilidad y aceptación pública del mosaico religioso cubano, incluyendo las creencias afrocubanas. Se eliminaron las preguntas relacionadas con la creencia religiosa para el ingreso a la Educación Superior, que generaban no pocos eventos de discriminación e intolerancia en el acceso y permanencia en la

⁸⁸ Hoy Consejo de Iglesias de Cuba.

⁸⁹ Afirma el investigador Ramón Torres (2010, p. 125) que: “[...] Tras un período de 21 años de actividad extraoficial, el 18 de febrero de 1996 queda constituido el Consejo Supremo Abakuá, en una reunión que contó con la participación de altas autoridades políticas y gubernamentales cubanas y representantes de los 73 juegos de La Habana, en el Museo Napoleónico. Por primera vez en la historia de Cuba, abakuá logra fundar una organización con el apoyo del Estado [...]”.

universidad. Además, fue incluido como parte de las sugerencias para la Reforma Constitucional en 1992 y las modificaciones aprobadas en el 2002, que añadirá la creencia religiosa como otro motivo para proscribir la discriminación.

En el análisis documental y bibliográfico existe consenso que la entrada de Cuba a la década de los 90s en medio de una intensa crisis económica, ralentiza el avance del diseño e implementación de políticas focalizadas para la inclusión de los negros y mestizos. A tenor con las carencias económicas y la acentuación de las brechas de desigualdad social, se intensifican las actitudes discriminatorias hacia los sectores de personas vulnerabilizadas, donde predomina la población negra (ALVARADO, 1996; CAÑO, 1996).

Esto se puede percibir con nitidez en los análisis presentados para el número 7 de la Revista Temas en 1996, dedicado a las relaciones raciales en Cuba, y el cual considero un parteaguas para el campo docente-académico⁹⁰. En esta selección se incluye un análisis sobre política social, ajustes económicos y relaciones raciales en Cuba, que toma como escenario los años 80s y 90s, en ese texto la socióloga María del Carmen Caño hace valiosas consideraciones que todavía hoy brindan luces, entre ellas:

...que en el campo académico y también docente es necesario promover enfoques diferentes para la articulación del proceso de socialización de las relaciones raciales. En primer lugar, la socialización en medios tan importantes como la escuela, la familia y los órganos de difusión masiva debe tender al logro de la aprehensión de la multiracialidad y la diversidad cultural de nuestra nación. (CAÑO, 1996, p.64)

Es en este contexto de crisis estructural, a inicios de los noventa, que se comienzan en el Instituto Cubano de Antropología los estudios acerca de la problemática racial, esta institución se convertirá en polo importante de debates e investigaciones. Algo relevante a nuestra pesquisa es que estos contenidos y saberes, a partir del segundo quinquenio de la propia década de los 90s, comienzan a ser introducidos “[...] al quehacer investigativo de otros centros científicos⁹¹, aparecer en trabajos de diploma de diferentes facultades universitarias y en publicaciones diversas. [...]” (NÚÑEZ, [et. al.], 2010, p. 33).

⁹⁰ En el 2015 fue lanzada por la Revista Temas una valiosa recopilación de trabajos publicados por esta revista sobre la cuestión racial en casi 20 años, considero que puede ser un material docente de amplia utilidad y espectro curricular en las universidades cubanas. Ver: GONZÁLEZ, Marianela (coord.). Raza y racismo en Cuba. La Habana: Ediciones Temas, 2015.

⁹¹ En un primer momento destaca el trabajo de instituciones como la Casa de África de La Habana; el Centro Cultural Africano Fernando Ortiz y la Casa del Caribe, en Santiago de Cuba; el Instituto de Filosofía; la Biblioteca Nacional José Martí; proyectos artísticos-culturales como Queloides; organizaciones como la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac), el Centro Martin Luther King Jr. (CMMLKJ) y su Editorial Caminos. Más adelante se incorporan a estas investigaciones otras como la Fundación Fernando Ortiz; el Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES/UH); el Centro de Investigaciones Culturales Juan Marinello; el Centro de Estudios Demográficos (CEDEM) de la Universidad de

Al mismo tiempo que aumenta el debate académico y social sobre los efectos del racismo en la sociedad cubana, en la clausura del Congreso Pedagogía de 1997⁹² el Comandante Fidel Castro ratifica que: “[...] la Revolución erradicó la discriminación racial y le dio la oportunidad de estudio y de trabajo a todos los cubanos, independientemente del color de la piel, como quería y soñó Martí [...]”.

Unos meses después de esta intervención de Fidel un informe oficial⁹³ aseguraba que: “[...] en la sociedad cubana actual los prejuicios raciales, son prácticamente insignificantes y se expresan en las esferas más íntimas de la vida, [...] y no a nivel social. [...]”. No obstante, dicho texto matiza la realidad más adelante cuando expone que “[...] hay comprensión de que existen condiciones históricas y socioculturales que colocan a unos grupos en desventaja frente a otros; [...]” (NACIONES UNIDAS, 1997, p. 5). En lo educativo manifiestan las autoridades cubanas su preocupación por mantener un enfoque educativo de igualdad, e informan que como parte del perfeccionamiento educacional, iniciado en 1989:

...se reforzaron los conocimientos de historia de Cuba en la educación primaria y secundaria, como parte de la cual se imparten contenidos sobre las raíces y el proceso de interacción etnoracial que condujeron a la conformación del pueblo y la nacionalidad cubana actual, así como sobre la contribución cultural, política e histórica de los distintos grupos originarios. (NACIONES UNIDAS, 1997, p. 21)

De esta forma, estaremos en la década de los 1990s *trovando*⁹⁴ junto a Pablo Milanés⁹⁵ sobre matices en los colores, con aquella canción imprescindible donde reflexiona que: “[...] Blanco y negro resumen nuestro dolor, negro y blanco nos unen para empezar, a limpiar la blancura que en su lugar, dejará todo lo negro para el amor [...]”. En paralelo vamos a *sonear*⁹⁶ y *casinear*⁹⁷ con el sacerdote Ifá Adalberto Álvarez⁹⁸, teniendo presente a los guerreros que “[...] desde el África vinieron y entre nosotros quedaron [...]”.

En esta música reconozco una filosofía de ubuntu, de respeto, ashé y sanación espiritual, afín con la filosofía cimarrona de nuestras ancestralidades. En un momento crucial de

La Habana; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Cuba); el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

⁹² CASTRO, Fidel. Discurso pronunciado en la clausura del Congreso Pedagogía’97. Teatro Carlos Marx, 7 de febrero de 1997. En: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1997/esp/f070297e.htm>

⁹³ NACIONES UNIDAS. Examen de los Informes presentados por los Estados Parte de conformidad con el Artículo 9 de la Convención (Cuba). Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD), 7 de octubre de 1997.

⁹⁴ Acción de trovar, relativo a la *trova* que es un género musical cubano.

⁹⁵ Hago referencia a la canción “Háblame de Colores”, del disco Antología, 1992.

⁹⁶ Relativo al género musical cubano conocido como *son*.

⁹⁷ Relativo al *casino*, género de baile tradicional de salón en Cuba, que hoy también se asocia con la salsa.

⁹⁸ Se hace referencia a la letra de la música “¿Y qué tú quieres que te den?” de la Orquesta Adalberto Álvarez y su Son, 1993.

dificultades económicas, juntos, blancos, negros y mestizos cubanos van a apelar a las deidades del *Monte*⁹⁹, para que se abran los caminos, se acabe la guerra y la maldad. Y aunque algunos se siguen consultando por la *madrugá*, en no pocas fiestas gritarán juntos: ¿Y qué tú quieres que te den?.

Sin embargo: ¿significará esta fraternidad musical y racial que íbamos a entrar a un nuevo milenio con mayor voluntad de emboscar al lastre de los prejuicios raciales y el racismo que acechan en cada esquina de la cubanidad?

2.3-Queloides en la sociedad cubana: ¿y la educación qué puede decir?

¿Quién tiró la tiza? El negro ese ¿Quién tiro la tiza?
 ¿no fue el hijo del doctor, no? ¿Quién tiró la tiza?
 El negro ese ¿Quién tiró la tiza? El negro ese porque
 el hijo del doctor es el mejor ¿Quién tiró la tiza?
 El negro ese porque el hijo del doctor da ropa, zapatos [...] El hijo del
 doctor merece un buen trato, el hijo del constructor [...] ese negro es
 delincuente y por eso este año, coño, va a ser repitente.
 MOLANO MC¹⁰⁰

Durante el VI Congreso de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac) en 1998, favorecido por discusiones, investigaciones y movimientos sociales que se vienen sucediendo,¹⁰¹ se propicia un agudo intercambio de artistas y escritores cubanos con Fidel Castro, que tiene como tema central el racismo (DE LA HOZ, 2012). La recolocación definitiva en el discurso oficial tiene lugar en el año 2000 en la Iglesia de Riverside, Harlem, Nueva York,

⁹⁹ “Persiste en el negro cubano, con tenacidad asombrosa, la creencia en la espiritualidad del monte. En los montes y malezas de Cuba habitan, como en las selvas de África, las mismas divinidades ancestrales, los espíritus poderosos que todavía hoy, igual que en los días de la trata, más teme y venera, y de cuya hostilidad o benevolencia siguen dependiendo sus éxitos o sus fracasos. El negro que se adentra en la manigua, que penetra de lleno en un «corazón de monte», no duda del contacto directo que establece con fuerzas sobrenaturales que allí, en sus propios dominios, lo rodean: cualquier espacio de monte, por la presencia invisible o a veces visible de dioses y espíritus, se considera sagrado.” (CABRERA, 2009, p. 19).

¹⁰⁰MOLANO MC. ¿Quién tiró la tiza? La Habana: 2000. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=P2WRRfYSr6M>

¹⁰¹ Desde principios de los 90s comienzan a expandirse diversas iniciativas que articulan lo que Alejandro de la Fuente (2012) y Bárbara Oliveira (2015) denominan un *Movimiento Afrocubano*. Resalto la gestación en 1995 del Proyecto Comunitario “Concha Mocoquí” en el barrio de La California, dirigido por la lideresa negra Bárbara Oliva Micado; entre 1997-1999 la serie de exposiciones *Queloides: raza y racismo en el arte cubano contemporáneo*, organizadas por el artista de la plástica Alexis Esquivel; en 1998 se inicia el proyecto cívico-ciudadano antirracista conocido como Cofradía de la Negritud, dirigido por Norberto Mesa; durante el 2001 se articula el Proyecto Color Cubano que lidera la investigadora y profesora universitaria Gisela Arandía; como medio de divulgación de las diversas actividades destaca el Boletín La Ceiba, impulsado y dirigido por Tato Quiñones. Sobre el activismo antirracista cubano contemporáneo, ver: FUENTE, Alejandro. «Tengo una raza oscura y discriminada» El movimiento afrocubano: hacia un programa consensuado. Revista Nueva Sociedad No. 242, noviembre-diciembre de 2012, pp.92-105; OLIVEIRA Souza, Bárbara. A Ambígua Condição Negra Em Cuba: Relações Raciais e Mobilizações Coletivas Antirracistas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, 2015.

delante de una asistencia predominantemente afroamericana. En lo que fue un reencuentro amistoso cuarenta años después de su visita a esa comunidad, Fidel Castro asume una inflexión descolonizadora y antirracista ejemplar al admitir enfáticamente la existencia aún del racismo, los prejuicios y las desigualdades raciales en Cuba:

No pretendo presentar a nuestra patria como modelo perfecto de igualdad y justicia. Creíamos al principio que al establecer la más absoluta igualdad ante la ley y la absoluta intolerancia contra toda manifestación de discriminación sexual, como es el caso de la mujer, o racial, como es el caso de las minorías étnicas, desaparecerían de nuestra sociedad. Tiempo tardamos en descubrir, se lo digo así, que la marginalidad, y con ella la discriminación racial, de hecho es algo que no se suprime con una ley ni con diez leyes, y aún en 40 años nosotros no hemos logrado suprimirla totalmente. (CASTRO, F., 2000)

Nuevamente en la sesión de clausura del Congreso Pedagogía en el 2003 el presidente cubano aborda el tema racial y plantea que: “[...] la Revolución, más allá de los derechos y garantías alcanzados para todos los ciudadanos [...] no ha logrado el mismo éxito en la lucha por erradicar las diferencias en el status social y económico de la población negra del país, [...]” (CASTRO, F., 2003). De igual forma reconoce¹⁰² en este cónclave cómo la educación puede ser un vehículo reproductor de desigualdades y patrones discriminatorios para unos, así como de naturalización de privilegios a otros:

...Determinados sectores están llamados a ocupar las plazas más demandadas en las mejores instituciones educacionales, a las que se accede por expedientes y exámenes, donde se refleja la influencia de los conocimientos alcanzados por el núcleo familiar y más tarde ocupar las más importantes responsabilidades, mientras otros sectores, con menor índice de conocimientos cuyos hijos suelen asistir por las razones expuestas a centros de estudio menos demandados y atractivos, estos constituyen el mayor número de los que desertan en el nivel medio superior, alcanzan un menor número de plazas universitarias y nutren en una proporción mayor las filas de jóvenes que arriban a las prisiones por delitos de carácter común¹⁰³. (CASTRO, F., 2003)

¹⁰² No obstante, es pertinente señalar que desde el curso 2000-2001 por iniciativa del propio líder cubano se experimentó “[...] una “masificación” [del acceso a la educación superior], que tiene como telón de fondo la Batalla de Ideas, que extiende la universalización de la enseñanza superior, hasta los municipios en todo el país, con un aumento de las carreras, especialmente de ciencias sociales en el plan de plazas para brindar una mejor atención social a aquellos estudiantes que por diversas razones no accedieron a la enseñanza superior y con esta modalidad podían contribuir desde su propio espacio territorial al desarrollo social, estudiando y trabajando. Esta concepción de amplio acceso respondió a cambios profundos en la visualización del individuo como centro del desarrollo social y humano, que Fidel llamó, la revolución dentro de la revolución, donde emergen nuevas figuras como el profesor y la profesora general integral y los trabajadores y las trabajadoras sociales.” (PUEBLA, 2014, p. 5).

¹⁰³ Regresará Fidel Castro a este tema durante la entrevista que le realiza el periodista Ignacio Ramonet, en ese momento el dirigente cubano va a plantear que: “[...] Te asombras si analizas cuántos jóvenes entre 20 y 30 años, y todavía estamos investigando más, están en las prisiones donde, a pesar de la masa enorme ya de profesionales e intelectuales que hay en el país, solo el 2 por ciento de los que están en prisión son hijos de profesionales e intelectuales. Cuando vas a las prisiones, te los encuentras a la inversa: vienen de los barrios marginales, eran hijos de aquellos cuya familia vivía en un cuarto, en aquellos barrios olvidados.” Y en otro momento de la entrevista

Las palabras del líder cubano aportan sentido al tema musical *¿Quién tiró la tiza?* de Molano MC en los años 2000, el cual animaba siempre las fiestas y los jóvenes de la época repetimos sin parar. El tema relata la historia del cantante cuando estuvo en la Escuela Nacional de Arte, en la cual no pocas barreras educativas le fueron colocadas. La letra expone la realidad del racismo en la Isla y las inequidades que de él se derivan en el ámbito social y educativo para las personas negras.

Este hit musical fue parte importante del movimiento de rap y hip hop cubano¹⁰⁴ de esos tiempos. Varias veces reparé en aquellas estrofas, pero reconozco que en la cotidianidad *¿Quién tiró la tiza?* sirvió más al *choteo* y la diversión juvenil que, para escuchar y reflexionar, como merecía. Tampoco recuerdo una sensibilización educativa, social que nos llevara a discutir, al menos en mi contexto, sobre las evidentes muestras de racismo que el tema musical denunciaba.

La compleja y multidimensional intersección entre raza, desigualdad y representación social en el contexto cubano se pone de manifiesto en estudios como los de Sandra Morales (2001) y el de Rodrigo Espina y Pablo Rodríguez (2006). Como parte de esta última indagación se evidenciaba que en una comunidad habanera “[...] más de 50% de los residentes en ciudadelas¹⁰⁵ eran negros y mestizos, y que su proporción disminuía en las viviendas de

agrega que: “[...] A veces, en un programa de televisión sobre la eficiencia de tal o más cual cuerpo policíaco, aparecía un número de muchachos negros y mestizos delincuentes [...] Llegó un momento en que yo hablé con los que realizan esos programas, porque verdaderamente querían dar confianza acerca de la eficacia de la policía, y les dije: "Yo no quisiera volver a ver un programa sobre eso, nada." Cada uno en su oficio queriendo demostrar la eficacia [...] y los que aparecían en las imágenes, como delincuentes, eran sobre todo muchachos negros, mestizos, y algunos blancos también. ¿Para qué sirve eso? Para asociar el delito que irrita más a la población a un grupo social determinado [...]” (CASTRO, F., 2006).

¹⁰⁴ Según afirma Yesenia Selier (2005, p. 1-2) “[...] la irrupción de la Cultura Hip Hop en Cuba. [...] está influida por el paso a los mecanismos de transnacionalización de la cultura, del Rap, como elemento conformante del Hip Hop, desde los años 86-87. Los pioneros del género se nuclean como Movimiento de Rap Cubano, en el año 1995 con la Fundación del Festival de Rap y su vinculación con la Asociación Hermanos Saíz. [...] La proyección discursiva del movimiento de Rap cubano bosqueja una imagen cruda de la realidad cubana, [...] estos actores sociales que han pasado los años fundamentales para su conformación subjetiva en el marco de la crisis económica, visibilizados socialmente como negros y pobres, hablan abiertamente de sus sentimientos de preterición en la Cuba de Hoy, buscando a través de su participación en esta modalidad cultural nuevas alternativas para su reafirmación psicológica, económica y social.”. En esta dirección valora Roberto Zurbano (2006, p. 120) que: “[...] En todos los años del proceso revolucionario, no se había presenciado un discurso de tanta carga vindicativa sobre el tema racial como el que puede encontrarse en decenas de textos raperos. [...] el rapero cubano es un sujeto subalterno, con suficiente capacidad crítica para rechazar la carga excesivamente eurocéntrica de nuestra cultura, porque esta escamotea el reconocimiento de formas culturales propias, ajenas al canon occidental, como las expresiones afrocubanas religiosas, la cultura popular o la oralidad. Este rapero lucha contra esa sutil dominación cultural que no llega a enajenarlo, pero a veces lo excluye; no es el único sujeto cultural de la Isla que sufre y percibe esta dominación, pero sí el único que la rechaza abierta y públicamente”.

¹⁰⁵ Generalmente en estos espacios urbanos que pueden ser solares, cuarterías, u otros, las viviendas se caracterizan por ser de pequeñas dimensiones, en regular o malas condiciones de habitabilidad, son frecuentes en provincias como La Habana, Santiago de Cuba y Camagüey. Las políticas urbanísticas y de vivienda de la Revolución impulsaron la restauración en muchos de estos lugares, pero es evidente que luego de la crisis económica de los 90s los avances en esta actividad de mejoramiento fueron limitados, y en muchos casos se quedaron detenidos los trabajos.

condiciones medias y mejores [...]”. De este modo “[...] se vislumbraba la persistencia de un tipo de desigualdad fuertemente marcada por una herencia estructural no superada.” (ESPINA, RODRÍGUEZ, P., 2006, p. 46).

En dicha investigación, también extendida a otras provincias, tempranamente se identificaban barreras para los negros y mestizos acceder al sector de la economía emergente. De igual forma se comprobó que ya para esta época las “[...] remesas llegan a los blancos 2,5 veces más que a los negros, y 2,2 más que a los mestizos. [...]” (p. 48). Además, en el ámbito educativo se podía evidenciar que:

La escuela facilita la creación de grupos de amistades multirraciales, que se manifiestan en las actividades del horario docente. Sin embargo, fuera de los límites del centro escolar, en el momento de la salida, esos grupos mixtos tienden a una polarización racial en la medida en que se alejan de la institución, tendencia no mayoritaria, pero con un peso importante que permite su constatación por observación. (ESPINA, RODRÍGUEZ, P., 2006, p. 52)

En posteriores pesquisas de campo se comprobará la persistencia y reproducción de las desigualdades en diferentes territorios cubanos, varios de ellos en condiciones de marginalización, donde son mayoría los cubanos negros y mestizos (NÚÑEZ, [et. al.], 2010; RODRÍGUEZ, P., 2011). Este equipo de investigadoras e investigadores del Instituto Cubano de Antropología van a confirmar la tendencia de que como regularidad:

La población negra y mestiza, en promedio, se concentra en las peores condiciones habitacionales. [...] Las remesas desde el exterior llegan fundamentalmente a la población blanca. [...] Las estrategias de ingresos complementarios de los negros dependen más de esfuerzos personales y recursos escasos. [...] Menor acceso relativo de la población negra a los sectores emergentes de la economía. [...] Predominio de negros y mestizos entre los obreros del sector no emergente. [...] Predominio o preferible ubicación de negros y mestizos en el turismo en los puestos de trabajo no vinculados directamente al turista, sino hacia el interior de las instalaciones. [...] Sobrerrepresentación de negros y mestizos entre los profesionales y técnicos del sector no emergente y subrepresentación en el sector emergente y entre los dirigentes, lo cual induce a pensar que su baja presencia en el sector emergente no se debe a falta de calificación de la población negra. (NÚÑEZ, [et. al.], 2010, p. 66)

En el periodo 1998-2011 también existen evidencias científicas para el contexto cubano de contradicciones que se expresan en las políticas educativas de amplio acceso. Es visible que se intensifican las limitaciones para acceder a los estudios universitarios, en jóvenes procedentes de los sectores más pobres y marginalizados en Cuba. Esto a nivel de sociedad se percibe como una tendencia a la estructuración de la pobreza, asociada a la falta de movilidad educativa y profesional, y en la reproducción de las mejores condiciones sociales para los

sectores de la población que mejor pueden aprovechar las oportunidades que brindan las políticas públicas educativas.

Según Puebla (2014, pp. 7-8) la tendencia desde el 2008 hasta el 2010 indica que los estudiantes negros y mestizos que acceden a la universidad estuvieron en un 12 y un 19 % por debajo del resultado de estudiantes blancos que accedieron. Este fenómeno en ascenso también es corroborado por los estudios de María Isabel Domínguez (2016) y Niuva Ávila (2011, 2012, 2021) quien aporta a otra dimensión de la problemática, analizando las convergencias que existen entre la función educativa de la familia, la raza y las desigualdades en el acceso a la universidad.

Coincidimos con Bolívar (2005, pp. 47-55) en que: “[...] un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades existentes en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos [...]”. Para este investigador “[...] Cualquiera que sea el origen, biológico o social, una indiferencia a las diferencias reforzaría dichas desigualdades [...] e insiste que “[...] hay formas didácticas y curriculares para aminorar la distancia y compensar [...]”.

Al decir de Sierra y Canciano (2006, p. 21) la “[...] equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo [...] y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro [...]”. En esa perspectiva es necesario comprender que:

En el campo educativo [...] no da lo mismo el diseño de políticas que se proponen mantener abierto, todo lo que sea posible, el horizonte de cada alumno en el sistema educativo [...] No es igual que se prevea cómo se abordan los efectos acumulados y complementarios en las trayectorias escolares -según el origen social y económico, la pertenencia a identidades culturales específicas por parte de cada uno de los alumnos que se incluyen en el sistema- sino también los efectos de la acción educativa que se agregan y combinan con aquellos otros. (POGGI, 2009, p. 15)

La Conferencia Mundial de Durban (2001), y sus revisiones posteriores, señalan la importancia cardinal de la educación para incidir en la solución del racismo y otras formas conexas de intolerancia. Así lo resalta el Informe cuando señala que: “[...] la educación a todos los niveles [...] es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial [...] y el respeto de la diversidad en las sociedades.” (ONU, 2012, pp. 22-23). E insta además a los Estados miembros:

...a que velen porque en la enseñanza y la capacitación, especialmente en la capacitación de maestros, se promueva el respeto de los derechos humanos, y la lucha contra el racismo, la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia... (ONU, 2012, p. 58).

Las sugerencias de Durban son valiosas para el contexto cubano en el horizonte de problematizar la intersección de la educación y las relaciones étnico-raciales, no solo como una cuestión de políticas de acceso, sino también de presencia epistémica, curricular y pedagógica que visibilice las personas negras y mestizas. Coherente con la anterior valoración se identifican varios desafíos en la docencia para que las escuelas y universidades cubanas asuman la problematización curricular, docente e investigativa del tema racial en Cuba (CORVALÁN, 2008; MORALES, 2007, 2010).

En la opinión del profesor Esteban Morales (2007, pp. 20-21) “[...] Los contenidos de una explicación a fondo del carácter «multirracial», más bien multicolor de nuestra sociedad y sus retos, no están en los programas de estudio; [...]”. Agrega desde su experiencia docente e investigativa, que en nuestras universidades “[...] la cultura occidental anglo, llamada blanca, aplasta o mantiene en un lugar secundario y subalterno a las culturas de origen africano y de otras latitudes.”.

Desde el análisis que hace el intelectual cubano negro “[...] una educación con tales ausencias, [...] puede contribuir a desconcientizar a los negros y mestizos en particular, [...]”. En una alusión a los fundamentos históricos de la cuestión plantea que “[...] Por lo cual, querámoslo o no, en la práctica, educamos para ser blancos. [...]”. Y aunque, debido a las políticas públicas educacionales, “[...] no se excluye a negros y mestizos de las aulas, pero si se les excluye del contenido de los planes de estudios y asignaturas. [...]” (MORALES, 2007, p. 22). En otra sistematización de sus ideas insiste Morales sobre la necesidad pedagógica de visibilizar la diversidad de sujetos y saberes que contiene la historia cubana:

El tema racial no se aborda en la escuela, y ello tiende a generar una profunda y peligrosa dicotomía entre educación escolar y realidad social. [...] Nuestros planes y programas de estudio evidencian todavía la presencia de un occidentalismo a ultranza, con ausencia casi total de las culturas africanas y asiáticas. [...] Mucho menos conocen la verdadera historia de la nación cubana, y en la mayor parte de los casos tienen una visión maniquea y estereotipada de los asuntos más importantes de esa historia. Ni qué decir que pudieran saber quién fue Aponte, cuál es la historia de la llamada Guerrita del Doce, ni del Partido Independiente de Color. (MORALES, 2010, p. 46)

En este horizonte reflexiono junto con Stephen Ball (1994) que las escuelas son lugares donde la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones entre bastidores llegan a ser tan importantes como los procedimientos formales y las reuniones oficiales. Valora Ball que las escuelas son, de hecho, campos de disputa ideológica más que burocracias abstractas y formales.

En un análisis realizado para esta tesis sobre los temarios de Historia de Cuba para los exámenes de ingreso¹⁰⁶ a la educación superior en Cuba en la etapa 1983-2015, se aprecian notables ausencias de hechos, valoraciones y caracterizaciones históricas relacionados con cubanos y cubanas negras. Entre las principales inferencias destaco que los contenidos de historia evaluados, y por tanto visibilizada por los estudiantes de nivel preuniversitario y aspirantes a la universidad, se limitaron a la historia a partir de 1868.

En esta perspectiva se minimiza todo el proceso anterior de formación de la nacionalidad, la participación de los diferentes componentes étnico-raciales, el proceso de deculturación al que fueron sometidos los africanos y aborígenes. Así como los saberes y la filosofía de resistencia del cimarronaje, el ascenso social de negros y mestizos y sus aportes a la cultura y la sociedad. A partir de la etapa de 1868, que se incluyen los temas en los cuestionarios, el contenido relacionado con el aporte afrocubano se reduce a: la Protesta de Baraguá, la Invasión de Oriente a Occidente liderada por Antonio Maceo, y el Plan Gómez-Maceo.

No aparecen en los temarios hechos trascendentales como la fundación del Partido Independiente de Color en 1908, la Masacre de los Independientes de Color en 1912; es notable la ausencia de figuras, por mencionar las más conocidas, como: Mariana Grajales, Guillermon Moncada, Quintín Banderas, Juan Gualberto Gómez, Juan Almeida, Jesús Menéndez, Melba Hernández, Salvador García Agüero, Lázaro Cárdenas. El pensamiento antirracista y antiesclavista de Martí, Maceo y otros próceres, mujeres y hombres negros, mestizos, es invisibilizado.

Entre 2009-2013 tuve la experiencia de ser docente y directivo metodológico de Historia de Cuba en la enseñanza secundaria y preuniversitaria en el municipio tunero de Jesús Menéndez. No eran pocas las iniciativas de los maestros y maestras para insertar en los programas de clases la historia local y comunitaria, visibilizar el barrio, la familia, en buena medida existe autonomía pedagógica para el diseño de un curriculum creativo. A partir del 2011 el Ministerio de Educación estableció convenios de trabajo con el Comité Unesco Ruta del Esclavo, en el ánimo de priorizar desde la docencia el tratamiento al tema racial, esto fue discutido en espacios docentes-metodológicos y pude notar cómo se implementaba, así como algunos de los resultados.

Desde esa experiencia valoro necesario incentivar un diseño en las políticas educativas que permita articular el tratamiento y capacitación de contenidos sobre relaciones étnico-

¹⁰⁶ El análisis lo enfoqué en la prueba de primera convocatoria, que es el examen con mayor participación de estudiantes.

raciales en Cuba, a través del recorrido escolar del estudiante. Además, la definición de qué será lo más importante a examinar en el acceso a la universidad debe ser renovadora, a partir de un análisis que deconstruya las ausencias/emergencias, diversidades de sujetos y saberes que precisan nuestros diseños curriculares para responder a dinámicas sociales de grupos específicos.

En una perspectiva comparada sobre la situación docente en países de América Latina, que parece pertinente al escenario cubano, reflexiona el pedagogo argentino Emilio Tenti Fanfani (2005) que: “[...] hoy no se trata sólo de dar más educación, es decir, de hacer más de lo mismo (más escuelas, más maestros, más matrículas) [...]”. Pues asegura que “[...] las demandas y necesidades educativas de la población son diferentes. Las diferencias de todo tipo (étnicas, culturales, sociales, de género, etc.) tienden a afirmarse y considerarse como legítimas, [...]” (TENTI, 2005, p. 20).

Nos preguntamos junto a Santiago Castro-Gómez (2007, p. 88) si ¿existe una alternativa para decolonizar la universidad? En una perspectiva decolonial coincido que para dar respuesta a esa cuestión precisamos de un sistemático diálogo de saberes que “[...] sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento [...]”. Siguiendo este propósito el filósofo colombiano nos incita a interpelar la hybris del punto cero establecida por el racionalismo fundante de la universidad moderna, por ello:

La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes [...] conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo. [...] la descolonización de la universidad [...] no conlleva una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos [...] tampoco se trata de ir en contra de la ciencia moderna [...] Hablamos, más bien, de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna [...] Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos... (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 90)

2.4- ¿Por qué hablar de racismo si todos somos cubanos? desafíos para la Universidad Cubana.

“[...] Amiguitos, vamos a ver,
algunos de ustedes sabe
¿en qué año fue la segunda
intervención norteamericana? !Nooo!
¿y la sublevación de los Independientes de
Color?
!Nooo!!¿Tampocoo!?
¿y la Conspiración de la Escalera?
!Nooo!
!Que negativo! Hmmm...
Eduardo en talla interludio, Dúo Obsesión,
2011

La importancia de asumir el tema racial en la educación, es estratégica para la búsqueda de equidad en las oportunidades de movilidad profesional y social. Los fundamentos históricos y teóricos de la educación cubana evidencian que el alcance de las políticas de inclusión educativa puede estar limitado por dinámicas estructurales¹⁰⁷ de marginalización y desigualdad educativa que desfavorecen a las personas negras y mestizas. En esta dirección es justo decir que los documentos políticos y jurídicos que marcan los principios de las políticas universitarias en Cuba, se orientan a lograr mayores niveles de equidad y de justicia social (CONSTITUCIÓN, 2019; PCC, 2017).

En los datos estadísticos que brinda el informe *El Color de la Piel según el Censo de Población y Viviendas 2012 en Cuba* (2016) pueden observarse resultados notables en el acceso a estudios superiores para negros y mestizos, alcanzados esencialmente en el periodo posterior a 1959¹⁰⁸. Desde las investigaciones también existe consenso en reconocer que la educación superior cubana contiene diversas respuestas para atender la igualdad de oportunidades y la

¹⁰⁷ Conf. con nota 41 sobre racismo estructural en el Capítulo I.

¹⁰⁸ En el Informe por Color de la Piel realizado a partir del Censo de Población y Viviendas del 2012 se informa que: “[...] Del total de personas de 6 años y más el 11,2 por ciento tiene nivel universitario terminado. Entre los blancos esta proporción alcanza el 11,5 por ciento, entre los negros el 12,1 y en los mulatos el 10,0 por ciento. Nótese que en este caso la proporción de negros con nivel superior terminado supera a la de blancos en 0,9 por ciento; o sea, son los negros los que presentan mayor proporción de universitarios. Si se unen los negros y mestizos la proporción de no blancos con nivel superior terminado alcanzaría el 10,5 por ciento. La diferencia entre blancos y no blancos es de 0,7 por ciento, cifra poco significativa como para indicar que existe inequidad o discriminación en el acceso a la enseñanza superior según el color de la piel de las personas. [...] Es conveniente señalar que el 58 por ciento de los graduados universitarios son mujeres, lo que si apunta a un diferencial importante por sexo. Otro elemento que refuerza este planteamiento es que del total de hombres el 9,4 por ciento alcanzó nivel superior, mientras que entre las mujeres la proporción se eleva al 12,9 por ciento. No obstante, el diferencial entre hombres y mujeres negras no resulta significativo (0,2 %), mientras que entre hombres y mujeres mulatas la diferencia es notable con 4,3 por ciento de diferencia (hombres 7,8 y mujeres 12,1 % respectivamente).” (ONEI, 2016, pp. 27-28).

equidad (ÁVILA, 2021; GÓMEZ, L., 2016; GONZÁLEZ, M. V., 2012; TEJUCA, et. al., 2017; TRISTÁ, GORT & IÑIGO, 2013).

Sin embargo, es pertinente plantear que para ser materializadas estas posibilidades reales: “[...] Las barreras y obstáculos [...] exceden, en muchas ocasiones, los límites del sistema de educación superior [...] las políticas sociales y los idearios de formación ciudadana vigentes en Cuba.” (IÑIGO & SOSA, 2017, p. 162). Además, es posible identificar que en las políticas y normativas que rigen la educación superior cubana:

...no se manifiesta, explícitamente, la existencia de programas específicos para garantizar el derecho a la educación de grupos vulnerables, con excepción del caso de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Esta falta de tratamiento explícito al tratamiento de grupos vulnerables para el ingreso y permanencia en la educación superior se deriva, tanto del desarrollo de la igualdad de oportunidades en la educación cubana, como del reconocimiento de otras disposiciones legales de mayor jerarquía que reconocen este derecho, como es el caso de la Constitución de la República¹⁰⁹. (TRISTÁ, GORT, & IÑIGO, 2013, p. 127)

La docente e investigadora Yulexis Almeida (2016) plantea que a partir del 2010, con el comienzo de la aplicación masiva de pruebas de ingreso a la educación superior, decrece exponencialmente la matrícula en las sedes universitarias municipales (SUM) de estudiantes negros y mestizos, al contrario del estudiantado blanco. Y agrega que:

En el Curso Regular Diurno también se amplían las brechas, durante el 2010 la composición del alumnado por color de la piel fue: blancos 57.5%, negros 14.2% y mestizos 28.6%; para el curso 2013-2014 se comportó 73.3%, 9.0%, 17,7%; [y] en el 2014-2015: 73.0%, 17.5%, 9.5% respectivamente. Si bien la distribución por color de la piel de los estudiantes que optaron es similar a la de la población cubana, en los que accedieron se observa un incremento de la proporción de estudiantes blancos a expensas de la disminución de la proporción de estudiantes negros/as y mestizos/as. (ALMEIDA, 2016, pp. 12-13)

En este punto son valiosas las apreciaciones¹¹⁰ sobre el tema racial y el ingreso a la educación superior realizadas por José Luis García Cuevas, asesor del Ministerio de Educación Superior en Cuba. Según explica la composición social de los estudiantes, incluyendo la racial, se sigue regularmente en investigaciones del CEPES-UH, implicando a todas las universidades. Aunque con cierta independencia, en las estadísticas lo racial sale subsumido en lo social, y en general las universidades son más blancas que la sociedad de su entorno. Es visible que al

¹⁰⁹ En la Constitución de la República de Cuba (2019) queda establecido en su Artículo 42 que: “Todas las personas son iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las autoridades y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de sexo, género, orientación sexual, identidad de género, edad, origen étnico, color de la piel, creencia religiosa, discapacidad, origen nacional o territorial, o cualquier otra condición o circunstancia personal que implique distinción lesiva a la dignidad humana.”

¹¹⁰ GARCÍA Cuevas, José L. Correo de evaluación de las actividades sobre el tema racial en la Universidad de Camagüey a directivos universitarios. 3 de noviembre del 2014. Inédito.

reducirse las matrículas universitarias generalmente se afectan los grupos sociales menos favorecidos, entre los que predominan negros y mestizos.

En la interpretación del funcionario es vital mejorar la composición social y racial de los centros preuniversitarios cubanos, lo cual puede ser determinante en un ingreso más equitativo a la universidad. Recomendaba, en este sentido, aprovechar las potencialidades de inclusión del sistema público de educación en Cuba, y estimular:

...un trabajo extensionista sociocomunitario y de formación vocacional de profesores y de los estudiantes universitarios en las secundarias básicas de sus barrios y municipios, priorizando las más desfavorecidas, para que luchen por ingresar al IPVCE¹¹¹. Cada caso que logremos tendrá 80 % de probabilidades de graduarse en la universidad 8 años después. Finalmente la secundaria básica del barrio, no necesariamente es peor que la de barrios más "burgueses". (GARCÍA, J., 2014)

García Cuevas en su mensaje sugiere a docentes, investigadores y directivos universitarios brindar un especial apoyo “[...] a la preparación para los exámenes de ingreso en los preuniversitarios de barrios y municipios menos favorecidos [...] para que quieran, puedan y sepan aprobar los exámenes de ingreso y lograr carreras pertinentes y de complejidad a su alcance, [...]”. Concluye evaluando que además de lo teórico y lo metodológico, “[...] vendría bien un objetivo específico y un grupo de acciones concretas para elevar la presencia de negros y mestizos en nuestras aulas [...]”.

En ese horizonte es necesario comprender que la equidad es un principio de justicia social que supone el respeto a las diferencias como condición para alcanzar la igualdad. En ocasiones, la noción de universalidad se aprecia con una lectura pragmática que le atribuye un significado de homogeneidad y no de respeto a la heterogeneidad. Estas dinámicas contraproducentes precisan de problematizar la justicia social y el mito de la igualdad de oportunidades en las instituciones educativas (DUBET, 2011).

Según Bonetti (2015, p. 73) hoy la reconfiguración de las políticas educativas está mediada por: “[...] la presencia en la escuela de las diferencias y las desigualdades sociales [...] Mientras la institución escolar recibe en su espacio la diferencia en términos de condiciones sociales, físicas, étnicas y culturales, por otro lado aún este proceso presenta contradicciones.”.

Para lograr la comprensión de la sociedad cubana actual y el abordaje de su perfeccionamiento antirracista y las relaciones étnico-raciales, se precisa tener en cuenta una postura práctico-crítica revolucionaria donde el educador necesita ser educado y educar desde

¹¹¹ Institutos Preuniversitarios de Ciencias Exactas, fundados por Fidel Castro en los años 70 del siglo pasado con el objetivo de estimular el desarrollo científico y tecnológico en Cuba. Desde sus inicios se promovió el ingreso a partir de rigurosos exámenes de ingreso y procesos de selección. Se consideran los centros de estudios preuniversitarios de *élite*, al propio tiempo los que menos presencia de estudiantes negros y mestizos tienen.

los más disímiles espacios sociales. Los valores que comparten la educación y la sociedad cubana son fuente de legalidad y legitimidad para su fomento. Por eso se refrenda la postura de Heriberto Feraudy ¹¹² cuando plantea que:

...Deben establecerse a todos los niveles los estudios sociales que eduquen a los niños y jóvenes en una integración democrática y socialista. Y que garanticen una educación antirracista y antidiscriminatoria. [...] Urge revisar los textos de historia de Cuba y escribir otros que reflejen objetivamente los diferentes procesos del país, el papel de los diferentes grupos raciales en la construcción de la nación y su cultura, e introducirlos como una asignatura básica desde la enseñanza primaria hasta la Universidad.

Al respecto la profesora Graziella Pogolotti¹¹³ expone desde su invaluable experiencia que la batalla contra el racismo debe librarse en el conjunto de la sociedad, junto a una articulación coherente con los planes de estudio del sistema educacional. Una visión integradora, que, desde la historia, el español y la literatura, permita conformar “[...] una mirada definitivamente liberada de concepciones eurocéntricas -sin renunciar a cuanto hemos heredados de una tradición occidental que también está en nosotros.”

Desde la Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2013) y su respectivo Programa de Actividades (2014) se insiste en la importancia de la educación para el enfrentamiento al racismo y otras formas conexas de intolerancia. Según lo aprobado en esas directivas, los Estados¹¹⁴deberían adoptar medidas que garanticen la no discriminación y exclusión, así como garantizar la protección a los niños afrodescendientes, en los sistemas educativos públicos y privados. Con este fin, se deben adoptar medidas para tener una mayor presencia de maestros y maestras afrodescendientes, así como impartir capacitación y concienciar a los maestros en las instituciones educativas.

De igual forma el Plan de Acción 2018–2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2018), se proyecta, hasta el 2025, en eliminar todos los mecanismos sociales e institucionales que generan racismo, discriminación racial y otras formas de intolerancia en las instituciones de educación superior (IES). Promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas, y la adopción de un enfoque intercultural con equidad en los

¹¹² Intervención del presidente de la Comisión Nacional José Antonio Aponte UNEAC en la Asamblea Nacional del Poder Popular publicado en Boletín Comisión Aponte No. 00, 1ro de marzo del 2012.

¹¹³ Entrevista publicada en Boletín Comisión Aponte No. 00, 1ro de marzo del 2012.

¹¹⁴ La República de Cuba es parte de los Estados signatarios de la Convención Internacional contra la Discriminación Racial y de la Comisión Internacional contra la Discriminación Racial, que promueven desde la UNESCO estas actividades y propósitos.

programas de formación de todas las carreras, con especial atención a la formación de docentes. Además, existió consenso entre los participantes en la necesidad de:

...Orientar esfuerzos de investigación, docencia y extensión contra el racismo (visible y estructural o “invisible”) y todas las formas de discriminación racial y formas conexas de intolerancia. Educar en este enfoque antirracista y antidiscriminatorio a la población en general y particularmente a sus propios estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios y directivos. (UNESCO, 2018, p.48)

En esa perspectiva cuando se analizan normativas de rango ministerial en la educación superior cubana se identifican insuficiencias para explicitar contenidos conceptuales en las políticas universitarias, que fomenten la diversidad cultural, la interculturalidad y expliciten el enfrentamiento a las discriminaciones. Persiste una generalización en la política educacional hacia la promoción de valores como: humanismo, patriotismo, responsabilidad, antimperialismo, dignidad, honestidad y honradez, en los cuales al antirracismo y la interculturalidad no se les ofrece tratamiento específico (MES, 2016, 2018).

En esta perspectiva se infiere que queda a la espontaneidad de cada centro universitario el diseño e implementación de políticas institucionales para la capacitación de los docentes en el enfrentamiento a las discriminaciones, vital para lograr una equidad social efectiva. Percibo en esta ambigüedad normativa de las políticas del MES una tensión ideológica con el objetivo No. 57 del Partido cubano que traza explícitamente como línea de trabajo de las instituciones cubanas:

Enfrentar los prejuicios y conductas discriminatorias por color de la piel, género, creencias religiosas, orientación sexual, origen territorial y otros que son contrarios a la Constitución y las leyes, atentan contra la unidad nacional y limitan el ejercicio de los derechos de las personas. (PCC, 2012, p. 6).

Nuestra investigación muestra que históricamente la ausencia/emergencia de un discurso antirracista en la educación y la pedagogía cubana está atravesado por tensiones de tipo normativas, prácticas y epistemológicas. Esa realidad educativa necesita ser revisitada y analizada críticamente, pues se hace evidente que:

En el ámbito docente la cuestión del racismo y del prejuicio racial, históricamente utilizados como valladar contra la unidad de los cubanos, se subsumen en el macrotema de la esclavitud, y en un gran salto histórico dejan atrás el importantísimo primer cuarto de siglo republicano y la encomiable batalla civilista que desde finales de los años veinte hasta inicios de los cincuenta encabezó el partido de los comunistas cubanos, para descender al período de crisis generalizada e irreversible del sistema neocolonial. La forma en que la escuela aborda los asuntos vinculados a nuestra naturaleza multirracial conduce a propagar una peligrosa ignorancia, que no solo deja incólumes nocivos estereotipos y prejuicios, también confiere una inquietante normalidad a las conductas de las personas que «[...] soslayan el tema racial,

niegan su existencia, asumen ante el mismo las más disímiles actitudes, o simplemente consideran que se trata de algo sobre lo cual no vale la pena hablar». (ROMAY, 2014, pp. 115-116).

En conversación con una estudiante universitaria negra de la carrera de Psicología, tuve un revelador aprendizaje a partir de su experiencia en el entramado de las relaciones raciales. Ella se había criado en el barrio Vista Hermosa de la provincia Camagüey, considerado *bueno* y *blanco* en el imaginario social. Luego se casó y fue a vivir a Reparto Prieto, un barrio conocido por su alta densidad poblacional de camagüeyanos negros/as, y con etiqueta de comunidad *marginal* y *conflictiva*.

Durante mucho tiempo rechazó identificarse como vecina de ese nuevo barrio, por estas etiquetas, y al ser negra tampoco se reconocía verdaderamente como de Vista Hermosa. Hasta hace poco –agrega- tenía este conflicto, pero ya comienza a tener sentido de pertenencia y darse cuenta de que era un error prejuiciarse con su barrio actual. Sus conflictos e incertidumbres ontológicas se expresaron y canalizaron ese día, que decidimos insertar la problemática racial en una discusión docente sobre política y sociedad.

La anterior anécdota confirma una percepción territorial de las fronteras raciales-espaciales, la dicotomía centro-periferia, que coincide con estudios sobre marginalidad realizados en barrios de la Habana (RODRÍGUEZ, P., 2011). También es coherente con las investigaciones de la psicóloga Elaine Morales (2013, 2017) sobre marginación y juventud en Cuba, donde resalta la incidencia del factor racial dentro de la percepción social y experiencias de marginación en los jóvenes cubanos/as, y que desfavorecen a negros y mestizos.

Durante un encuentro con un grupo de estudiantes en la universidad, pregunté por una alumna que aun no conocía. La respuesta no se hizo esperar de una de sus colegas, que la caracterizó con un *roce de dedos sobre la piel*, para dar a entender que era la estudiante negra del aula. En otra ocasión, en un espacio de docentes una profesora brinda un testimonio público para un colega negro de haber conocido a su hermano. Según su apreciación, el hermano es idéntico a él, especialmente por ese: *!color intensoooo!* que tienen ambos, entre sonadas risas de los presentes. Fue indignante para mi, pero hice silencio cómplice, quizás prevaleció la inconsciente prudencia de no establecer tensiones con el consenso social establecido de aceptar como natural el choteo racista.

Experiencias cotidianas como estas me permiten valorar las limitaciones en el alcance emancipatorio, antirracista y descolonizador del proceso educativo revolucionario. Aunque aparentemente inocentes y sin ánimo de ofensa, se articulan prácticas y mecanismos sociales donde persisten y se naturalizan los prejuicios y las manifestaciones discursivas que alimentan el racismo antinegro/a. Lo anterior con evidentes consecuencias en el imaginario cotidiano, en

las estructuras sociales e institucionales, limitando la vida de los cubanos/as de cualquier pigmentación que aspiran a alcanzar una sociedad de equidad social (ARANDIA, 2017; ROMAY, 2014; ZURBANO, 2015).

En esta indagación pedagógica de ausencias/emergencias se deben tener en cuenta las dos dimensiones en las que se construye el discurso antirracista en el espacio cubano. Desde lo racional y letrado, con su afán explicativo y negociador, articulado y conflictuando dialécticamente con una red antirracista popular que a veces “[...] resulta irreverente y cimarrona, acostumbrada a extraer sus argumentos de la memoria histórica, la tradición oral, las religiones ancestrales y las culturas periféricas que la élite ignora. [...]” (ROMAY, 2015, p. 63).

En ese horizonte de emergencias pedagógicas antirracistas situó los códigos artísticos, estéticos y educativos de la herencia negra/africana en la cubanidad, que de manera acertada desarrolla el grupo Supercrónica Obsesión¹¹⁵ en el Disco Negro¹¹⁶ (2011). A través del fonograma es transversal el homenaje a la cultura afrocubana, en especial a los Independientes de Color¹¹⁷, así como emerge un discurso antirracista y de valorización de la identidad negra/africana que ofrece un singular aporte a la discusión social sobre relaciones étnico-raciales en Cuba.

En el tema *El loco* se evidencia la preocupación por las ausencias de cubanas/os negras/os en los medios de comunicación y productos audiovisuales : “[...] yo miro la televisión y digo, yo creo que le faltan viandas al ajiaco ese que hablaba Fernando Ortiz [...] en las novelas todo el mundo es blanco, y cuando es negro le dan un papelito de esclavo mínimo [...]”. La letra abunda en sus reclamos señalando:

Que todos los escritores, directores, guionistas de televisión saquen historias, donde las personas negras sean protagonistas también [...] protagonistas positivos [...] nosotros también somos cubanos [...] y respiramos, sentimos, cogemos la guagua, fuimos a Angola, y somos médicos, ingenieros, maestros, somos profesionales también, está bueno ya...

¹¹⁵ El grupo Supercrónica Obsesión fue fundado en 1996 por los raperos Magia López y Alexey Rodríguez. Desde entonces, ha abordado temas relacionados con la situación social cubana; la defensa del rap como forma de expresión y espacio de inclusión y reivindicación; y, finalmente, la cuestión racial y la valorización de la identidad negra. Ver: Magia López Cabrera en Directorio de Afrocubanas. Disponible en: <https://directoriodeafrocubanas.com/2016/03/08/magia/>

¹¹⁶ Ver: ABREU, Yanelly. La construcción del ethos discursivo en “El Disco Negro de Obsesión”: en defensa de la identidad negra. Blog Negracubanateníaqueser, 25 de febrero de 2017. Disponible en: <https://negracubanateniaqueser.com/2017/02/25/la-construccion-del-ethos-discursivo-en-el-disco-negro-de-obsesion-en-defensa-de-la-identidad-negra/>; El Disco Negro de Obsesión se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLuDEG-H7LFCeIogfPXfU3CMJs4BoH9K8a>

¹¹⁷ El Disco Negro de Obsesión fue parte de la articulación espontánea o intencionada que se expandió a través del país desde el 2011 para conmemorar el centenario de la Sublevación de los Independientes de Color y el bicentenario de la Insurrección de Aponte.

En toda la canción mientras desde la letra se analiza críticamente esta situación, el coro musical contrapuntea diciendo: ¡Está loco, no sabe lo que dice! en una metáfora musical a la indiferencia social que todavía subsiste respecto al tema racial. Sin embargo, la nonagenaria Reyita coincide en que todavía son pocos los actores y actrices negros, y los que hay obtienen escasos roles protagónicos, pues según lo que observa:

Siempre son los criados, los trabajadores de los muelles, los esclavos; en fin, depende del tema que se trate. Al principio de la Revolución eso era lógico, nosotros no teníamos mucho o ningún conocimiento, ¡pero ahora!, después de todos estos años... ¿Será que a los escritores no les gusta hacer novelas donde los protagonistas sean negros, o es otra cosa? Es por lo que pienso que los que continúan manteniendo vivos los problemas discriminatorios hacen mucho daño. En ese sentido, ¡queda mucho por hacer! (RUBIERA, 2011, p. 25)

Como parte de una investigación de maestría sobre representación social del tema racial en la televisión, Geidy Hernández (2013) concluye que en el espacio de la telenovela cubana el tema racial es reflejado muy pálidamente. Lo cual evidencia que “[...] existe una brecha notable entre la realidad social cubana, rica en su multiracialidad y la pobre representación de esta en los medios de comunicación, en especial la televisión, [...]”. Esto, según su apreciación demuestra “[...] que no existe una toma de conciencia en la necesidad de avanzar en la inclusión de estos elementos en las problemáticas, conflictos, temáticas e inquietudes que abordan los medios audiovisuales.”¹¹⁸

Estas denuncias sobre la representación de personas negras y mestizas en los medios de comunicación, como se ha fundamentado en esta tesis, han sido recurrentes en espacios intelectuales, desde el activismo antirracista cubano, y en el discurso oficial (CASTRO, F., 2006). Una vez más, la praxis política cubana lo visibiliza en la última intervención de Raúl Castro como Presidente de Cuba, en ese momento expresó:

...Ustedes ven que ya hay algunas compañeras y compañeros, poquitos todavía, negros como locutores, tanto de televisión como de la radio, ¿no ven que aparecen algunos ya? Eso no fue fácil, yo mismo di la instrucción concreta a los responsables de esos organismos de radio y televisión, y dije: Hagan eso sin afectar a nadie, pero vayan poco a poco resolviéndolo. Han dado algunos pasitos, pero no suficientes desde mi punto de vista...(CASTRO, R., 2018)

Para la ensayista cubana Zuleica Romay (2014, p. 269) “[...] Aunque la Revolución Cubana demolió el racismo estructural de la vieja sociedad [...] continúa influyendo en las premisas, formas y consecuencias de ciertas relaciones sociales. [...]”. Y agrega que: “[...]”

¹¹⁸ En la I Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba realizada en enero del 2012, se establecieron Objetivos de Trabajo, se puede leer en el No. 69 la intención de: “Reflejar a través de los medios audiovisuales, la prensa escrita y digital con profesionalidad y apego a las características de cada uno, la realidad cubana en toda su diversidad en cuanto a la situación económica, laboral y social, género, color de la piel, creencias religiosas, orientación sexual y origen territorial.” (PCC, 2012, p. 7).

Nuestro decurso histórico ejemplifica cómo el lastre mental del coloniaje [...] pueden lograr que estereotipos y prejuicios raciales, sobrevivan [...] aún no terminamos de barrer todos los escombros, y la raza [...]”.

En un reciente informe sobre migración de la Oficina Nacional de Estadísticas e Información en Cuba (ONEI, 2018) se asiste a tendencias evidentes de predominio de la población de color de piel blanca entre los integrantes de la movilidad hacia el exterior y ligera prevalencia dentro de los migrantes internos. El informe abunda con cifras que muestran cómo los residentes cubanos blancos en el exterior, están sobrerrepresentados en un 14 %, con respecto a su porcentaje de representación dentro de Cuba. Por otra parte los cubanos negros/as decrecen casi a la mitad en el exterior, de su representación en la Isla. Mientras que los mestizos/as emigrados no llegan al 70 % de la cantidad porcentual de residentes en Cuba. (ONEI, 2018, pp. 34-37).

No son cifras cualquiera, la emigración también estructura y reproduce a través de las remesas un diferencial económico, de bienestar familiar y social, capital cultural e intelectual, y percepción social positiva. Quizás esto brinda sentido en el filme *Yuli*, a la escena en la que le ofrecen un contrato en Londres al bailarín cubano negro Carlos Acosta y ante su idea de querer regresar, su padre tajante le dice: ¡Mírate en un espejo, tú eres negro y cuando un negro le dan una oportunidad como esa la agarra con las dos manos¡.

Por otra parte resulté sorprendido al descubrir el canal de Youtube que lidera el joven cubano Pedrito el Paketero, que cuenta con más de 200 mil personas suscriptas. En agosto del 2019 dedicó dos emisiones¹¹⁹ a interpelar en las calles de la Habana a mujeres y hombres, sobre cuál era el color de piel preferido para tener relaciones de pareja. La mayoría de las personas entrevistadas, orientaron sus preferencias amorosas hacia personas de tez emblanquecida. Al ser interrogados sobre el porqué de su preferencia por hombres/mujeres blancas, sin titubear respondían: ¡Porque hay que adelantar la raza!

Esta tendencia al mestizaje y el blanqueamiento como forma de *mejorar* el status y la aceptación social se refleja en las estadísticas del último Censo Nacional [2012] donde resalta que el 86,6 % de hombres y mujeres identificados como blancos/as se casan entre ellos/as. Por otra parte, solo el 46,2 % de hombres y el 54,0 de mujeres negras estaban casados con personas

¹¹⁹ PAKETERO, Pedrito. ¿Qué prefieren las cubanas: blanco negro o mulato? La Habana: 8 de agosto del 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4RnASJ1Y0Ts&t=20s>

¿Y los cubanos qué prefieren: mulata, blanca o negra? La Habana: 17 de agosto del 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TUW6q22IKr4&t=202s>

de su mismo color de piel. Entre los mestizos/as el 59,7 % de hombres y el 57,9 de mujeres tenían relaciones de pareja con personas de su propio fenotipo (ONEI, 2016, p. 5).

Utilizando el recurso de la décima poética Alexis Díaz-Pimienta II (2016)¹²⁰ ilustra con sus versos estas tensiones que ocupan el imaginario social cubano: “[...] En Cuba nadie es racista, hasta que te traen a casa a un yerno que peina “pasa” (más oscuro a simple vista). [...]”. La idea falaz y colonizadora del blanqueamiento como progreso económico, moral y estético, recurrente en nuestra indagación histórico-epistemológica, persiste en las relaciones sociales de la Cuba contemporánea.

Una encuesta sobre género realizada entre 2016-2017, al interpelar sobre percepciones acerca de la discriminación hacia las féminas, revela que: “[...] es mayor la proporción de personas negras que se han sentido discriminadas en los últimos 5 años (8,5 % en total) que la proporción de personas mestizas (2,6 %) y blancas (1,2 %) [...]” (ONEI, 2018^a).

No hay forma de hacer un análisis sobre relaciones étnico- raciales en la etapa revolucionaria que no contenga justos matices. Pero ciertamente la raza como construcción social, fantasiosa, con una clara definición ideológica de preterir e inferiorizar, en el caso cubano¹²¹ se subsume, se arrincona, e internaliza en los espacios privados, familiares, en el *choteo* cotidiano, en una cierta forma de (*neo*)racismo¹²² (MBEMBE, 2009; ZURBANO, 2012).

Por ejemplo el sencillo *Tú con tu ballet* de Obsesión muestra una distorsionada actitud negativa hacia lo que se origina en los barrios populares, y a expresiones nacidas allí como los géneros musical/danzario de la rumba, o el guaguancó. En contraste se privilegia la imagen de

¹²⁰ Poema “En Cuba nadie es racista”.

¹²¹ En este sentido el caso cubano tiene similitudes y diferencias con otros contextos de la diáspora afroamericana, en una perspectiva comparada es necesario profundizar en este tema, ver: AUSTIN, David. Miedo a una nación negra. Raza, sexo y seguridad en el Montreal de los años sesenta. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014; FUENTE, Alejandro et. al. Estudios afro-latino-americanos: una introdução. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018; DUNCAN, Quince. Contra el silencio: Los afrodescendientes y el racismo en el Caribe continental hispánico. Editorial Oriente, Santiago de Cuba, 2015; GLISSANT, Édouard. El discurso antillano. Caracas: Monte Ávila Editores, 2005. GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. En: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, No. 92/93, jan/jun. 1988, pp. 69-82; KATERÍ Hernández, Tanya. La subordinación racial en Latinoamérica. El papel del Estado, el derecho consuetudinario y la nueva respuesta de los derechos civiles. La Habana: Colección Investigaciones Casa de las Américas, 2016; LAÓ-MONTES, Agustín. Contrapunteos diaspóricos. Cartografías políticas de nuestra Afroamérica. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2020; OOSTINDIE, Gert. El Caribe holandés: el colonialismo y sus legados trasatlánticos. Editorial José Martí, 2014; VAN DIJK, Teun A. (comp.). Racismo y discurso en América Latina. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2016.

¹²² En acuerdo con Roberto Zurbano (2012, pp. 270-271) es un “[...] fenómeno que integra gestos, frases, chistes, críticas y comentarios devaluadores de la condición racial (negra) de personas, grupos, proyectos, obras o instituciones. No se trata de simples gestos u opiniones personales marcadas por el prejuicio racial, sino de conductas que ejercen tal prejuicio sin miramientos y se producen hoy en espacios públicos institucionales o no – incluyendo los medios de difusión y la publicidad- y que resultan lesivas y humillantes para aquellos contra quienes se dirige, aunque algunos las aceptan acrítica o irremediamente. [...]”.

expresiones como el ballet clásico en las relaciones sociales, en una clara tendencia de utilizar el consumo cultural como un mecanismo discursivo, ético y estético de blanqueamiento y eurocentrismo.

En esta línea de pensamiento la investigadora Maricelys Manzano (2015, 2017) plantea que en la actualidad la identidad racial de los cubanos se construye atravesada por dos fenómenos de significación. Como primer elemento la desigualdad social, en la que predominan los negros y mestizos como más desfavorecidos, y en segundo término las prácticas culturales que reproducen estereotipos y prejuicios que refuerzan estas desigualdades. Por lo cual “[...] la acción de esta contradicción se verá estimulada por la interacción de ambos procesos, responsables de las limitaciones que ha tenido la Revolución cubana para solucionar los preceptos ideológicos heredados en la racialidad. [...]” (MANZANO, 2017, p. 134).

A la investigadora y profesora Martha Cordiés Jakson¹²³, lideresa de la Casa de África de Santiago de Cuba, le resulta contraproducente que no existan los *patakíes*¹²⁴ en ningún grado de enseñanza. Según afirma se han realizado varias propuestas, dirigido tesis de maestría y doctorado pero no pasa de allí, todo queda a la espontaneidad de los maestros que quieren trabajar estos temas. Por lo cual entiende necesario un diseño curricular que incluya en todos los niveles de enseñanza la profundización en el legado africano, en la cultura africana (religión, *patakíes*, tradiciones, símbolos).

Pregunto a mis estudiantes de la universidad (Oriente): ¿qué conocen de África? Y me responden ¡De allí trajeron los esclavos! [...] En la enseñanza se cambió la obra del escritor Alejo Carpentier *Ecué Yamba Ó* por *El Arpa y la sombra*. Se aumentó la carga horaria de griego y latín, se redujo la de Disciplinas como Cultura Africana y Caribeña, que sólo se dejó como Caribeña.

En el mes de febrero del 2014 fue dirigida una comunicación a los rectores de universidades desde el Ministerio de Educación Superior indicando explícitamente el tratamiento al tema sobre relaciones raciales en Cuba, desde el ámbito formativo, docente, investigativo y extensionista. En la Universidad de Camagüey para el diseño de una estrategia universitaria se organizó un grupo de trabajo de especialistas y docentes, que previamente investigaban sobre temas raciales, de conjunto con el Comité Académico Ruta del Esclavo e instituciones culturales camagüeyanas.

¹²³ Conferencia “Oralidad y género. La presencia femenina en el patakí” de la Dra. Marta Cordiés Jackson, Dtora de la Casa de África de Santiago de Cuba durante las actividades del VII Encuentro José Antonio Aponete in memoriam, que organiza el Comité Académico Ruta del Esclavo de Camagüey, Cuba, 25/01/2018.

¹²⁴ Patakí: Relato corto que coloca problemáticas y enseñanzas, desde una visión cosmogónica de la ancestralidad y religiosidad africana y afrocubana.

Por aquellos días fue intenso el trabajo y el aprendizaje colectivo, no faltaron las contradicciones, tensiones, diferencias para abordar un tema que algunos entendían problemático, otros tendencioso, algunos innecesario, mientras que para otros era de urgencia y necesidad. Desde esa multiplicidad de ideas y posturas se logró establecer una red de actividades de docencia, investigación y extensión universitaria para abordar las relaciones raciales en Cuba y generar espacios inéditos de discusión sobre relaciones étnico-raciales (PONS, [et. al], 2015).

Como parte de este trabajo se desarrolló una investigación de maestría sobre percepciones de educación antirracista entre docentes de la Universidad de Camagüey (2014-2016) desde la cual se identificó la emergencia de estereotipos y prejuicios raciales en los espacios universitarios. Además, se reconoció la insuficiente preparación de los docentes para el tratamiento educativo a la diversidad cultural, la interculturalidad y las relaciones étnico-raciales. También desde el punto de vista teórico, se consideró la necesidad de profundizar en los fundamentos del racismo y las relaciones étnico-raciales en Cuba, y en el análisis de la influencia histórica de estas problemáticas en los procesos educativos (PONS, 2017).

El análisis histórico-teórico desarrollado a través del proceso de investigación, expuestos en los Capítulos I y II de esta tesis, nos indican de forma parcial notables ausencias en el abordaje de las relaciones étnico-raciales en la educación cubana. Se evidencian además ausencias y emergencias en la cuestión racial y la presencia de personas negras y mestizas con foco en la educación superior, que necesitan ser develadas y problematizadas pedagógicamente para una comprensión multicausal e interdisciplinar del objeto de estudio.

Coherente con nuestra perspectiva de investigador participante proyectamos establecer una discusión horizontal, popular y descolonizadora con sujetos que ocupan un rol individual y social de interés relacionado con la educación y las relaciones étnico-raciales, en el contexto camagüeyano. De esta forma, esperábamos interpelar y enriquecer el análisis histórico-epistemológico desarrollado, así como generar prácticas epistémicas que pudieran aportar soluciones pedagógicas novedosas al tratamiento de las relaciones étnico-raciales desde la Universidad cubana. Los fundamentos epistémicos, la metodología utilizada y los resultados de este grupo de discusión durante el trabajo de campo de la pesquisa, serán expuestos en el próximo capítulo de este texto.

CAPÍTULO 3: RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN CUBA: UN DIÁLOGO PEDAGÓGICO-CRÍTICO.

“[...] no me vengan con que pa’lucir más fina hay que plancharse la cabeza [...] a veces recibo raras miradas de quienes creen que para estar bien arreglada, necesito tener la ‘moña’ estirada [...] mis códigos determinan, yéndose por encima de todos esos esquemas [...]”

Los pelos, dúo de hip-hop cubano Obsesión, 2011

“[...] estereotípodus, delincuentópudus, nombre científicos de un negro como yo [...]”

Científicamente negro, trovador cubano Tony Ávila, 2011

3.1-Fundamentos y procedimientos metodológicos.

En nuestra tesis se asume el paradigma cualitativo de investigación que adquiere relevancia debido a las posibilidades que brinda de entender las relaciones sociales desde una mirada de pluralización, en contextos matizados por la diversidad de sujetos, estilos de vida, modos de vivir y pensar (DENZIN, LINCOLN, 2011; FLICK, 2007; GONZÁLEZ, 2010; YIN, 2016). Coincido con González Rey (2010, p. 2-3) cuando plantea que: “[...] o instrumentalismo tem hegemonizado o processo de coleta de informação de dados nas ciências sociais [...] esse instrumentalismo levou à *reificação* do empírico, provocando profundas deformações ao usar a teoria [...]”.

En esto influye la discrepancia que existe entre teoría y práctica social, donde la teoría no percibe a la práctica social, convirtiéndose en una teoría social. Es necesario desarrollar una posición reflexiva que nos permita fundamentar e interrogar los principios metodológicos desde una discusión epistemológica, para transitar conscientemente por los límites, tensiones y contradicciones de la pesquisa (GONZÁLEZ, 2010). Por eso se retoma en este apartado metodológico la idea de pluralismo epistemológico, donde se asumen las prácticas epistémicas como prácticas sociales, las formas cotidianas y populares de hacer que experiencias aparentemente irrelevantes se tornen en relevantes para la teoría social (SOUSA, 2006, 2012).

El objeto y los objetivos planteados para esta investigación indicaron la pertinencia de escoger las variantes cualitativas, de pesquisa participante, investigación-acción-participativa (BARBIER, 2004; FALS, 2015; BRANDÃO [et. al.], 1982; THIOLENT, 2011). De forma general se puede definir:

...a metodologia da pesquisa/ação como uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica mesma destes processos.

Adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido [...] [com] a finalidade de favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social. (BRANDÃO [et. al.], 1982, pp. 26-27)

Para Orlando Fals Borda (2015, p. 263) en esta perspectiva de investigador sentipensante se puede ser sujeto y objeto de la “[...] propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos [...]” enfatizando dentro del proceso en un rol u otro, con una cadencia rítmica que “[...] incluye acercarse y distanciarse por turnos de las bases, acción y reflexión [...]”. Solo las masas como sujetos activos permiten la inserción del investigador, su presencia y contribución a la solución de un problema, activa o reflexivamente.

Coherente con lo anterior esta construcción teórica-metodológica visibiliza la valiosa contribución que pueden hacer a un campo pedagógico-crítico cubano las Epistemologías del Sur (SOUSA, 2007, 2010, 2018, 2019); los saberes y las prácticas de la pedagogía antirracista y de relaciones étnico-raciales (AGUIAR, FELTRIN, 2016; FERNANDES, FERRÃO, 2013; GOMES, 2017; MEC, 2005, 2006); de la educación popular (ALEJANDRO [et. al.], 2012, 2012^a, 2013; FREIRE, 1967; 1985, 1997, 2016; GADOTTI, 1998); la pedagogía crítica (GIROUX, 1997; HOOKS, 2013; MEJÍA, 2011); la educación intercultural crítica (FERRÃO, 2013; WALSH, [ed.], 2012, 2013); las pedagogías decoloniales (WALSH, [ed.], 2013) y las metodologías descolonizadoras (CORBALÁN [et. al.], 2018; GOSÁLVEZ, DULON, 2010; LEYVA [et. al.], 2018).

La pertinencia del grupo de discusión para esta etapa de la investigación radica en las posibilidades que esta técnica brinda de comprender discursos que serían inaccesibles sin la interacción del grupo, especialmente aquellos que están mediados por la actuación individual y social.

...el grupo de discusión es un método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de [...] personas y suscitar entre ellas una discusión sobre el tema de interés, que debe estar dirigida por un/a moderador/a. La gran variedad de discursos resultantes de su aplicación serán la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados. (LÓPEZ, 2010, p. 150)

Se pudo constatar que alrededor del diálogo de los/las participantes se articulaba un discurso grupal, que enriquecía de significados y códigos la investigación, permitía la emergencia de opiniones, voces y silencios necesarios para interpretar el objeto de estudio. Así

como obtener información valiosa que permitiese la validación y triangulación de los fundamentos epistemológicos e históricos encontrados. (LÓPEZ, 2010).

Dada la complejidad histórica-epistemológica y las carencias pedagógicas-metodológicas que identificamos en el abordaje al tema racial, necesitábamos un procedimiento adecuado que facilitase la interacción con los participantes del grupo de discusión. Fue así como siguiendo los postulados freirianos expuestos en el texto *Educação como prática da liberdade* nos preguntamos qué tendríamos que hacer para que el espacio de discusión propiciase una reflexión crítica a nuestra realidad. Este diálogo educativo solo nos parecía posible a través de un:

...método ativo, dialogal, crítico e criticizador; [...] na modificação do conteúdo programático da educação; [...] somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. [...] Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. (FREIRE, 1967, pp. 107-108)

Coherente con esta perspectiva pedagógica el diseño metodológico y de contenidos, así como la coordinación del grupo de discusión fue realizado junto a la profesora María Victoria González Peña (2012), colega, amiga y educadora popular. Quien además de haber sido la orientadora de mi tesis de maestría, cuenta con una reconocida experiencia como investigadora educativa y lideresa de diversos cursos de educación popular. Esto contribuyó significativamente al cumplimiento de los objetivos y los resultados con los participantes.

Los colaboradores/participantes fueron escogidos sobre la base de personas que ya tenían formación como educadores/as populares y/o investigan o promueven temas relacionados con las relaciones étnico/raciales. De ellos/as más de la mitad pertenecen a la Red Territorial de Educadores/as Populares y/o el Comité Académico Ruta del Esclavo.

Estas organizaciones junto a la Casa de la Diversidad Cultural de Camagüey, y el Centro Memorial Martin Luther King Jr. (CMMLK) fueron auspiciadoras de la realización de los encuentros.

El CMMLK a través de la Red Territorial de Educadores/as Populares brindó un generoso apoyo financiero para garantizar aspectos logísticos y de alimentación durante las actividades programadas. Un aspecto importante fue que la mayoría de las personas conforman diferentes redes de actuación en diversos espacios sociales, docentes, académicos lo cual garantizaba sentirse cómodos para expresarse, posicionarse, y generar un ambiente de emancipación, de pensamiento y actitud crítica hacia los temas en discusión.

Afín con las características y objetivos de la investigación en la presentación los coordinadores insistieron en el papel de participantes/pesquisadores que todos/as iban a asumir en esos encuentros. Tratándose de un tema de investigación se intentó que la experiencia no fuera solo de prácticas sociales, sino además de prácticas académicas e investigativas que permitieran una construcción colectiva, y de pluralidad epistemológica sobre relaciones étnico-raciales en Cuba. También se articuló la red para que personas convocadas hicieran propuestas de participantes sin experiencia investigativa o académica, sensibilizados con temáticas afines al grupo de discusión.

Fueron considerados aspectos de pluralidad tales como: edad, género, color de la piel, intersectorialidad, interdisciplinariedad, formación académica, religión. Como estrategia de motivación y con el objetivo de incentivar acciones de formación posgraduada, el grupo de discusión fue diseñado, además, para ser inscrito y aprobado como Curso de Posgrado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Camagüey (UC). La interdisciplinariedad se expresó en personas graduadas o que imparten asignaturas de: Pedagogía, Historia, Finanzas, Sociología, Estudios Socioculturales, Historia del Arte, Derecho y Ciencias Sociales.

Los participantes laboran en instituciones como la Universidad de las Artes, la Universidad de Camagüey, Centro Universitario Municipal de Vertientes, Dirección Municipal de Educación Jimaguayú, Secundaria Básica Ana Betancourt, el Archivo Histórico Provincial, Iglesia Evangélica Pentecostal, Centro de Información y Gestión Tecnológica (CIGET), Fundación Cultural Caguayo. Además, pertenecen a organizaciones de la sociedad civil cubana como: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac), Asociación Hermanos Saíz (AHS) y las ya mencionadas Comité Ruta del Esclavo, Red Territorial de Educadores/as Populares y CMMLK.

Cuadro 1: Caracterización de los/as participantes:

Datos	Cantidad
Total	25
Mujeres	19
Hombres	6
Personas negras	9
Personas blancas	9
Personas mestizas	7
Edad entre 25-40	8
Edad entre 40-60	11
Más de 60 años	6
Trabajan en:	
Instituciones culturales	5
Docentes Educación Superior	13
Docentes Educación fundamental	3
Personas jubiladas	4
Educadores/as populares	12
Comité Ruta del Esclavo	9
Con formación en temas sobre relaciones étnico-raciales	8
Investigaciones en temas sobre relaciones étnico-raciales	12
No han tenido contacto con el tema de relaciones étnico-raciales	5

Las discusiones fueron diseñadas para cuatro encuentros articulados por un objetivo general, cada uno de ellos concebido con dinámicas y objetivos interdependientes. Las sesiones se desarrollaron en salas de la Casa de la Diversidad Cultural Camagüeyana, fue escogido este espacio por ser escenario habitual de la Ruta del Esclavo y la Red Territorial de Educadores/as Populares para sus actividades, y que cuenta con condiciones para trabajar, la proyección de audiovisuales y el aseguramiento logístico. Además, este lugar está ubicado en la arteria principal de la ciudad, con fácil acceso para los participantes, y a lugares escogidos para hacer las actividades colaterales.

Las sesiones se desarrollaron los días 4, 5, 11 y 12 de marzo del 2019, y cada sesión fue de tres horas de trabajo, para un total aproximado de 12 horas presenciales de intercambio. Fueron analizadas en detalle cada una de las actividades a realizar para cada sesión del Grupo de Discusión, pero al concluir cada día se hizo un análisis de la sesión de trabajo y se hicieron las transformaciones pertinentes. Durante la propia dinámica de los intercambios, y a criterio de los participantes se hacían adaptaciones en la lógica de las actividades.

Los textos utilizados constituyen referencias epistemológicas y metodológicas sobre raza, racismo, relaciones étnico-raciales, educación popular, decolonialidad, e historia de Cuba que el autor utiliza como fundamentos de la investigación. Por lo cual también se constituyó en una vía de validación desde la práctica social de esa teoría (SOUSA, 2006, 2012). Las fotos,

audiovisuales, lugares históricos, y personalidades negras/os escogidos para homenajear en esos días, se decidieron por los coordinadores del grupo con participación de otros integrantes.

El criterio esencial para la utilización de los textos y recursos audiovisuales fue la movilización de sentimientos, generar expectativas internas y externas en los participantes. Además de mostrar/participar de estéticas y experiencias musicales, artísticas que reconozcan el lugar del negro/a en la cultura cubana e internacional. Como parte de los procedimientos metodológicos en una pesquisa participante, se tuvo especial cuidado en dejar registro colectivo de todo lo que se fue construyendo.

La construcción teórica y práctica registrada colectivamente, esta investigación la reconoce como saberes emergentes, y a sus protagonistas como autores/as de una práctica teórica sobre relaciones étnico-raciales a partir de una perspectiva metodológica de educación popular en el contexto cubano. Los resultados influyeron esencialmente en la reformulación teórica del texto de tesis presentado.

El primer momento del grupo de discusión fue el de integración y encuadre. Es un momento para conocer a los integrantes, los contextos, para poder organizar el trabajo, en función de alcanzar las expectativas, absorber los aportes que traían los participantes al grupo. Un elemento vital fue el proceso de caracterización e identificación individual y grupal, marcada por una interrelación afectiva, axiológica, enriquecido en todo momento por la singularidad y diversidad de las personas.

El segundo momento era el análisis de las prácticas externas (en los textos, audiovisuales, observación de relaciones sociales) e internas (a partir de la autorreflexión y el diálogo crítico), para develar esas prácticas ocultas relacionadas con el tema. De esa forma reconocer y concientizar en lo individual y lo grupal la existencia de actitudes discriminatorias, desmontarlas, y proyectar acciones que impidan su reproducción. Así como contribuir a la construcción de espacios educativos (sociales) descolonizados, antirracistas y de justicia social.

Se discutieron los fundamentos teóricos de las relaciones étnico-raciales en Cuba, desde la perspectiva de la educación popular. Y desde estos fundamentos intencionados por la coordinación del grupo los participantes fueron (de) construyendo conceptos, epistemologías, desde sus propios saberes, cotidianos, científicos. Este fue un momento importante porque se intercambió sobre diferentes categorías como: colonialidad del poder, raza, racismo, interculturalidad.

Un tercer momento fueron los fundamentos teóricos en el cual debíamos aprender a apropiarnos de herramientas teóricas para poder dialogar, interpretar, criticar, construir, a partir

de la relación entre saberes populares y saberes académicos. Eso fue notable y posible en las discusiones de diferentes temáticas, como más adelante en este Capítulo se podrá identificar.

El cuarto momento se dedicó a los fundamentos metodológicos de la educación popular. A partir de la práctica-teoría renovada, desde nuestras prácticas comunes, sociales, individuales y entenderlas mejor para construir esa práctica renovada. También para discutir la importancia del análisis particular del tema étnico-racial desde la perspectiva metodológica de la educación popular, además de interactuar acerca de la viabilidad de las técnicas participativas y de trabajo en grupo utilizadas.

De las técnicas utilizadas los participantes reconocen el valor de comenzar a través de la *mística* las sesiones del grupo. Según sus criterios: “[...] hemos observado que esta técnica es para que los participantes se sientan bien, se integren entre ellos, para motivarlos [...]”. En este punto resaltaron las técnicas de evaluación grupal y la idea de *dialogar con los textos* “[...] que es distinto a lo que estamos acostumbrados, permite pensar, reflexionar [...] a partir de nuestras propias vivencias, conocimientos, podemos realizar ese diálogo [...]”.

Finalmente se concluyó con un momento de evaluación, donde fue valorado el cumplimiento de los objetivos del tema, la continuidad y el impacto que puede tener en este y en otros espacios.

3.2-Problematización dialógica liminar sobre relaciones étnico-raciales en Cuba.

Desde el primer encuentro del grupo emergieron expectativas y motivaciones que se consideran relevantes a los efectos de esta tesis. En un análisis de contenido temático y léxico-sintáctico (BARDIN, 2016) podemos identificar desde estos primeros diálogos una alta frecuencia absoluta de palabras *portadoras de sentido* como: aprender, aportar, conocimientos, saberes, racismo, negro, negra, personas, ser humano.

Son recurrentes ideas y frases tales como: “aprender muchísimo de los que me rodean”, “compartir experiencias, vivencias, ideas, sentimientos y valores”, “ser una mejor persona”. Se hizo evidente que el entusiasmo por compartir y “aprender del otro” contribuyó desde los inicios a una articulación dialógica entre las personas participantes.

En ese ritmo es relevante señalar que en el proceso de autoidentificación inicial en el grupo prevalece el sentido discursivo cultural, uniétnico¹²⁵ y ontológico *de lo cubano*

¹²⁵ “Denominamos etnos-nación cubano a la resultante histórica de los procesos de asentamiento en Cuba debidos a las migraciones externas que generan posteriormente un crecimiento natural de la población, cuyo desarrollo es independiente de las corrientes migratorias externas, pero en necesaria interconexión con ellas, hasta alcanzar el nivel y el lugar que posee en el presente, es decir, hasta efectuar una transformación demográfica [...] autodependiente.” (GUANCHE, J., 2011, p.102)

reafirmado en frases como: “[...] Me siento muy orgullosa de ser cubana, de vivir en Cuba, [...]” o en el clásico sentido de mestizaje y criollización ya argumentado en esta tesis “[...] Me identifico como cubana, siento mucho orgullo de ser cubana, porque además me encanta tener de congo, de carabalí, de español [...]”.

También se hace mención del origen social asociado a familias de bajos recursos económicos “[...] procedo de una familia humilde [...]”, y acotado por la idea de movilidad y éxito social, gracias al mérito y las oportunidades brindadas por el proceso revolucionario. Sin embargo, las categorías identitarias de negra/o, mulata/o, blanca/o, descendiente *de...* relacionadas con lo étnico-racial, no ocupan espacio relevante en las presentaciones de los/las participantes.

En contraste, hubo dos personas negras que asumieron su condición étnica y racial, y en la observación del grupo se pudo percibir la marca de sus testimonios. Una profesora y miembro del Comité Ruta del Esclavo era enfática al plantear que:

...a veces me dicen ¡De “color”! y yo digo ¡Noo de “color” noo, yo soy negra...yo, soy negra!! (*lo repite lentamente*). Yo las corrijo porque hay algunas personas que te dicen “de color” porque piensan que eres un “cristalito”, pero yo les digo: ¡Nooo, yo soy negra, descendiente de haitianos! y me siento muy orgullosa de mi procedencia.

El especialista cultural e historiador del arte YP reconoció provenir “[...] de una familia multiétnica [...]” y ser una “[...] persona ciento por ciento caribeña, por las mezclas etnoculturales que tengo, Haití-Jamaica, donde están mis ancestros [...]”.

Una participante se mostraba inquieta por “[...] aprender un poco sobre el tema del racismo [...]”. Para HC su identificación con el “[...] tema de la racialidad y las cuestiones étnicas [...]” tenía que ver con su ámbito profesional e investigativo dedicado a “[...] la etnomusicología, que tiene que ver con el folclor, con la racialidad [...]”, y la discusión aportaba a sus indagaciones.

Otras personas fueron más precisas en abordar la temática del racismo, al exponer sus motivos de participación. Para CD [hombre blanco], exdirigente político y universitario, el racismo “[...] es un problema todavía no resuelto definitivamente [...]”. El profesor universitario y educador popular PR traía la expectativa de que la construcción colectiva permitiese “[...] entender el racismo, como algo que se debe tratar desde la indiferenciación que no es la indiferencia, [...] para poder combatir cualquier tipo de manifestación racista [...]”. La presencia del racismo en la sociedad cubana MM la califica de *vergüenza*, siguiendo el calificativo

utilizado por Raúl Castro al referirse a este tema¹²⁶, y según sus palabras es “[...] Algo que está aquí [*señala a la cabeza*] y la gente a veces no sabe, (...) porque a veces no es solamente de un lado es también del otro [...]”.

El dilema de la *blanquitud*, lo refleja ZP al plantear que “[...] cuando pensamos en racismo a veces pensamos en las personas de color negro, pero también tiene que ver con las personas de color blanco [...]”. Para DB (mujer blanca) profesora universitaria, el aprendizaje en el grupo le permitiría “[...] romper con esos estereotipos, tan fuertes, que los llevamos en la sangre, que los mostramos y a veces ni siquiera nos damos cuenta de que los reproducimos tanto [...]”.

En ese sentido MB [mujer blanca] esperaba que los intercambios le permitiesen identificar “[...] esos prejuicios, que a veces racionalizamos en las conductas [...] y es importante darse cuenta de que, una tiene esos problemas [...] es el primer paso para erradicarlos [...]”. SC reconocía que su presencia se debía a la voluntad de ser “[...] más desprejuiciada [...] de aprender a ser menos discriminatoria, con la raza y en todos los sentidos [...]”.

Por ese camino avanza el testimonio de la profesora universitaria AB [mujer blanca] para quien la discusión sobre el tema racial era novedosa y de sumo interés porque “[...] a veces las personas pensamos que en Cuba no hay racismo, pero si lo hay, y lo tenemos a veces apegado y no lo sabemos [...] y con nuestras conductas somos capaces de manifestarlo a veces [...]”. En esto coincide la docente universitaria ZP, quien en un ejercicio autorreflexivo afirma que:

...aunque siempre decimos que no somos racistas, siempre hay dentro de nosotros alguna experiencia, algo que nos marca, algo que nos hace comportarnos en algún momento de nuestras vidas de esa manera [...] y vengo para despojarme, ante todo, de esas cosas que traemos dentro. Lo que traigo para aportar tiene que ver con las propias experiencias de lo que cotidianamente vamos viendo [...] tratar de desmontar todo eso que tenemos secularmente, creo que el curso nos va a ayudar a desmontar todo esto.

También destacó en este momento inicial la aspiración de hacer emerger conocimientos y prácticas educativas que contesten la presencia del racismo. El investigador educativo PR [hombre mestizo] llamaba la atención en que “[...] hay muchos problemas [...] que se pensaron resueltos por la revolución, [...]” y que en su opinión “[...] están presentes en la educación en

¹²⁶ “Personalmente considero que es una vergüenza el insuficiente avance en esta materia en 50 años de Revolución, [...] Fidel la calificó como discriminación objetiva, un fenómeno asociado a la pobreza y a un monopolio histórico de los conocimientos. Por mi parte ejerceré toda mi influencia para que estos nocivos prejuicios sigan cediendo espacio hasta ser finalmente suprimidos y se promuevan a cargos de dirección a todos los niveles, por sus méritos y preparación profesional, a las mujeres y los negros.” (CASTRO, R., 2009).

Cuba, y que permanecen ahí de manera subterránea y que tienen su origen, y precisamente todas estas desigualdades, en el pasado [...]”.

En la perspectiva de la pedagoga MH [mujer negra] las discusiones son necesarias porque “[...] estoy coordinando una maestría de Educación Inclusiva, donde tenemos un curso dedicado a la racialidad, y a través de todos los contenidos [...] necesitamos tener estas nociones, para no estar *metiendo la pata*¹²⁷ [...]”. La maestra de enseñanza secundaria básica MM [mujer negra] explica su voluntad de “[...] adquirir conocimientos, destrezas para seguir conduciendo a esos adolescentes que tanta falta les hace [...], para que sean mejores personas, y sepan comportarse a la altura de lo que la sociedad necesita [...]”.

La importancia de abordar la problemática racial utilizando la metodología y fundamentos de la educación popular es valorada por varias personas. En criterio de YN [mujer mestiza] “[...] no es un tema que exactamente haya manejado, pero si vengo por el tema de la educación popular, todo lo que tenga que ver con la realidad social vinculado a la educación popular, me interesa sobremanera [...]”.

En esta dirección expone la investigadora cultural y docente universitaria AB [mujer blanca] que su interés de participar estaba determinado “[...] porque la educación popular y los temas que vamos a discutir aquí creo que son imprescindibles para la enseñanza nuestra, creo que mientras no incorporemos estas formas de hacer a la enseñanza, estamos en deuda [...]”.

Expresa la especialista cultural DRV [mujer blanca] que “[...] el tema que se trae a colación y más aún desde la perspectiva de la educación popular, nos va a fortalecer mucho [...]”. E insistía en lo perjudicial de imaginar “[...] que el racismo había desaparecido de Cuba [...], así como la importancia de seguir creciendo por una sociedad superior y para eso no se podía “[...] hacer solo con palabras, hay que hacerlo con acción y con corazón, con conocimiento de los hechos [...]”.

3.3- Confluencias, tensiones y desafíos de prácticas epistémicas.

Como parte de la discusión en el grupo dedicamos un importante espacio a profundizar dialógicamente en las confluencias, tensiones y desafíos teóricos y prácticos en categorías como: raza, racismo, transculturación y colonialidad, así como las marcas que dejan en el contexto cubano. Para ello utilizamos textos¹²⁸ que también constituyen referentes

¹²⁷ Expresión en el argot popular cubano que significa cometer errores al hacer algo.

¹²⁸ Se utilizaron o hizo mención en el grupo a fragmentos de los siguientes textos: CAMPOS, Alejandro. Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. La Habana: Editorial Universidad de la Habana, Revista Universidad de la Habana, No. 273, 2012, pp. 185-196; GARCÍA, Olga. Educación. En: Álvarez, Luis, et. al., La luz perenne: la cultura en Puerto Príncipe (1514-1898), Camagüey: Editorial Ácana; Santiago de Cuba:

epistemológicos identificados en la revisión de literatura, así como el análisis interrelacionado con las experiencias y saberes de los participantes.

Fue un momento marcante en el grupo pues la bibliografía resultó novedosa e interesante, además la posibilidad de realizar una relectura y discusión crítica de audiovisuales y textos ya conocidos. El acercamiento a las prácticas externas y fundamentos teóricos, con un previo reconocimiento empírico de la importancia del tema, permitió generar un corpus práctico/crítico en el grupo para avanzar en el proceso de concientización colectiva e individual.

Una de las coordinadoras de la discusión la profesora universitaria MVG [mujer blanca] precisaba en el preámbulo de esta dinámica que cada equipo podría realizar la “[...] devolución de los textos de la forma que deseen [...] vale de una manera creativa [...]”. Se pedía a partir de estas lecturas analizar categorías epistemológicas básicas como raza, racismo, colonialidad del poder, transculturación, sin embargo, MVG insistió que:

...también vale la construcción colectiva que ustedes hagan de ese sistema categorial [...] nos interesa que en el estudio de los textos ustedes identifiquen cuál es el aporte fundamental de la lectura y qué comentarios, reflexiones, preguntas nos provocan esos textos con los cuales vamos a dialogar. A partir de esta técnica que se llama dialogando con los textos.

3.3.1- *¿De dónde llegan los fantasmas de la raza y la colonialidad en Cuba?*

A partir de esa discusión hubo consenso en identificar que existe un proceso de colonización del poder mediante la instrumentación de mecanismos de clasificación social desde la idea de *raza*. En criterio de los participantes fue posible reconocer “[...] una construcción mental que expresa la idea básica de la dominación colonial, que incluye dentro de sí la idea del etnocentrismo, e implica esa colonialidad en el poder mundial [...]”. Aportan

Editorial Oriente, pp. 413-438, 2013; GONZÁLEZ, Reynaldo. *Contradanzas y latigazos*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2012; GUANCHE, Jesús. *Componentes étnicos de la nación cubana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2011; HELG, Aline. *Lo que nos corresponde: la lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba 1886-1912*. La Habana: Editorial Imagen Contemporánea, Cap. III, 2000, pp. 154-157; KATERÍ Hernández, Tanya. *La subordinación racial en Latinoamérica. El papel del Estado, el derecho consuetudinario y la nueva respuesta de los derechos civiles*. La Habana: Colección Investigaciones Casa de las Américas, 2016, pp. 35-48; MARTÍNEZ, Fernando. *La cuestión racial en Cuba y este número de Caminos*. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel (comp.). *Raza y racismo: antología de Caminos*, 2da. Ed. La Habana, Editorial Caminos, 2017, p.13-21; QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 93-126; ROMAY, Zuleica. *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014. Para detallar en la metodología, procedimientos y actividades realizados en el grupo véase además el Anexo 3 de este texto.

además en sus conclusiones que el proceso de colonización determinó *nuevas prácticas* y un *nuevo patrón en el proceso histórico mundial*, donde convergen dos elementos filosóficos básicos, espacio y tiempo. De allí se “[...] estableció la diferencia entre colonizador y colonizado [...]”.

Siguiendo palabras del grupo, lo anterior fue utilizado para “[...] darle legitimidad a ese proceso de colonización y estableció una visión eurocéntrica de las ideas [...]”. La idea de raza permitió la “[...] naturalización de ese sistema de relación entre europeos y no europeos como instrumento de dominación [...]”.

Otra cuestión cardinal en la identificación que hizo el grupo de esos *fantasmas* de la raza y la colonización en Cuba fue referente al establecimiento de “[...] políticas raciales coloniales desde el derecho, las costumbres que permitieron construir esta idea del blanqueamiento, apareciendo las diferentes modalidades de la eugenesia [...]”. Para el colectivo la discusión permitió:

...pensar cómo se diseñaron, construyeron las formaciones nacionales y raciales en América Latina con ejemplos como Ecuador, México, Colombia, Brasil. Esto nos permitió comparar y analizar con respecto a cómo ocurrió esta misma problemática en el contexto cubano.

Además, que las razas son construidas por el racismo, y “[...] no solo son una creencia pertinaz fruto de lo sociocultural [...]” también tienen “[...] consecuencias prácticas y cotidianas [...]”. Estas conclusiones de los participantes en la discusión validan los análisis teóricos desarrollados en esta tesis al respecto de las dimensiones de la colonialidad, la intersección entre raza y clase, y la invención de la raza como categoría a partir de 1492. También se convierten en una práctica epistémica que contribuye a interpretar la intersección entre raza, clase, etnia, género, y que en la realidad cubana provoca discriminaciones múltiples y multifactoriales, con sustantivos impactos en lo educativo.

3.3.2- *¿De los ingredientes del “ajiacó” o las ausencias en la cubanidad?*

El diálogo propició un contrapunteo interesante acerca del proceso de transculturación, así como del etnocidio y epistemicidio que provocó el secuestro y esclavización forzada de personas en territorios de África. Con razón se reconoce en el intercambio, que los seres humanos esclavizados “[...] procedían de diferentes etnias, aunque aparentemente tuvieran el mismo color de piel [...]”. Al llegar a sus destinos, en el caso de Cuba, no se unían en una sola comunidad “[...] lo que determinaba que en ocasiones fueran doblemente discriminados por el color de piel y por la etnia de la cual procedían [...]”.

De igual forma fue discutida la tendencia histórico-epistemológica identificada como *miedo al negro* directamente relacionada con los acontecimientos de la revolución haitiana. En ese sentido es posible evidenciar que el miedo al negro se utilizó como recurso político-discursivo para fundamentar políticas de racialización y eugenesia en la cultura y la sociedad cubana, que dieron al traste con la exclusión y la marginalización social de la población negra. Los participantes fueron elocuentes al enunciar que “[...] desde esta idea falaz y prejuiciosa se incrementó la inmigración blanca a fines del siglo XIX [...]”, para alcanzar el añorado *blanqueamiento* y una “[...] Modernidad desde la construcción de la dicotomía civilización/barbarie [...]”.

En el debate se muestra notable la marcada ausencia en la historia y la educación cubana de los saberes y personalidades que identifican la tradición radical negra. Por eso se torna relevante que el grupo asumiese las revueltas/sublevaciones de negros/as en Cuba entre los siglos XVI-XX como parte de movimientos emancipatorios. Especialmente el abordaje político-pedagógico del Palenque y el cimarronaje como núcleo y experiencia de politización, saberes y movimiento social para los negros/africanos en Cuba (ROMAY, 2014).

En contrapunteo epistémico valoran que la revolución haitiana es una fuente de inspiración a proyectos emancipatorios antiesclavistas, independentistas y antirracistas. Destacan entre ellos el Levantamiento de Aponte en 1812 y la Sublevación liderada por la negra esclavizada Carlota en 1844. El aporte negro/africano en las guerras independentistas entre 1868-1898; la Sublevación de los Independientes de Color en 1912. Así como la presencia indeleble de afrocubanos/as en las luchas por la igualdad social, la cultura, el arte y la educación, en el logro de la Constitución de 1940 y durante el proceso revolucionario antes y luego de 1959. Fue notable en las discusiones que un espacio social donde se privilegió la invisibilización de las personas negras y sus saberes fue en la educación, con énfasis en la Universidad.

El diálogo con los textos y las experiencias de los participantes muestran los bajos índices estadísticos en la enseñanza oficial de niños y niñas negras, el mínimo acceso a profesiones universitarias, incluso la condenación de *padres fundadores de la nación* como José Antonio Saco a la movilidad social de negros y pardos en oficios del arte. Aunque también salen a la luz en el debate los esfuerzos y estrategias contrahegemónicas que libran en diferentes campos de la cultura y la sociedad cubana entre los siglos XVIII-XX los negros y mestizos, para obtener movilidad y ascenso educativo y social.

En el debate del grupo resalta como escenario importante de disputas culturales y simbólicas por el reconocimiento a lo negro y al negro las Sociedades de Instrucción y Recreo

de negros y mulatos, donde se impulsaron diversas iniciativas educativas y culturales de alto valor. Aunque en la práctica también significó la revelación de una sociedad *cubana* segmentada en clases, razas/color de la piel, donde la transculturación, la cubanidad y la armonía racial eran una puesta en escena, difícil de afirmar en la práctica cotidiana de relaciones sociales. También en ocasiones constituyeron espacios de *blanqueamiento cultural, estético y religioso*, donde se reproducían los cánones hegemónicos de una *cubanidad* identificada con lo blanco, con la centralidad en lo europeo y estadounidense.

La especificidad por regiones y provincias de Cuba en la problemática de la educación y movilidad social de personas negras es uno de los temas que emerge en el grupo. Uno de los participantes PR, sociólogo y estudioso de la educación de personas negras en la primera mitad del siglo XX, polemiza exponiendo que: “[...] En Camagüey sabemos que el *negro de Camagüey* era diferente al resto del país, porque aquí los negros tenían dinero [...]”. En este contenido discursivo está implícita la intersección entre clase económica y raza, que nuestra tesis privilegia como un asunto de vital importancia para interpretar con acierto las dinámicas raciales en Cuba.

Siguiendo esta lógica es relevante la anécdota que compartió PR en el grupo, que le fue transmitida familiarmente:

En una ocasión mi abuelo fue a entrar a una sociedad de Florida¹²⁹ que era para blancos ...Y apagaron todas las luces y dijeron por el micrófono: ¡Por favor hay un *negro* en la Sociedad, que salga! Para, aparentemente, no pasara el bochorno y saliera.

Fue impactante en los participantes escuchar el resultado ontológico de estas prácticas segregacionistas. Continúa narrando PR que “[...] la rabia de la discriminación que llevaba mi abuelo por dentro lo llevo a someter todo el tiempo a mi abuela [que era blanca], a abochornarla. Incluso constantemente apelaba a que él como negro era superior a ella [...]”. Agrega que:

...a las hijas de mi abuela no las dejaba en los bailes que bailaran con blancos porque decía que las iban a humillar. Mi mamá que se casó con un blanco, pues a ella no le importaba ni blanco, ni negro, simplemente se enamoró, para poder casarse con ese blanco tuvo que escaparse de la casa.

Como ejemplo de una pedagogía de emergencia de una cubana negra subrayo la historia compartida en el grupo por la escritora y miembro de la Red Fe por Cuba¹³⁰ LJ. Según sus palabras:

¹²⁹ Municipio de la provincia de Camagüey.

¹³⁰ Adscripta junto a la Red de Educadores y Educadoras Populares al Centro Memorial Martin Luther King Jr. (CMMLKJ) en La Habana.

Yo recuerdo una anécdota que me hizo hace muchos años una hermana de la Iglesia que es cantante y directora del coro de la Iglesia. Ella es negra y cierta vez estaba en el programa de Navidad y ustedes saben en la Navidad existen ciertos personajes. Ella se había leído el guion y deseaba ser el Ángel, le gustaba ese personaje y le pregunta [si era posible hacer el personaje] a la directora del programa que llevaba más de 20 años en esa función, además era de La Habana, con un alto estatus económico, social, con dinero. A lo cual esta señora le respondió: ¿¡Ven acá chica cuándo tú has visto a un *Ángel negro!*? Ella que era muy emancipada pues su madre era maestra y una persona muy adelantada para su tiempo, también negra, respondió subiéndose al estrado y repitiendo de memoria todo lo que en el guion le correspondía al personaje del Ángel. Así debieron aceptarla para hacer el papel, por lo cual ese año ella rompió la tradición de *personas blancas* haciendo el personaje del Ángel. Y hoy que ella es la directora del grupo y del coro de la Iglesia, entonces promueve la inclusión de artistas, de músicos blancos, negros, sin distinción.

En medio de estos valiosos aportes, se nota presente la polémica de si la comprensión de la cubanidad asume una problematización crítica de lo étnico-racial o si lo étnico-racial se subsume en la idea de cubanidad y de Cuba como un etnos-nación (GUANCHE, J., 2011). Una participante evidencia estas contradicciones:

Primero tenemos que *definirnos como cubanos* y después analizar esas diferencias [...] realmente tenemos un camino largo por recorrer. No es solo pensar en la justicia social que nos legaron nuestros *padres fundadores*, sino una justicia que vaya más allá, donde la diversidad nuestra sea lo que nos una. Y realmente es muy fácil decir no hay raza pero qué hacemos para aceptar nuestras diferencias.

Un momento importante de este debate fue la interpelación realizada a la cubanidad, el mestizaje y los imaginarios racializados/sexualizados para la mujer cubana. Esta discusión (in)surge en el grupo al exponerse los argumentos contenidos en el texto *La mulata: ¿nació para ser querida?* incluido en la obra *Contradanza y latigazos* del escritor cubano Reynaldo González. Los dilemas de la mulata Cecilia Valdés tienen como centro el adelanto de la *raza* que también implican movilidad económica y aceptación social.

3.4-Percepciones cotidianas sobre relaciones étnico-raciales y discriminación en Cuba.

En este momento del grupo de discusión emergen innumerables anécdotas, ejemplos que ilustran la complejidad de las relaciones étnico-raciales, la presencia del racismo y sus imaginarios estereotipados en Cuba. El análisis en este acápite trae a colación no solo las narrativas de personas observando a los *otros* e identificando ausencias/emergencias.

También se nutre de las autorreferencias personales, las limitaciones, contradicciones, aspiraciones, lugares con respecto a las discriminaciones en los diversos espacios que habitan los participantes. Estos resultados fueron estimulados por una predisposición al intercambio de

los sujetos participantes, el diálogo establecido con los textos, el ambiente de las místicas grupales, el efecto de los recursos audiovisuales, así como las técnicas de participación y evaluación desde la metodología de la educación popular.

Siguiendo el hilo de las discusiones se hace nítida la necesidad de sistematizar estos intercambios dialógicos, pues no son pocos los aprendizajes y saberes que emergen. Según cuenta LR [mujer mestiza], su familia lleva presente la huella negativa del racismo:

Mi abuelo [paterno] era una persona negra, pero su mamá era una persona blanca hija de una familia rica de buena posición social. Y cuando ella decidió casarse con un hombre negro, de una clase digamos inferior, pues esto ocurrió antes del triunfo de la revolución, su padre la desheredó, le dio una casa en La Habana y le dijo que más nunca fuera allí [a la casa de la familia]. Y me cuentan que cuando trataban de llevarlo a ver a sus abuelos o bisabuelos, le viraban la cara, y lo rechazaban por ser una persona negra.

Otra participante en el grupo XB [mujer blanca] comenta que su abuela era mulata y se casó con un hombre blanco, “[...] todas las hijas salieron *blancas* [...]” e ilustra que con el *pelo bueno*. Sin embargo, las personas de su pueblo “[...] como sabían que mi madre tenía de *negro* porque era hija de una *mulata*, ella no podía ir a la tienda de los *blancos*. A pesar de que eran casadas con *hombres de dinero*¹³¹[...]”.

Pero la presencia de estereotipos raciales y sus resultados discriminatorios no son *rezagos del pasado*, como a veces se aborda en el contexto cubano. En el grupo surgió la dinámica de *identificarse* con alguno de los presentes, PR elige hacerlo con YP. De inmediato muestra en una anécdota sus motivos de afiliación:

...cuando trabajamos en el Cine [Centro Provincial del Cine de Camagüey], un día estábamos en una reunión, y el director del Cine en esos momentos le dice a Pilliner [*demuestra el gesto de apuntar a alguien*]: ¡Este *negrito* que ustedes ven aquí, un *negrito* que es inteligente! Y YP se puso de pie y le dijo: ¡Negrito no, me llamo YP! Entonces fue un ejemplo en ese momento de comenzar a erosionar, un poco, ese racismo, que [...] pervive en nuestras conciencias.

La educadora popular DV [mujer blanca] refiere que una compañera en su centro laboral para referirse a una persona negra dijo: “[...] uno *de color*, para no decirle *negro*. Y yo le respondí *de color* no, dile negro porque él es negro [...]”. Por lo cual concluye que “[...] esas referencias a las personas negras como *de color* todavía en mi trabajo se producen [...]”. Además, narra que cierto día en su centro laboral “[...] una persona negra, profesora, tenía cierta disputa con otra persona que era blanca y decía: ¡Ella no me da todos los conocimientos

¹³¹ La *maldición* de Cecilia, esto demuestra la importancia del factor mulatez en la cultura, las relaciones sociales y en la construcción histórica de la nacionalidad e identidad cubana. Así como la continuidad de varias de esas lógicas en la cotidianidad como señalan otras participantes más jóvenes.

porque yo soy negra! [...]”. Y valora DV que “[...] también eso es una muestra de la presencia, quizás de rasgos de racismo [...]”¹³².

Nos convoca a reflexionar la historia personal compartida por LM [mujer mestiza] quien expresó visiblemente afectada que la discusión le hizo “[...] recordar de algo en mi niñez, y que aún después me siguió sucediendo en la Vocacional¹³³, y también aquí en la Universidad de Camagüey. Pero más con mi familia. [...]”. Según el testimonio de LM: “[...] Yo me crie hasta los 18 años (...) conviviendo más con la *parte blanca* [paterna] [...] y las personas [...] decían: ¡Cómo ha crecido *la mulatica* de tío Yeyo! o ¿cómo está la *mulatica* de tío Yeyo? Y se pregunta LM con preocupación sino: “[...] Era más fácil decir: ¿La niña cómo está? o ¿cómo está LM? ¿Por qué había que decir “[...] la mulatica de [...] ¿fulano? Y así me fue sucediendo [...]”¹³⁴.

Una de las tareas que compartimos en el grupo fue la búsqueda individual de textos, canciones, experiencias relacionados con la temática étnico-racial en Cuba. La abogada jubilada MM decidió escoger “[...] una música de principios de 2000 que decía: ¿Quién tiró la tiza el negro ese? ¿quién tiró la tiza el negro ese? [...] Algo así [...]”. En opinión de MM “[...] En esta canción se percibe como las personas negras siempre son culpadas por todo [...]”. Y en un comentario posterior esta participante agrega que:

Cualquiera de nosotros dice: ¡Ahí viene un negro, un borracho y un hombre! [*algunas participantes asienten*]. Pero eso es normal en la vida social. ¡En la cola¹³⁵ hay una mujer, una vieja y un joven! [...] pero así te lo clasifican socialmente, pero normal, y *lo aceptamos como algo normal*.

Pero un proceso de concientización puede mellar en esa *normalidad*, valoro que fue lo que hizo al maestro CCR [hombre negro] *rebelarse* a este imaginario de subalternidad. Sin el grupo esperarlo se puso de pie, dejándonos entre sorprendidos y expectantes, y con la espontaneidad y gracia peculiar que lo caracteriza expresó con firmeza: “[...] ¡Yo no soy el *negro* ese que dicen! [...]”. Esta frase encierra una hermenéutica del cimarronaje ontológico-epistémico desde el que cuerpos y saberes excluidos han logrado y logran cotidianamente resistir e insurgir. Sin dudas CCR nos brindó ese día una lección político-pedagógica para cada uno de los presentes en las discusiones. Desde este texto acotamos a CCR diciendo: ¡Soy mucho

¹³² La idea de un racismo inverso de negros hacia blancos tiene peso en el imaginario cubano. Por eso es importante distinguir los puntos de partida y contextos en que ocurren determinadas prácticas discriminatorias.

¹³³ Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas, instituciones que promueven el talento de estudiantes que aspiran a profesiones de ciencias exactas. Se les conocen popularmente como “Vocacional”.

¹³⁴ Vuelve el desafío de la mulatez y los complejos de Cecilia en la sociedad cubana, que habíamos comenzado a discutir en el momento anterior de los textos y categorías. Aquí aporta la lectura de *Epifanía de la mulatez* de Fernando Ortiz.

¹³⁵ La “cola” es el término utilizado en Cuba para esperar por cualquier gestión o compra. Lo que en Brasil por ejemplo se conoce como “fila”.

más de lo que ves de mí, de lo que cuentas de mí, de cómo me interpretas, de cómo existo, de lo que puedo aportar!

Una postura práctico-crítica analiza contrapuntos en contexto e intenta traducciones desde la diversidad de sujetos y sus lógicas. Uno de los participantes, afín con una postura antirracista plantea: “[...] veo personas que cuando más desprejuiciados están *de esa condición* más brillan [...]”. Agrega que: “[...] Lo que tienen como persona, lo que tienen de dignidad, lo que tienen del origen familiar, de su condición social [...]”. Y concluye comentando con orgullo: “[...] En mi cuadra [...] yo era el único *blanquito* que había, allí todo el mundo era *niche*, y son mis hermanos, y siguen siendo mis hermanos todavía. [...]”.

Es posible identificar en estas palabras un planteo del racismo desde un *yo* racional que con una *crítica ingenua* intenta comprender al *otro*. Sin embargo, su discurso muestra cierta condescendencia colonizadora al reconocer -por qué no- *cualidades* en el *otro*, la posibilidad de *superarse*, ser *exitoso*, *desprejuiciarse*, *brillar* y emerger, pero, *liberado* del *barrio*, de su condición social/racial.

En este sentido no deja de ser estimulante que un hombre negro como JAP sienta “[...] como hermanos y familia [...]” a cubanos/as blancos/as que acogieron a su esposa huérfana, mujer negra como él, siendo una niña. O que el recuerdo de DV [mujer blanca] sea que en la primaria su “[...] mejor amiga era negra, y realmente nunca vi nada extraño en esto, no sé si era porque en mi casa, en la escuela, no sentí estas manifestaciones de discriminación [...]”. Historias que muestran un proceso de integración social y racial positivo que estimuló el proceso de transformaciones sociales luego de 1959, como se expone en los apartados anteriores de esta tesis.

Fructífera e intensa fue la discusión sobre el cortometraje *Silent Beats*¹³⁶ que nos ayuda a repensar las representaciones y estereotipos étnico-raciales. Reflexiona LR “[...] yo pensaba que más allá de notar los prejuicios de los personajes me hacía pensar en nuestros propios prejuicios. [...]” Justifica su argumento al afirmar que:

La verdad cuando vi a un muchacho llegar todo sudado y con la capucha para entrar a la tienda, yo pensé: ¡las personas ahí van a pensar que es un delincuente! antes de que sucediera la escena ya lo había pensado. Porque es así como nosotros pensamos también: ¡Negro corriendo con capucha, es delincuente! Pero ese estereotipo también ocurre con el asiático, no sabemos si es chino sin embargo apenas aparece pensamos ese es chino. Y es así como nos vamos dando cuenta de los propios prejuicios que nosotros tenemos y aunque a veces no los percibamos, están ahí dentro de nosotros.

¹³⁶CHU, Jon M. *Silent beats*. EE.UU., 2001. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=76BboyEI48>

3.4.1- ¿Múltiples discriminaciones en Cuba?

En esta temática resalta el cuestionamiento que hace la participante MAB: “[...] En el caso de la discriminación racial yo me pregunto también si no se puede hablar de múltiples discriminaciones [...]”. Según su valoración en Cuba “[...] Nos pasamos mucho tiempo tratando de entender a la sociedad, en el supuesto de que con la revolución [...] habían desaparecido las clases sociales [...] habían desaparecido las diferencias de clases [...]”. Y nos convoca a reflexionar preguntando: “[...] ¿están surgiendo nuevamente clases sociales? [...]”.

Para el educador popular PR cuando se discute sobre relaciones asimétricas de poder y las discriminaciones múltiples “[...] hay algo que se tiene que observar también [...] y es la cuestión de las minorías sexuales [...]”. Argumenta que a “[...] todo el que tiene una identidad homo se le dice gay, cuando todo el que tiene esa identidad no es gay. El gay es un estilo de vida americano [...] Pero que responde a un estatus económico [...]”. Sin embargo, apunta PR que en el “[...] Ideal gay [...] aunque se tenga mucho dinero el negro no está incluido en este ideal [...]”. Por lo cual concluye que “[...] ese factor económico asociado a la clase social, al dinero, como ustedes apuntaron, conlleva a otras múltiples discriminaciones, es extremadamente complejo [...]”.

Aporta al debate MVG para quien un hecho como la posibilidad de viajar muestra las disparidades económicas, pero también entraña actitudes discriminatorias. En su opinión “[...] los que viajan¹³⁷ tienen hoy una jerarquía ¡él viaja, ella viaja! [...] es ya una *categoría social*, una jerarquía y fíjense, eso es discriminatorio [...]”.

Por eso en criterio de GL “[...] es necesario insistir que en la sociedad hay contradicciones, que la igualdad no es absoluta, que es un ideal, es un proceso, [...]”. Y resalta la necesidad de “[...] brindar argumentos [...]” pues de esa forma las personas pueden entender “[...] que hay que luchar, sino se inmovilizan. [...]”. En lo cual coincide MVG convocando a “[...] seguir esta lucha, a seguir investigando [...] a seguir buscando las aristas que hoy no se están investigando y que son necesarias [...]”.

¹³⁷ En las intersecciones de discriminación que se comentan prevalece el aspecto económico, es pertinente señalar la tendencia a diluir o restar importancia al debate racial, ponderando la discusión hacia otras discriminaciones.

3.4.2- Preguntitas a mí: interrogando (me) el racismo.

En la discusión era preciso avanzar en el reconocimiento de las influencias y percepciones teóricas-prácticas que determinan las dinámicas de relaciones étnico-raciales en Cuba. Esto no podía ser solo desde lo externo, llegamos a un momento esencial que era el de analizar cuánto cala en cada uno de nosotros el racismo. Esto lo hicimos provocándonos con una adaptación de las *Preguntitas a mí*¹³⁸, del escritor uruguayo Eduardo Galeano, y que cada participante tuvo la elección de escoger a cuál respondería.

Fue MR quien inició las opiniones con una declaración impactante: “[...] Pienso que sí reproducimos dentro de sí el mundo que nos rodea porque es parte de las raíces, de la cultura, de las costumbres [...]”. Y sentencia que: “[...] ¡Sí tengo prejuicios y estereotipos!, a pesar de que no son grandes, a mi modo de ver son pequeños, pero no estoy totalmente librada de estos conceptos [...]”.

En sus criterios emerge la presencia de una condena social a actitudes abiertas de discriminación, lo cual no niega que subyacen en la conciencia individual: “[...] Si profundizo en mi conciencia sí tengo [...] aunque no los manifieste abiertamente [...] en defensa a veces de que me critiquen [...] yo a veces digo que no pero sí [...]”. Esto se percibe también cuando enfatiza MR que no ha sentido “[...] esa discriminación abierta, fuerte, [...] si ha ocurrido ha sido de forma sutil y silenciosa [...]”. Aunque reconoce:

...que la gente [...] discrimina por diferentes cosas, porque no tienes dinero [...] la discriminación económica es peor que por ser negro, *porque negro con dinero dicen que es blanco, pero el blanco sin dinero no es nadie*, estamos hablando de lo vulgar de la calle, de la realidad.

Aparecen anécdotas personales que muestran cómo las relaciones familiares e interpersonales son impactadas transversalmente por el racismo. Según la educadora popular DR [mujer blanca]: “[...] No me ha marcado tanto la vida eso [la discriminación] pero sin embargo si he sido discriminada. [...]”. Su procedencia es de una familia de campo “[...] que tenían –y aún tienen- muchos prejuicios raciales [...]”. Y asegura que “[...] sin dudas eso también permeó mi vida [...]”. No obstante, cuenta que:

...tuve un momento de querer salirme de eso, y cuando tenía como 14 años tuve un noviecito mulato. Pero un amigo de mi mamá nos vio de manos un día en una cafetería y se lo dijo: ¡Tú hija anda con un mulato! Y cuando llegué

¹³⁸ Las preguntas fueron: ¿Quién no reproduce dentro de sí el mundo que lo genera?; ¿Tengo prejuicios y estereotipos?; ¿Cómo acepto la diferencia/el diferente y convivo con ella/con él?; ¿Alguna vez he sido discriminado/a y/o he discriminado a alguien?; ¿Qué hago en mi contexto para que no se reproduzcan los patrones discriminatorios que existen en nuestra cultura?; Véase: GALEANO, Eduardo. *Preguntitas a mí*, En: ALEJANDRO, Martha [et al.]. *Concepción y metodología de la educación popular: selección de lecturas*. La Habana: Editorial Caminos, t. II, Colección FEPAD, 7, 2013, p. 142.

a mi casa, mi mamá [...] me dijo muchas cosas, pero entre ellas la más fuerte fue: ¡Y si no lo dejas no vas a tener fiesta de 15! Por lo tanto [*justifica con pesar*] yo lo dejé [...] yo lo dejé.

Durante el testimonio se siente la huella negativa de esta historia para su adolescencia, aunque expone inicialmente que las discriminaciones no le han *marcado mucho su vida*. Concluye satisfecha argumentando que, aunque tiene algún estereotipo *todavía por ahí*, luego de vivir 14 años en Santiago de Cuba¹³⁹ “[...] eso si acabó de liberarme [...] yo ya me siento una persona liberada en ese aspecto [...]”.

En esa línea van las palabras de MR quien asegura que en su familia bayamesa¹⁴⁰: “[...] No querían que yo me casara con un blanco no lo querían, y eso es racismo, y aunque era un buen muchacho, el mejor del barrio, no lo querían porque según ellos era un *desteñido sin color*. [...]”. Se percibe en estas experiencias las contradicciones y marcas ontológicas de los sujetos, cómo las sienten, cómo les afecta, cómo las referencian y en cuáles contextos.

Un momento importante fue escuchar a la maestra MM (mujer negra) compartir en el grupo su respuesta a la pregunta: *¿alguna vez he sido discriminado/a y/o he discriminado a alguien?*:

Me autocritico públicamente [...] porque si no lo hago lo voy a seguir haciendo. Realmente siento que en algún momento he *discriminado* a algún estudiante -que en estos momentos siento hasta pena- Porque ha sido indisciplinado [...] porque al marginarlo, en algún momento, al no darle todo mi apoyo [...] siento que lo discriminé, que lo marginé, y eso me duele en estos momentos [*se conmueve*] me duele tanto, que me gustaría ahora tenerlo cerca, para rectificar [...] poder ayudarlo más en las cosas [...]” [*los participantes aplauden*].

Llegado este instante la educadora popular MVG reflexiona sobre lo valiosa de la discusión pues hace posible identificar “[...] cuántas actitudes, comportamientos, valores externos a los participantes y relacionados con la temática, que al final se convierten en regularidades sociales, en los diferentes espacios [...]”. Además, señala que lo anterior articulado con una autorreflexión permite: “[...] llegar a la conclusión de cuánto nos queda de discriminadores por dentro, cuestiones que están subyacentes en nosotros [...]”.

Resalta lo emocionante de los testimonios y la influencia en ese resultado grupal de “[...] la mística con la cual hemos ido trabajando, desde el primer momento en que las personas

¹³⁹ Santiago de Cuba es una provincia al oriente de Cuba, estadísticamente se encuentra entre las tres provincias con más población de personas negras y mestizas. Aquí la tesis de las participantes parece ser que mientras más personas negras menos prejuicios raciales deben aparecer. En el capítulo I de este texto colocamos varios argumentos sobre el impacto histórico del racismo en esta provincia. Sobre las dinámicas raciales en esta región cubana, ver: SABOURIN, William. Documental: *Código color memorias*. Santiago de Cuba: Fundación Caguayo, 2015.

¹⁴⁰ Gentilicio relativo a las personas de Bayamo, ciudad capital de la provincia Granma en Cuba.

tuvieron confianza para hablar y se sintieron cómodas para decir [...] cuántas cosas me faltan por lograr [...]”.

3.5-Contribución político-pedagógica a una educación para las relaciones étnico-raciales en Cuba.

3.5.1- ¿La educación puede ser un espacio (des)colonizador y (anti)racista?

La anécdota compartida en el grupo por AB [mujer blanca] muestra la importancia del factor educativo en el enfrentamiento a las discriminaciones y los estereotipos raciales. Según ella su primera experiencia profesional fue en la Escuela de Formación Integral y cuando tomó la decisión de irse a trabajar a ese centro “[...] mi familia casi infarta: ¿cómo yo iba a ir a trabajar allá? ¿y si te hacen algo? ¡que si eres joven y mujer! [...]”. El imaginario de sus familiares estaba influido por ser “[...] una escuela de conducta grado III [...] jóvenes que han cometido delitos, pero menores de edad [...]”. Y apunta que aun “[...] con un poco de temor, realmente, decidí entrar [...]”.

Narra AB que ya en la escuela pudo realizar su tesis de grado como socióloga “[...] con esos jóvenes allí, con las críticas de la educación popular, que fueron muy acertadas a la hora de trabajar con esos muchachos [...]”. Con emoción contenida expresa que: “[...] Ellos mismos sentían la discriminación, no sólo por el color de la piel [...] sino por lo que habían cometido, jóvenes que no se comunicaban, y [...] menos con los profesores [...]”. La postura político-pedagógica antidiscriminatoria de AB es plausible en su relato:

...una realmente se da cuenta trabajando con ellos, conviviendo con ellos, que independientemente que cometían un delito, muchas veces grave, [...] ellos también eran víctimas de su contexto familiar, social, y había que trabajar con ellos, había que lograr sensibilizar con esas técnicas de la educación popular, a esos jóvenes, para que sus relaciones fueran mejores. Se comunicaron más [...] incluso mejoró su comportamiento, que es la función de este centro.

Continúa su testimonio señalando que por eso cuando observó “[...] el video [*Silent Beats*] me acordé de que cuando se dice: ¡Escuela de conducta! [*hace un gesto simulando desprecio*]. Esos son los muchachos más indeseables, los que nadie quiere en una Escuela, los que ningún profesor quiere [...]”. Y concluye reflexionando que “[...] a veces hay que realmente conocer a las personas [...] y hay que saber valorar [...]”¹⁴¹.

¹⁴¹ Como se señala en este texto Fidel Castro mostró preocupación al respecto de esta sobrepoblación negra y mestiza en las cárceles cubanas, también hemos mostrado que resulta una tendencia histórica en la sociedad cubana.

En este momento de la discusión PR significa la importancia de “[...] una herencia social, una herencia cultural fuerte, una red de relaciones, tener una movilidad ascendente [...]”.

Desde sus saberes aporta que:

Se han hecho estudios en universidades¹⁴² y hay carreras donde los negros no entran en primera opción. Por ejemplo, el periodismo, la arquitectura, lengua inglesa. Y eso no tiene que ver ni siquiera con las oportunidades que se han diseñado con la revolución, eso tiene que ver con los niveles de acceso. Históricamente han sido los más desfavorecidos, se han quedado viviendo en los mismos barrios, en condiciones desiguales de vida, condiciones precarias y esas personas antes de pagar a un repasador¹⁴³ para el hijo, tienen que comprar la comida para sustentar a la familia.

Una participante [mujer negra] plantea que como maestra y delegada¹⁴⁴ entiende que “[...] Son problemas muy difíciles de enfrentar [...]”. Por eso valora que “[...] el trabajo con los niños es muy importante, el trabajo artístico con ellos, uniendo a todo ese conjunto de personas desde la primaria hasta el Preuniversitario, para a través de la cultura sacarlos *de ese mundo* y lograr algo [...]”. Afirma que “[...] eso es muy difícil, pero, eso es lo que estoy haciendo [...]”.

Afín al tema anterior de discusión la docente AB [mujer blanca] contribuye opinando que “[...] cuando se da por ejemplo los programas de Ética, de la Constitución [...] no es saber los artículos que tiene la Constitución, sino de qué manera hay que desmontar los elementos [...] el alumno tiene que verlo desde pequeño [...]”. Desde su reflexión estos temas “[...] nadie los discute en un CDR¹⁴⁵ [...] en la Federación¹⁴⁶[...] [y] yo si pienso que con los maestros [...] se deben de revisar estos temas, en otro país no sé, pero en este sí [...]”. Porque en su criterio “[...] No es posible que los temas de la comunidad científica no estén en las comunidades discutiéndose [...]”.

Según la experiencia docente de HC [mujer blanca] los intercambios en el grupo le promueven dos reflexiones. La primera respecto a “[...] la colonización que todavía existe a nivel institucional, intelectual, a nivel de Universidad y en las escuelas de la sociedad cubana [...]”. Su afirmación se basa en que:

¹⁴² En el Capítulo II aparecen referencias teóricas que validan esta apreciación.

¹⁴³ Maestro o maestra privado que se contrata para dar clases particulares a estudiantes. En la actualidad constituye un diferencial para la preparación de los estudiantes a los exámenes de ingreso a la educación superior, como se identifica en el Capítulo II, ver: ÁVILA, Niuva. Familia, educación y raza. Tres puntos que convergen. La Habana: Revista Universidad de la Habana, No. 273, 2012, pp.200-223.

¹⁴⁴ Persona elegida en una demarcación territorial que representa a los ciudadanos/as ante la Asamblea Municipal del Poder Popular, ver Artículos 193-196 de la Constitución de la República de Cuba (2019).

¹⁴⁵ Organización sociopolítica cubana cuyas siglas significan Comités de Defensa de la Revolución.

¹⁴⁶ Organización sociopolítica conocida popularmente como FMC, siglas que significan Federación de Mujeres Cubanas.

los programas de música de las escuelas de arte, en los tres niveles¹⁴⁷... se da Historia de la música [...] que es europea, sólo en un año [...] se imparte música cubana. No puede ser que sigamos pensando que solo esa [la europea] es la historia de la música. Y aunque eso se está estudiando, analizando, polemizando, no es posible que sigamos con esos pensamientos. Por eso se están tratando de modificar los programas de estudio.

Por lo anterior llama la atención sobre “[...] la presencia que todavía tiene la colonialidad y el eurocentrismo en la enseñanza cubana y particularmente en la música [...]” y agrega que eso también ocurre “[...] con la historia universal a veces con muchas más horas de estudio que la historia de Cuba [...]”. Otro elemento que valora HC es respecto “[...] a ese pensamiento *eurocentrista* [...] cuando intercambiamos en eventos con otros colegas [...]”. En su opinión se nota una “[...] discriminación en cuanto a la búsqueda de información [...]”, lo cual fundamenta que:

...cuando alguien te pregunta: ¿cuál autor utilizas? y te refieres a autores santiagueros, habaneros, camagüeyanos, cubanos; ellos te responden que sus autores son americanos, europeos y siempre desde una visión eurocéntrica colocando esos autores por encima. Es decir que todavía en ese sentido estamos colonizados.

Desde la valoración que aporta PR “[...] hay que prestarle especial atención a la participación de la familia, porque históricamente la participación de la familia cubana ha sido desde la intervención de la escuela, desde la reunión de padres [...]”. En su opinión es preciso una participación “[...] donde esa familia opine, construya el currículo junto a la escuela [...] desde donde se puedan trabajar temas raciales u otros temas que la familia entienda necesario [...]”.

Argumenta PR que nuestra educación es “[...] bancaria, y se convierte también en una reproductora de las desigualdades sociales [...]”. Por eso le “[...] parece importante comenzar a trabajar con las familias antes de los estudiantes ingresar a la escuela, que es una visión que la ministra ha estado planteando [...]”.

Para MM miembro de la Ruta del Esclavo en Camagüey fue relevante “[...] una experiencia que me pasó hace unos años atrás, en la escuela [...]”. Era un momento de “[...] reconocimiento a cada proyecto de la escuela [...]”, y sucedió que el director “[...] para los otros proyectos colocó profesores/as blancas y para el de la Ruta del Esclavo a mi esposo y yo que somos profesores negros [...]”. Reflexiona MM que “[...] en ese momento yo me sentí hasta halagada que nos dieran ese papel, ahora entiendo que eso es parte de la colonización del pensamiento [...]”.

¹⁴⁷ En el sistema de escuelas de arte, el nivel elemental es de 3ro a 9no grado; nivel medio es el Preuniversitario y nivel superior que es la Universidad.

Y aunque se siente “[...] orgullosa de ser parte de este proyecto [Ruta del Esclavo] y en este espacio me reafirmo de ese orgullo [...]” también entiende “[...] que no es sólo una cuestión de negros y de negras. [...]”. La importancia educativa antirracista del proyecto Ruta del Esclavo también la significa RMA [mujer negra] quien si algo agradece a ese espacio es “[...] aprender en ese contexto de trabajo de materialización de esta lucha, a poder ayudar a los demás a enfrentar esta realidad. Y yo creo que vamos a ganar esta batalla y la estamos ganando [...]”.

En esta lógica afirmativa comenta GL [mujer negra] que “[...] Hay que aprender también a decir como Frei Betto [...] hay que dejar el pesimismo [...]”. En su opinión “[...] incluso nosotros mismos en las aulas a veces transmitimos la impresión a los jóvenes de que determinadas cosas nunca van a poder ser [...]”. Por eso valora MVG que el ejercicio de discusión se convierte en una demanda “[...] para temas que los profesores/as universitarios tenemos que provocar para que se realicen, temas de tesis, temas de investigación cuando se analiza la dimensión social de la educación [...]”.

3.5.2- ¿Por qué lo pedagógico-popular?

Siguiendo el hilo de las discusiones y contribuciones pretendimos en el grupo encontrar argumentos del por qué la necesidad de lo pedagógico-popular para abordar el tema étnico-racial. Esto era posible abordarlo luego de dos encuentros prácticos utilizando esta perspectiva metodológica, pero además intercambiando desde referencias epistemológicas¹⁴⁸ de la pedagogía popular.

En las devoluciones compartidas destaca el texto *Sobre la metodología de la educación popular* de Carlos Núñez. Los participantes resaltan la importancia en este referente a una “[...] metodología dialéctica, dentro de esta la práctica-teoría-práctica y la acción-perfección-acción para la transformación de la realidad. Así como la idea de crear acciones de transformación conscientes [...]”. Y opinan que el valor de las ideas se podía interpretar: “[...] a partir de desarrollar todos estos procesos del grupo donde ya podemos asumir una actitud más consciente para transformar [...]”.

También señalaron la importancia del diseño no solo de *pequeñas acciones sino de proyectar una estrategia*. Igual de relevante se consideró en el grupo atender al “[...]”

¹⁴⁸ ROMERO, María I. Experiencia del programa de formación de educadores populares del CMLK. Presupuestos teóricos-metodológicos. En: Alejandro, Martha [et. al], *Concepción y metodología de la educación popular: selección de lecturas*, La Habana: Editorial Caminos, t. II Colección FEPAD 7, 2013, pp. 77-92; NÚÑEZ, Carlos. Sobre la metodología de la Educación Popular. En: Alejandro, Martha [et. al], *Concepción y metodología de la educación popular: selección de lecturas*, La Habana: Editorial Caminos, t. II Colección FEPAD 7, 2013, pp. 57-76.

diagnóstico triple, que parte de entender la realidad, la subjetividad y por supuesto las posiciones que puede tomar el individuo o el grupo, para a partir de ese momento entender mejor los fenómenos y tomar acciones [...]”.

Comentando otro de los textos RMA afirma que “[...] la teorización es cuando se logra la articulación dialéctica entre la fundamentación teórica y las prácticas que lo sustentan [...] esa práctica enriquece la teorización como punto de partida [...]”. En esta lógica CD opina que en ocasiones “[...] se aprecia que la metodología de la educación popular es más empírica que académica, sin embargo, eso no es así [...]”.

Razona además que a veces “[...] la academia, con ese *academicismo* del que hablamos, ha subestimado los saberes cotidianos que hacen que la gente crezca [...]”. En esto coincide MAB quien considera que “[...] Lo ideal sería que todos los saberes y todas las prácticas tuvieran en cuenta a todos los saberes y todas las prácticas [...] Yo prefiero pensar incluso en la *mala* academia, que sigue reproduciendo estos métodos y técnicas [...] *tradicionales*¹⁴⁹ [...]”.

Fue discutida la secuencia específica en los momentos del grupo, así como las lógicas a las cuales responden esas secuencias. Reconocen las personas participantes que “[...] la secuencia estuvo pensada en que los participantes reconociéramos y develáramos nuestras prácticas discriminatorias, a partir de todos los ejercicios que se han venido provocando [...]”. Esa lógica permite “[...] evaluar diferentes textos sobre la temática [...] en el trabajo grupal pudimos compartir para la construcción de nuevos saberes, y entonces poder producir prácticas mejoradas en este caso antidiscriminatorias [...]”.

En este momento del debate YN comparte en el grupo la relatoría de su equipo sobre la cuestión: ¿Cómo se ha manifestado la relación entre lo individual y lo grupal en los intercambios del grupo? Esta relación se manifiesta “[...] a través de todos los momentos del grupo de discusión [...] levantando prácticas externas [...] pudimos hacer un proceso también de reflexión, de autocrítica, de autodiagnóstico, de nuestras prácticas a lo individual [...]”.

En criterio de los participantes es valiosa “[...] esa práctica enriquecida, ese regreso consciente de forma creativa que hace el individuo [...]”. Lo anterior tiene su concreción “[...] cuando yo soy capaz espontáneamente, a partir de lo que he aprendido en el grupo, soy capaz de transformar esa realidad que me rodea [...]”. Esa construcción de un espacio grupal de discusión debe nutrirse de las vivencias individuales, personales, que propicie la interacción entre el yo y el nosotros. La efectividad de estos presupuestos en el contexto cubano parte de su validación en diferentes procesos, talleres y espacios construidos con anterioridad.

¹⁴⁹ Aquí el sentido que da la participante al término *tradicional* es relacionado con lo conservador, estático, *bancario* en palabras de Paulo Freire.

Un debate particular se dedica en el grupo de discusión a evaluar ¿cuáles han sido y para qué han servido las actividades evaluativas? En este sentido se valora que “[...] generalmente los procesos de evaluar son tensos y demandan una exigencia excesiva en el aprendizaje [...] Y en el grupo hemos estado en presencia de una evaluación que es diferente [...] a partir de técnicas como el árbol y el barco [...]”. Para MVG la evaluación constituye “[...] un hecho educativo que permite también aprender de los errores. Donde se respeta el criterio ajeno aun cuando no coincida con él [...]”. Siguiendo estos argumentos reflexiona que:

Tenemos que aprender a convivir en las contradicciones porque todos no pensamos igual. Las contradicciones existen y si es necesario debatirlas en el grupo hacerlo, y si es necesario debatirlo en plenario hacerlo también, aunque no lleguemos a consensos. Esas son cuestiones que en todos los niveles de educación debemos tener en cuenta e impulsar. Porque cuando alguien tiene un criterio diferente al mío no siempre la reacción es positiva, y no intento dar respuestas sino reacciono, no respondo sino reacciono. Entonces hay cuestiones de estas que la educación popular nos la proporciona también, es decir la función educativa de la evaluación.

En ese camino DR interpreta que “[...] esta es la forma ideal de hacerlo, desde la metodología de la educación popular, porque es una pedagogía de construcción colectiva [...]”. Con lo anterior coincide AB quien evalúa que desde las técnicas de la educación popular debe ser la forma “[...] de trabajar este tema [relaciones étnico-raciales] en la educación desde pequeños [...]”. Y fundamenta lo anterior reconociendo que “[...] la persona se desmonta, aunque no hable, se desmonta totalmente [...] y de una manera tremenda [...] Porque cuando usted ve al otro desmontarse, usted también se desmonta (...)”.

La experiencia de discutir desde lo popular y descolonizador la ilustra MM en las siguientes palabras: “[...] Este espacio me ayuda a pensar en esa posibilidad de seguir descolonizando esa mente, creo que hay que seguir trabajando y dar a las personas todos estos fundamentos teóricos para continuar descolonizándonos [...]”. Según aprecia el maestro CC:

...sencillamente la experiencia que yo tengo es especial, porque yo era machetero y de pronto estoy entre los intelectuales, *qué trabajo me ha costado [...] decir las palabras que quiero decir para que entiendan lo que siento, ha sido el reto para mí.* En estos últimos tiempos que he venido a estos lugares me sentí cómodo, porque vi el espacio con que he venido creciendo. Entonces parece ser que *no se trata solo de negro o de blanco*, se trata de que soy un ser humano que he crecido, y he aprendido a entender y a que entiendan lo que estoy sintiendo. Entonces estoy siendo un poco mejor¹⁵⁰ [*aplausos de los participantes*].

¹⁵⁰ Aquí se nota el desafío de las personas negras para la movilidad social y ese deseo implícito de ser reconocido y aceptado, cumpliendo las “normas” y “estándares” que les son impuestas.

Una participante señala que en su opinión “[...] esto que estamos haciendo aquí es lo que se debe hacer, el trabajo cooperativo es lo esencial para poder transformar [...] lo mismo digo en la escuela [...]”. En esta perspectiva acota MR “[...] cuán importante sería que los directores de empresas e instituciones tuvieran la posibilidad de conocer estos saberes, cómo es posible que esas personas que dirigen grupos no conozcan sobre estos temas [...]”. Y sentencia desde su experiencia profesional que “[...] cómo tuve el valor de ejercer una carrera [abogada] tan pública, tan importante, sin tener estas experiencias, y ahora me doy cuenta como me faltaban cosas [...]”.

3.5.3- Educación para las relaciones étnico-raciales: cimarroneando ‘a lo cubano’.

El cierre de las discusiones era interpelarnos sobre ¿qué entendemos por educación para las relaciones étnico-raciales? Y pensar desde las experiencias y saberes individuales-grupales desde cuáles actividades y prácticas podemos ir logrando esta educación.

En un primer acercamiento se validan para el contexto cubano “[...] algunos aspectos que no deben faltar en esa *educación para las relaciones étnico-raciales* [...]”. Un elemento vital es que: “[...] tiene que ser proceso y al ser proceso debe ser dinámica, con lógicas que orienten a la inclusión [...]”. Debe orientarse a ser “[...] participativa, horizontal, emancipadora para que permita la libertad de opinión, de juicio crítico, de asumir diferentes posturas [...]”. Otro rasgo es que: “[...] debe ser transformadora, porque si el sujeto no hace una autorregulación, un autoanálisis, de desprendimiento, de abrirse, de lo que le frena, incorpora variantes de pensamiento, de lógicas, de prácticas, no pasa nada [...]”.

En esta perspectiva de *educación para las relaciones étnico-raciales*, la construcción colectiva debe permitir que el sujeto se vaya transformando en sí mismo. Tiene que pasar de una forma pasiva a una forma activa, “[...] donde absorbe y asume desde el respeto a la construcción de pensamiento colectivo, proveniente de todos los saberes y todas las prácticas [...]”.

Se considera un aspecto esencial “[...] el desmontaje de estereotipos [...] porque hay que descolonizar, desaprender, hay que transformarse [...] si no seguimos reproduciendo en redes continuas estereotipos, patrones [...]”. Finalmente tener en cuenta la “[...] movilización social de prácticas, de pensamiento, los valores, los sentimientos [...]”. Esto debe propiciar “[...] una mejor escucha y discusión sobre este tema, las prácticas renovadas, en fin ... erosionar las desigualdades sociales [...]”.

En otra aproximación del grupo se entiende la *educación para las relaciones étnico-raciales* como un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual individuos y/o grupos asimilan:

...un caudal de conocimientos y hacen suyo un ideal de vida, que desmonta cuerpos de ideas racializadas que legitiman y refuerzan la distribución del poder entre los grupos [sociales] por las características físicas o culturales predeterminadas por los sujetos dominantes [...] El objetivo es la formación, enriquecimiento y fortalecimiento de un grupo de valores, y las prácticas asociadas a ellos. Que permita una comunidad plena de valores emancipatorios.

Una tercera perspectiva del grupo entiende que en el contexto cubano la *educación para las relaciones étnico-raciales* debe ser una “[...] formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas [...]”. Lo anterior en acuerdo “[...] con la cultura y normas de nuestra sociedad, basadas en la equidad y la no discriminación [...]”. Según AB a esto se agrega valorar “[...] los rasgos de manifestación en diferentes contextos: escuela, la familia, los centros de trabajo [...] Y todo esto siguiendo la lógica de la educación popular [...]”.

Luego de estas formulaciones epistemológicas emergen propuestas de acciones que pueden agruparse, según los espacios de implementación, en el *contexto académico* y en el *contexto comunitario*. Para el contexto académico se propone el “[...] rediseño de planes de estudio [Ej. Español-Literatura, Historia, Artes y Ciencias Naturales] ... y la creación de materiales didácticos vinculados con la temática étnico-racial [...]”. Además, incentivar el diseño e implementación desde la Universidad “[...] de cursos de posgrado en relaciones étnico-raciales y educación popular dirigido a diversos actores sociales [y] alianzas institucionales que faciliten, apoyen, financien y enriquezcan esta labor [...]”.

Potenciar la investigación científica dirigida a estas temáticas, en especial la “[...] publicación de textos con carácter científico pero escritos con un lenguaje de amplio acceso a diferentes públicos [...]”. Que las relaciones étnico-raciales devengan líneas de investigación en instituciones como el MINED, el MES y otras instituciones de investigación social. Y por último que el trabajo en este tema “[...] se pueda integrar eficazmente en organizaciones no gubernamentales, otras organizaciones de la sociedad, centros investigativos, centros culturales y otros [...]”¹⁵¹.

¹⁵¹ Es notable que esta acción emergida en el grupo en marzo del 2019 tiene que ver directamente con la propuesta de Programa Nacional de Enfrentamiento al Racismo en Cuba que sale a la palestra pública en noviembre de ese propio año 2019.

Para debatir desde el *contexto comunitario* (in)surgen ideas tales como: coordinar con las autoridades locales y crear grupos gestores en las comunidades. Desarrollar talleres, conversatorios, encuentros con las familias para facilitar el diagnóstico inicial. Capacitar a líderes y lideresas populares y comunitarios en el tema étnico-racial y en educación popular. Desarrollar la promoción de estos temas en los medios de comunicación, fortaleciendo una perspectiva de comunicación popular.

En criterio de MVG es importante pensar “[...] que estas acciones deben tener una concreción en la práctica [...]”. Reflexiona que “[...] aun cuando tenga una dosis de utopía, de utopía realizable, debe pensarse en que esas acciones tienen que ir cargadas de pensamiento [...]”. También que contengan “[...] mucho amor, para poder concretarlas porque si no, no es posible [...]”. Y según MVG que sea posible extenderlas:

En los diferentes espacios sociales, no sólo en la escuela, como ustedes muy bien han dicho, en la familia, con los amigos. Y más que pensar en esas acciones, ir las incorporando a nuestra filosofía de vida, si somos capaces de incorporar algunas de las cosas discutidas aquí a nuestra filosofía de vida, entonces seremos mejores personas.

3.6- Limitaciones, avances, desafíos que emergen de la discusión

Una de las técnicas de evaluación utilizadas en el grupo fue la de establecer *observadoras* participantes en las dinámicas de trabajo en los subgrupos y en la discusión en plenario. Ellas recolectaron informaciones que oportuna y coherentemente fueron debatidas en el grupo. Además, se dedicó un espacio a evaluar y compartir, desde la visión de los participantes, los avances, limitaciones y desafíos de las discusiones realizadas.

Desde la observación se evalúa como positivo que el tema sensibilizó a los participantes. Los diferentes subgrupos trabajaron de forma integrada, con interés y motivación. Otra de las cuestiones fue que en el grupo han emergido incontables saberes y experiencias, que se han podido compartir, desde lo individual y hacia los grupos en los cuales se ha trabajado.

Como elementos negativos se observan la insuficiente capacidad de síntesis para expresar ideas. También se señala una tendencia excesiva a *mostrar títulos y currículo* durante las dinámicas de autoidentificación y caracterización en el grupo, lo cual no propicia horizontalidad en el diálogo. El efecto de esta limitación para un intercambio popular y descolonizado se describe por la participante MVG:

...es para sentirnos cómodos, estamos en un momento de trabajo horizontal, y cuando comenzamos a mostrar todos los títulos que tenemos, los posgrados que hemos cursado, esto puede hacer sentir minimizado a otras personas que no los tienen. Y entonces para que tengamos esa equidad [...] tratamos de que

haya esa igualdad de condiciones. Lo cual no quiere decir que somos iguales porque si hay algo que enriquece este grupo es precisamente la diversidad.

Siguiendo las lógicas de la educación popular se identifica que en ocasiones existe ansiedad en participantes porque desean mostrar sus experiencias y saberes. Sin embargo, esto puede revelar el protagonismo de unos/as y minimizar la participación de otros/as.

En el espacio de sistematización evaluativa final de las discusiones, se compartieron los siguientes criterios. Para SC “el curso¹⁵² estuvo muy bien concebido [...] también responde al por qué se hizo de esta forma y qué se busca cuando se hacen los grupos de esta forma [...]”. Según su opinión es importante tener esa perspectiva de las prácticas externas junto con las prácticas internas “[...] porque la verdad es muy difícil uno como ser humano reconocer esos problemas en uno mismo [...]”.

Esa idea de revisarnos por dentro es vital porque una siempre está mirando al otro, los problemas externos y quién los tiene. Y por eso también creo que la secuencia de las preguntas de lo más simple a lo más complejo ayudo a ese reconocimiento individual de las problemáticas analizadas. Y es como todo en la vida, es un poco de ver lo que yo hago y cuáles son los códigos que utilizo para hablar, cuál es mi discurso, cuáles son los patrones para empezar a cambiar y hacerlo diferente. Todo eso estuvo muy bien concebido y reconozco a la coordinación.

Desde la visión de MM “[...] Me pareció muy interesante la idea de conocernos, de conocer la perspectiva de cada cual. Realmente eso nos da la posibilidad de dialogar, de intercambiar con las personas [...]”. Para ella esa “[...] interacción casi como una familia nos permite mirarnos por dentro para ser cada vez mejores [...]”.

La participante AB comenta que la discusión cubrió sus expectativas pues “[...] ha permitido construir espacios para entrenarnos en técnicas que pueden hacer viables estos procesos [...] [de] desmontaje de determinadas formas de interpretar o de asumirse la reproducción de estereotipos, y asumir el tema racial dentro de las relaciones sociales [...]”. Y le parece muy novedoso que desde la coordinación de este grupo:

...se ha tratado de intercambiar y aportar experiencias que tributen a un proyecto de investigación doctoral en la Universidad; y se ha convertido en el primer y único proyecto en el país que desde la elaboración conjunta ha buscado la construcción del conocimiento desde un paradigma nuevo.

¹⁵² Como se explica en los fundamentos metodológicos del grupo de discusión, el espacio también fue concebido como un curso de posgrado desde la Universidad de Camagüey. Por este motivo en el análisis de contenido es posible encontrar indistintamente referencias discursivas por parte de los participantes a *grupo de discusión* o a *curso*.

En una sistematización de las contribuciones, limitaciones y desafíos del grupo de discusión *Educación para las relaciones étnico-raciales desde la perspectiva de la educación popular*, el participante y docente universitario PR significa que:

Este curso fue impartido [...] por primera vez en Camagüey, los contenidos de forma progresiva versaron sobre relaciones raciales, a partir del siglo XVI por los diferentes periodos históricos en Cuba [...] hasta la etapa contemporánea. Todo esto vinculado al campo político, cultural y educativo [...] Se construyeron y deconstruyeron saberes a lo largo de estos días, que tuvimos oportunidad de compartir con los educadores y las educadoras populares en Camagüey. Así como otras personas que también se acercaron a estas prácticas. El curso tuvo muchas cosas buenas porque nos permitió intercambiar y sobre todo entrar en un tema bastante polémico [...] Entre todas y todos pudimos construir conocimientos en conjunto.

Señala PR que “[...] pudimos notar la presencia de prácticas colonizadoras y bancarias, y por eso la importancia del empleo de la educación popular para deconstruirlas [...]”. Aunque para próximas ediciones sería bueno “[...] extender el tiempo [...] porque todos los saberes y aportaciones son realmente interesantes en la construcción que propone la metodología de la educación popular [...]”. También sería importante “[...] incrementar la utilización de materiales audiovisuales, así como técnicas de participación que permitan más interacción en la composición de los grupos de discusión [...]”.

Para la maestra de enseñanza primaria SB “[...] La escuela cubana debe trabajar por responder al llamado de la máxima dirección del país con respecto al trato a la diversidad [...]”. Según comparte en el grupo, el espacio de discusión:

...brinda herramientas desde la pedagogía y la diversidad a los docentes de cómo trabajar la temática racial [...] Pero lo que más me llamó la atención es que desde la forma en que se organiza el proceso, la organización de las sillas [circular] te está dando la idea, de que la temática puede ser flexible, no esquemática [...] Porque aún nuestros docentes por desconocimiento mantienen cierta rigidez en la organización de los espacios, todo esto entonces es muy valioso para los futuros maestros y para la educación cubana.

CONSIDERACIONES FINALES:

Desde el reconocimiento a la experiencia de los participantes en el grupo de discusión, es oportuno regresar a la interpelación que a través del texto se establece con el proceso de transculturación, como camino de entrada y salida a la añorada integración nacional. Es preciso insistir que en ese ajiaco cubano hay ingredientes étnico-raciales que no están colocados en igual proporción, faltan sabores/saberes cubanos, cuerpos, historias que han estado ausentes. La idea de la transculturación, conducente a la cubanidad y la fraternidad racial, no puede brotar como una Cuba en mestizaje, que, en el imaginario y la práctica social, se concreta en una tendencia al blanqueamiento que subalterniza a las cubanas/os negras/os y sus saberes.

Profundizar en el proceso de transculturación y la conformación del eje identitario, ontológico, epistémico de lo cubano, la cubanía, la cubanidad, debe conducir a un debate social y educativo interseccional, pluriépistémico, interdisciplinar y multifactorial. En esa misma medida es necesaria la responsabilidad de reconocer que hay cosas que podemos y debemos hacer. Epistemes, historias y sujetos que podemos resignificar, hacer emerger, sin la vana folclorización que recrea el círculo vicioso de la colonización de los cuerpos y el epistemicidio de saberes.

En este horizonte epistémico sería saludable un diálogo crítico que propicie la comprensión del recurso metafórico *color cubano* de Nicolás Guillén, no como retórica de armonización falaz, sino como proceso (re)creativo, dialéctico, cambiante (MOREJÓN, 2005). Eso para que el término, al igual que sus cercanos parientes epistémicos del mestizaje y la transculturación, permita una interacción simétrica con las diferencias, las injusticias históricas y presentes, las epistemes y cuerpos ausentes. Lo anterior debe incidir afirmativamente en las relaciones étnico-raciales que por naturaleza y estructura son complejas, en permanente emergencia de conflictos, disensos, consensos, aprendizajes y desafíos individuales, comunes.

Por ello, la importancia de visibilizar las historias de vida y familiares positivas y negativas que marcan a generaciones de cubanas y cubanos, negros/as, blancas/os y mestizos/as. Ellas confirman los traumas provocados por los colonizadores en los sujetos negros/africanos colonizados, y el legado de colonialismo interno, colonialidad, racialización y racismos presentes hasta hoy. El colonizado en ocasiones puede convertirse en colonizador, en esa idea casi onírica de reaccionar ante la injusticia de un sistema que lo anula, lo petrifica, lo cosifica y vacía su humanidad.

De igual forma es una oportunidad de evidenciar los saberes y ejemplos prácticos de resistencia y re-existencia contrahegemónica protagonizados por las cubanas/os negras/os en los diversos espacios sociales. Este acto de justicia epistémica tiene un valor ético y ontológico

de extrema potencia, porque contribuye a una pedagogía antirracista y de relaciones étnico-raciales, en una postura popular y descolonizadora para el contexto cubano.

En el *alisar de mi cabello* que problematiza Bell Hooks (2013), la intersección de raza, clase y género que aborda Angela Davis (2013), podemos encontrar sustentos a una construcción histórica que privilegia la idea del mestizaje como el camino a la *civilización* y a la mujer mulata cubana como sex simbol de ese paradigma (GONZÁLEZ, R., 2012; MOREJÓN, 2005^a). En la realidad cotidiana subyace y se expresa en la inferiorización a la mujer negra, la violencia simbólica y física a sus cuerpos, las discriminaciones múltiples.

Estas disquisiciones confirman tensiones y desafíos epistemológicos-ontológicos identificados a través de la investigación, y que deben considerarse en el análisis científico-educativo de la cuestión étnico-racial en Cuba. En criterio del autor existe una insuficiente profundización y aprehensión del concepto de transculturación de Fernando Ortiz, que lo muestra fáctica e idealmente como una concreción de la igualdad y fraternidad racial.

El intercambio en el grupo permite validar que esto puede tener efectos contraproducentes en las prácticas y lógicas sociales. En el mejor de los casos se piensa que la integración transcultural brinda menos espacio a la raza y los racismos. Al propio tiempo entender de forma homogénea lo cubano, reduce la comprensión de las dinámicas étnico-raciales e invisibiliza los efectos cotidianos del racismo antinegro.

Esto último le resta importancia a la necesidad de una postura político-pedagógica individual, familiar y social condenatoria del racismo. Lo cual no estimula actitudes liberadoras y descolonizadoras que se opongan coherentemente a la reinención de los racismos y sus manifestaciones. Para avanzar en estos propósitos es preciso (de)construir la academia (re)producida, los saberes portadores de visiones eurocéntricas acrílicas, los conceptos y su interrelación con las lógicas sociales.

En las discusiones de categorías sobre relaciones étnico-raciales, fue alentador escuchar y aprender con las reflexiones, interpretaciones y conclusiones que los participantes aportaron. Desde las contradicciones se muestran los conceptos, el cómo los aplico a la práctica cotidiana y cómo esa práctica ayuda en la actualización de conceptos, desde otros saberes y experiencias. Porque los conceptos también envejecen y pueden no responder a las necesidades sociales en un determinado momento, por eso la importancia de validarlos desde prácticas epistemológicas.

Es sumamente útil incorporar al análisis esta diversidad de narrativas que emergen a través de la discusión. Ellas nos ayudan a interpretar el profundo arraigo histórico y psicosocial que tiene la aspiración a un proceso de integración social y racial en Cuba. Ciertamente esto se produce debido al legado de luchas trascendentales en el siglo XIX y XX que contaron con el

aporte decisivo de negros, mestizos y blancos, así como también de un imaginario falaz de integración construido desde el discurso político en diferentes etapas de la historia nacional.

No hay dudas que este largo proceso tuvo una resignificación y afirmación como utopía posible con las políticas educativas, de igualación y movilidad social que impulsó la Revolución Cubana, luego de 1959. Esto condiciona, quizás paradójicamente, que cualquier esfuerzo educativo antirracista deba tener en cuenta ese horizonte deseado de integración racial que subsiste en cubanos/as.

Pero los privilegios de la blanquitud saltan a la vista en la realidad cubana, aunque en ocasiones no seamos conscientes de las injusticias raciales y sociales que traen aparejadas. Aún en un proceso social cuyo horizonte es la igualdad, la lógica de la fraternidad racial por sí misma no impide que se evidencien las contradicciones que genera el racismo en Cuba. Valorar con asertividad los debates, embates, tensiones, coincidencias y confluencias es vital para avanzar en una crítica político-pedagógica al racismo, las discriminaciones y sus efectos en los espacios educativos.

En esta lógica se hace razonable que palabras como discriminación, prejuicios y estereotipos aparezcan en 35 momentos de los encuentros. Es significativa la recurrencia discursiva a las tonalidades y colorismos de piel, fácticamente no sorprende si es un grupo que discute lo étnico-racial. No obstante, en el análisis de contenido es posible identificar que palabras portadoras de sentido como negro, negros, negra, negras aparecen en 98 ocasiones.

Las palabras blanco, blancos, blanca se mencionan 35 veces, y en menor medida la condición de mestizo, mestiza, mulato, mulata que emergen en 15 ocasiones. El eufemismo *de color* surge en doce momentos y el de personas 54 veces. Para esta investigación es relevante que de estas 54 ocasiones que aparece el sustantivo personas, en solo cinco momentos se asocia con algún adjetivo que signifique la condición racial o el color de piel (ver Anexo 3.).

Lo interpreto como un lugar ambiguo donde el discurso intenta disminuir el efecto de los colorismos y privilegiar lo humano. Solo que a cada paso esos colorismos, asociados a las cubanas/os negras/os, emergen con significantes que reinventan las adjetivaciones a los sujetos, en el ánimo de excluirlos semántica y humanamente.

En este sentido es preciso reconocer que el habla popular cubana es portadora de numerosas frases y palabras con un sentido racista, que utilizamos casi inconscientemente, por estar normativizadas. Solo una autoafirmación histórico-identitaria acompañada de un pensamiento crítico, logra identificar las sutilezas inferiorizantes de frases como: “de color”, “negrito/a”, “negro bembón”, etc. Lo que es una larga lista de adjetivos también tiene especial presencia en la jocosidad discriminatoria del choteo cubano, que tiene como personaje

predilecto al cubano negro, reestructurando cotidianamente el (neo)racismo que menciona el intelectual cubano Roberto Zurbano (2015).

Es llamativo en este punto, que, al hablar de las discriminaciones, hay mención a personas negras, pero como el *otro/a* no presente, etéreo, difuso, y no para autoidentificarse o identificar al *otro/a* cercano/presente. Esto confirma la tendencia epistemológica, ontológica y discursiva en el contexto cubano respecto a una ambigua identidad racial, con prevalencia al blanqueamiento, pero diluida en la lógica psicosocial de lo cubano/cubanidad/cubanía y del mestizaje (MANZANO, 2015). Esta cuestión en términos teóricos, metodológicos y prácticos fue necesario tenerla presente en las discusiones y en los análisis del contenido generado por el grupo de discusión.

En principio algunos participantes identifican la discusión racial como una cuestión de *conocimiento académico*, de *especialistas*, hay una insuficiente relación con saberes cotidianos y experiencias concretas en la realidad social. Aunque fue recurrente la idea de aportar desde “mi experiencia personal” discursivamente se colocan distantes del racismo desde esa propia experiencia personal, reproduciendo el fenómeno de la negación del racismo (ARANDIA, 2017).

Es visible el debate que existe en la sociedad cubana con respecto al llamado racismo inverso o el racismo de los negros hacia los blancos. Un argumento que analizado y discutido superficialmente constituye un refugio eficaz para el ocultamiento del racismo antinegro, la invisibilización en lo público de las discusiones, o la postura de distanciamiento, limitándolo a una cuestión privada por resolver entre “negros y blancos”.

Salta a la vista, además, la intersección entre raza, desigualdades sociales y educación, de vital importancia para nuestra tesis. Reconociéndose entre las participantes tendencias de asumir la educación pública en una perspectiva meritocrática, que fomenta el elitismo e invisibiliza la falta de equidad y de acceso a las oportunidades de los grupos vulnerabilizados. Además, es recurrente la utilización de la idea de capital reproductivo (educativo, cultural, simbólico, económico) que, aunque tiene aspectos epistémicos positivos, puede estructurar un imaginario sobre las desigualdades, que relega los sujetos en desventaja social a un estado acrítico de su condición marginalizada y los limita en la búsqueda de alternativas a su emancipación.

La tesis de esta investigación ha sido la de realizar un análisis desde una visión pedagógico-crítica, que permita valorar las dinámicas de ausencia/emergencia de las cubanas/os negras/os y sus saberes en la educación cubana, con énfasis en el ámbito universitario contemporáneo. Luego de los resultados empírico, teóricos y del trabajo de campo

experimentados a través de la pesquisa, se confirma que una adecuada fundamentación histórico-epistemológica sustentada con prácticas pedagógicas renovadas contribuye a una mejor comprensión de las ausencias/emergencias de las cubanas/os negras/os y sus saberes en la conformación de la cubanidad. Además, permiten un diálogo pedagógico-crítico sobre las manifestaciones contemporáneas del racismo y la discriminación racial y su enfrentamiento a través de la emergencia de prácticas antirracistas y de inclusión, que visibilizan a las cubanas/os negras/os y sus saberes en el ámbito universitario cubano.

En un horizonte político-pedagógico consideramos que el acumulado de saberes y prácticas de las cubanas/os negras/os que emergen a través de la historia nacional constituyen un potencial pedagógico antirracista y de justicia social de una riqueza invaluable. Ese tesoro epistémico precisa valorizarse, aún más en nuestros currículos educativos, universitarios, en las investigaciones educativas, en la extensión universitaria que desde nuestras instituciones pueden establecer una articulación provechosa con el activismo social antirracista.

Desde nuestra investigación se muestra necesario:

1-Incrementar el estudio e investigación de los fines de la pedagogía cubana entre los siglos XVIII y XX que permita visibilizar las dinámicas histórico-epistemológicas de ausencia/emergencia para las cubanas/os negras/os y sus saberes, donde el antirracismo, no solo el antiesclavismo debe ser un valor esencial.

2-Problematizar adecuadamente la influencia del liberalismo criollo antinegro para el pensamiento filosófico educacional cubano. En esa dirección las limitaciones que se derivan de esta perspectiva sesgada de lo nacional y la nacionalidad para la inclusión en los espacios universitarios de las cubanas/os negras/os, y sus efectos contraproducentes en la sociedad cubana contemporánea.

3-Incrementar el abordaje investigativo interdisciplinar y en perspectiva comparada en el análisis y diseño de las políticas de equidad social y acceso a la universidad de las cubanas/os negras/os y otros grupos vulnerabilizados, que permitan generar acciones más integrales y complejas en el diseño e implementación de políticas de justicia social y antirracismo efectivo al interior de las instituciones educativas.

4-Las políticas educativas que apuntan a la inclusión y el acceso a la universidad, con énfasis en las cubanas/os negras/os, deben articularse con las transformaciones curriculares y la capacitación docente en temas de antirracismo e inclusión.

5-Una política de afirmación en equidad social y racial, debe ser sistemática, escalonada, multifactorial, epistémica, axiológica y ontológica, en el ánimo de utilizar el potencial educativo de nuestro sistema de educación como parte de un articulado antidiscriminatorio

sistémico junto a las organizaciones, la familia y las comunidades desde la primera infancia y a través de la educación para toda la vida.

6-Los programas transversales para atender cualquier discriminación racial en Cuba, se deben proponer ser interseccionales, a partir de la existencia de un reforzamiento social de múltiples discriminaciones, sin que esto diluya el tratamiento específico a la problemática racial.

7-La capacitación docente y el incremento de las investigaciones aplicadas en el campo pedagógico, didáctico es vital para avanzar en el tema racial. No solo se trata de brindar fundamentos y explicaciones, con la intervención de especialistas y con un lenguaje academicista, también es necesario dialogar e investigar con y junto a los diversos actores educativos y sociales mediados por las relaciones étnico-raciales y por las ausencias de las cubanas/os negras/os.

8-Se identifica como una urgencia pedagógica el desarrollo de una perspectiva teórica-práctica de educación para las relaciones étnico-raciales [antirracista] en el contexto cubano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABREU, Alberto. *Los juegos de la Escritura o la (re)escritura de la Historia*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2007.
- _____. *Por una Cuba negra. Literatura, raza y modernidad en el siglo XIX*. La Habana: Hypermedia Ediciones, 2017.
- AGUIAR Bittencourt, Zoraia; FELTRIN de Souza, Fábio (org.). *As relações étnico-raciais na sala de aula: propostas pedagógicas*. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.
- ALARCÓN, Rodolfo. La Nueva Universidad Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XIII No. 2, 2008, Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/440/431>, Acceso: 4 feb. 2019.
- ALEJANDRO, Martha [et al.]. *Concepción y metodología de la educación popular: cuaderno de trabajo para participantes*. La Habana: Editorial Caminos, Colección FEPAD, 7, 2012.
- _____. *Concepción y metodología de la educación popular: guía para coordinadores y coordinadoras de grupo*. La Habana: Editorial Caminos, Colección FEPAD, 7, 2012^a.
- _____. *Concepción y metodología de la educación popular: selección de lecturas*. La Habana: Editorial Caminos, t. I y II Colección FEPAD, 7, 2013.
- ALFONSO, María I. Ediciones El Puente y dinámicas raciales de los años 60: un capítulo olvidado de la historia literaria cubana. *Revista Temas*, No. 70, 2012, pp. 110-118.
- ALMEIDA, Yulexis. El acceso a la educación superior en Cuba. Breve reflexión desde la perspectiva racial. En: PAULINO, Manuel (Coord.) *Actualidad universitaria: publicaciones de excelencia*, Mesa Innovación 1, 2016. Disponible en: <http://www.seeci.net/cuiciid2016/PDFs/INNOV%201%20Unida.pdf>, Acceso: 26 de mar. 2018.
- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte (MG), Letramento, 2018.
- ALTUNAGA, Eliseo. Diálogo con Eliseo Altunaga. En: FERAUDY Espino, Heriberto. *¿Racismo en Cuba?*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2015, pp. 72-88.
- _____. *Lágrimas negras*. Ediciones Unión, UNEAC, La Habana, 2016.
- ÁLVAREZ, Berta. La cuestión racial en la Constitución de 1940. En: Denia García Ronda, (Coord.). *Presencia negra en la cultura cubana*. Editorial Sensemayá. La Habana, 2015, pp. 238-248.
- ALVARADO, Juan A. Relaciones raciales en cuba: notas de investigación. La Habana: *Revista Temas*, No. 7, jul-sept, 1996, pp. 37-43.
- AMIN, Samir. *El Eurocentrismo: crítica a una ideología*. México DF: Siglo XXI Editores, 1989.
- ANNECCHIARICO, Milena. La africanía y la cuestión racial en los estudios afrocubanos. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá-Colombia, No. 27, 2017, pp. 249-271. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-27/11-annecchiarico.pdf>, Acceso el: 15 de nov. 2019.

ARANDIA, Gisela. *Estudio teórico crítico del racismo: un modelo de análisis epistemológico y político para el contexto cubano*. La Habana: Editorial Universitaria, Tesis Doctoral, 2017. Disponible en: <http://eduniv.mes.edu.cu>, Acceso el: 30 de jul. 2020.

ARGAILLOT, Janice. África en los discursos de Fidel Castro: ¿qué africanidad en la cubanidad?. *Revista Casa de las Américas*, No. 284 (2016): 123-139. Disponible en: <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/284/Flechas.pdf>, Acceso el: 7 de dic. 2019.

APPIAH, Kwame A. Racisms. En: GOLDBERG, David (ed.), *Anatomy of Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990, pp. 3-17.

ÁVILA, Niuva. Características sociodemográficas de los jóvenes que ingresaron a la Educación Superior en los cursos de 2003-2009. *Revista Novedades en Población (CEDEM/UH)*, Vol. 7, No. 14, 2011, pp. 121-134.

_____. Familia, educación y raza. Tres puntos que convergen. La Habana: *Revista Universidad de la Habana*, No. 273, 2012, pp. 200-223.

_____. *Participación familiar en el acceso y permanencia en la Educación Superior. Un estudio de caso en la carrera sociología de la Universidad de la Habana*. Facultad de Filosofía e Historia Departamento de Sociología, Universidad de la Habana, Tesis presentada en opción al grado Científico de Doctora en Ciencias Sociológicas, 2021.

AZEVEDO, Celia M. M. *Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BACHILLER y Morales, Antonio. *Apuntes para la Historia de las Letras, y de la Instrucción Pública de la Isla de Cuba*. Habana: Imprenta de P. Massana, T I, 1859.

BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Editorial Paidós, Madrid, 1994.

BARCIA, María del C. *Los ilustres apellidos: negros en la Habana Colonial*. Ediciones Boloña, La Habana, 2008.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BENSON, Devyn S. Not Blacks, But Citizens! Racial Politics in Revolutionary Cuba, 1959-1961. A dissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of History, Chapel Hill, 2009.

BETANCOURT, Juan R. *Doctrina negra*. Editora P. Fernández y Cia., La Habana, 1955.

BETHENCOURT, Francisco. *Racismos, das cruzadas ao século XX*. Tradução: Luís Oliveira Santos e João Quina Edições. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

BHABHA, Homi. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Maniantal SRL, 2002.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, p. 1982.

BOLÍVAR, Antonio. Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 2, 2005, pp. 42-69.

BONETTI, Lindomar. Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social. En: TELLO, C. (comp), *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, Libro digital, EPUB, 2015, pp. 63-77.

BORREGO, Reinier. *Mataperros entre esclavos y libres "de color": delincuencia juvenil y correccionales en Cuba (1860-1940)*. Revista de Historia de las Prisiones n°4, INIHLEP, 2017, pp. 60-91.

BUENAVILLA, Rolando (et. al.). *Historia de la Pedagogía en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri. *¿Quién le canta al estado-nación?: lenguaje, política, pertenencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.

CABRERA, Lydia. *El Monte*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2009.

CASTRO, Fidel. *Intervención en el Palacio Presidencial*. La Habana: 22 de marzo de 1959. Disponible en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1959/esp/f220359e.html>

_____. *Discurso en la Segunda Asamblea Nacional del pueblo de Cuba*. La Habana: 4 de febrero de 1962. Disponible en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f040262e.html>

_____. *Discurso pronunciado en el acto de solidaridad con Cuba efectuado en la Iglesia Riverside*. Harlem, Nueva York: 8 de septiembre del 2000. Disponible en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2000/esp/f080900e.html>

_____. *Intervención en la clausura del Congreso Pedagogía 2003*. La Habana: 7 de febrero del 2003. Disponible en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2003/esp/f070203e.html>

CASTRO, Fidel. *Cien horas con Fidel*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 2006.

CASTRO, Raúl. *Discurso en la clausura de la Asamblea Nacional del Poder Popular*. La Habana: Palacio de Convenciones, 20 de diciembre, 2019. Disponible en: <http://www.cuba.cu/gobierno/rauldiscursos/2009/esp/r201209e.html>

_____. *La Revolución es la obra más hermosa que hemos hecho*. La Habana: Intervención publicada en Sitio Cubadebate, 20 de abril del 2018, Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/opinion/2018/04/20/discurso-de-raul-castro-ruz/#.XeEU8OhKjtQ>.

CASTRO, Silvio. *La Masacre de los independientes de color en 1912*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2002.

CALIENDO, Stephen M.; MCILWAIN, Charlton D. *The Routledge Companion to Race and Ethnicity*. New York: Taylor & Francis Group, 2011.

- CAIRO, Ana. *Bembé para cimarrones*. 2.a ed.-La Habana: Editorial UH, 2019.
- CARBONELL, Walterio. *Crítica a cómo surgió la cultura nacional*. La Habana: Ediciones Bachiller, Biblioteca Nacional José Martí, [1961] 2005. Impreso.
- CAÑO, María del C. Relaciones raciales, proceso de ajuste y política social. La Habana: *Revista Temas*, No. 7, julio-septiembre, 1996, pp. 58-65.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). *El giro decolonial. Hacia una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, pp.79-92.
- CEPERO Bonilla, Raúl. *Azúcar y abolición*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, [1ra ed. 1947] 1971.
- CESAIRE, Aime. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- CÉSPEDES Casado, Emilio. *La cuestión social cubana*. Habana: La Propagandista, Harvard University -Collection Development Department. Widener Library. HCL/Biblioteca del Instituto de Educación Popular "Booker Washington", 21 de abril de 1906.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores S.A, 2008.
- CHÁVEZ Rodríguez, Justo A. *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- CHATTEJEE, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
- CHILDS, Matt D. *La rebelión de Aponte de 1812 en Cuba y la lucha contra la esclavitud atlántica*. Santiago de Cuba, Editorial Oriente, 2011.
- CHUST, Manuel; FRASQUET, Ivana (eds.). *Los colores de las independencias iberoamericanas: liberalismo, etnia y raza*. Gráficas Loureiro, S.L., Madrid, 2009.
- COLÓN Pichardo, Maikel. Racismo y feminismo en Cuba: ¿dos mitades y una misma naranja? claves históricas para su estudio. Barcelona: *Boletín Americanista*, No. 72, 2016, págs. 179-198.
- CORBALÁN, Gabriel [et al.]. *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 193-206, 2018.
- CORVALÁN, Eric. *Documental Raza*. La Habana: Centro Martin Luther King Jr., Instituto Superior de Arte, 2008.
- CORDOVÍ Núñez, Yoel. *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2012.
- CONDE Rodríguez, Alicia. *Pensamiento pedagógico cubano 1902-1920. Crítica y conciencia en la República*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2017.

- CORSA, Lissette. *Palabra inédita género, raza, e identidad: estrategias de la memoria cultural en la poesía de Georgina Herrera, Nancy Morejón, y Excilia Saldaña*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts Department of World Languages College of Arts and Sciences, University of South Florida, 2007.
- CURBELO, Alberto. *La pupila negra*. Editorial Letras Cubanas, La Habana, 2019.
- DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. Plataforma Gueto, 2013.
- DENZIN, Norman K.; & LINCOLN, Yvonne S. *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Editorial Gedisa, SA., 2011.
- DE LA HOZ, Pedro. *Durban diez años después, la batalla cubana por la plena equidad racial*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2012.
- DESCHAMPS, Pedro. *El negro en la economía habanera del siglo XIX*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, [1963] 1971.
- DESCHAMPS, Pedro y PÉREZ DE LA RIVA, Juan. *Contribución a la Historia de la gente sin historia*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1974.
- DOMÍNGUEZ, María. I. Educación superior: ¿inclusión social o reproducción de desigualdades?. La Habana: *Revista Temas*, No. 87-88, julio-diciembre, 2106, pp. 20-27.
- DOMÍNGUEZ, David. *Cuerpo social, criminalidad y prácticas discursivas en Cuba (1902-1926)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2015.
- DUHARTE, Rafael. El ascenso social del negro en la Cuba Colonial. *Boletín Americanista*, No. 38, 1988, pp. 31-41.
- DUSSEL, Enrique. *Historia de la Iglesia en América Latina: medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)*. Imprenta FARESO, S.A., Madrid, 1992.
- _____. *1492 El encubrimiento del Otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural Editores, 1994.
- _____. *La pedagógica latinoamericana*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos UMSA/Asdi/TBBRC, 2009.
- DUBET, François. *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A., 2011.
- ESTÉVEZ Rivero, Sandra. La instrucción pública: forjadora de conciencia política entre negros y mulatos libres en la ciudad de Santiago de Cuba 1526-1868. En: ESTÉVEZ, S.; CASTRO, P.; PORTUONDO, O. *Por la identidad del negro cubano*, Ediciones Caserón, Santiago de Cuba, 2011.
- ESPINA Prieto, Mayra. *Reproducción socioclasista en Cuba. Período 1976-1988* [tesis doctoral], La Habana: Fondo del CIPS, 1995.
- ESPINA Prieto, Rodrigo; RODRÍGUEZ Ruíz, Pablo. Raza y desigualdad en la Cuba actual. La Habana: *Revista Temas*, No. 45, enero-marzo de 2006, pp. 44-54.

FALS Borda, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco. *Los negros catedráticos, absurdo cómico en un acto de costumbres cubanas en prosa y verso*. Imprenta del "Comercio", La Habana, 1868.

FERNÁNDEZ Retamar, Roberto. *Pensamiento anticolonial de nuestra América*. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

FERNÁNDEZ Robaina, Tomás. *El Negro en Cuba, 1902-1958*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1990.

_____. *El negro en Cuba: Colonia, República y Revolución*. La Habana: Ediciones Cubanas, Artex, 2013.

_____. La batalla contra el racismo en la Cuba de hoy. *América sin nombre*, No. 19, 2014, p. 121-125.

_____. *Antología cubana del pensamiento antirracista*. Camagüey: Editorial Ácana, 2016.

FERNANDES, Luiz; FERRÃO, Vera M. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En: WALSH, Catherine (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, (re)vivir* T I. Serie Pensamiento decolonial, 2013, pp. 275-303.

FERRÃO, Vera M. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En: WALSH, Catherine (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, (re)vivir* T I. Serie Pensamiento decolonial, 2013, pp. 145-161.

FERRER, Ada. Cuba insurgente. Raza, nación y revolución, 1868-1898. En: PÉREZ, Esther; LUEIRO, Marcel. *Raza y racismo: antología de Caminos*. La Habana: Editorial Caminos, 2017, pp. 229-260.

FLEITAS Salazar, Carlos R. *La Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago de Cuba*. Ediciones Santiago, Santiago de Cuba, 2014.

FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2007.

FORNET, Jorge. *El 71. Anatomía de una crisis*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2013. Impreso.

FOUCAULT, Michel. *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Editorial Altamira, 1996.

FRANCO, José L. *Las minas de Santiago del Prado y la rebelión de los obreros 1530-1800*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de la Habana, 1975.

- FRANCO, José L. (comp.). *Las conspiraciones de 1810 y 1812*. Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2010.
- FRANCO, José L. *Historia de la Revolución de Haití*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.
- _____. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1985.
- _____. *Política y educación*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FUENTE, Alejandro de la. *Una nación para todos. Raza, desigualdad y política en Cuba 1900-2000*. La Habana: Ediciones Contemporánea, 2014.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 1998.
- GARCÍA, Olga. Educación. En: ÁLVAREZ, Luis, et. al., *La luz perenne: la cultura en Puerto Príncipe (1514-1898)*, Camagüey: Editorial Ácana; Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 2013, pp. 413-438.
- GARCÍA Tudurí, Mercedes. La enseñanza en Cuba en los primeros cincuenta años de independencia. En: GUERRA, Ramiro. *Manual de Historia de Cuba t. X (Consolidación de la República desde 1902 hasta 1951)*, Editorial Historia de la Nación Cubana, S. A., La Habana, pp. 55-146, 1952.
- GARCÍA, Gloria. *Conspiraciones y revueltas: la actividad política de los negros en Cuba (1790-1845)*. Editorial Oriente, Santiago de Cuba, 2003.
- GARÓFALO Fernández, Nicolás. *Estudio del devenir histórico de la superación de los maestros primarios de las escuelas públicas en Cuba, 1899-1958*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2018.
- GLISSANT, Édouard. *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Editorial Planeta, 2002.
- _____. *El discurso antillano*. Caracas: Monte Ávila Editores, 2005.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*; tradução de Cid Kaipel Moreira-Sao Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1997.
- GOSÁLVEZ, Gonzálo; DULON, Jorge (org.). *Descolonización en Bolivia: Cuatro ejes para comprender el cambio*. La Paz: Impresiones SIRCA, 2010.

- GOBINEAU, Joseph-Arthur de. *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*. Barcelona: Ediciones Apolo, 1937.
- GOMES, Nilma. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GÓMEZ, Claribel. Las ciencias sociales cubanas en el torbellino revolucionario. Relaciones interraciales y discurso científico-social. *Revista Universidad de la Habana*, No. 273, 2012, p. 130-155.
- GOMARIZ, José. Francisco de Arango y Parreño: El discurso esclavista de la ilustración cubana. *Cuban Studies*, Vol. 35, 2004, pp. 45-61.
- _____. Esclavitud, blanqueamiento y modernidad periférica en Cuba: Gaspar Betancourt Cisneros El Lugareño. *Revista América Sin Nombre*, No. 19, 2014, pp. 73-81.
- GÓMEZ, Lídice. El Sistema Educativo Cubano y su carácter inclusivo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, 2016, p. 364-380.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Río de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. En: *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, No. 92/93, jan/jun. 1988, pp. 69-82.
- GONZÁLEZ López, David. Relaciones Cuba-África: Marco para un Bojeo Bibliográfico. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 601-630.
- GONZÁLEZ, María. V. *Gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural en condiciones de universalización*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey, Cuba, 2012.
- GONZÁLEZ, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. [Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva], São Paulo: Cengage, Learning, 2010.
- GONZÁLEZ, Reynaldo. *Contradanzas y latigazos*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, [1983] 2012.
- GOLDBERG, David (ed.). *Anatomy of Racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- GRAMSCI, Antonio. Notas críticas sobre una tentativa de Ensayo popular de sociología. En: GALLINO, L. [et. al]. *Gramsci y las Ciencias Sociales*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores, 1987, pp. 95-150.
- GROSGOUEL, Ramón. Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. Bogotá-Colombia: *Tabula Rasa*, No. 9, jul.-dic, 2008, pp. 199-215.
- GRÜNER, Eduardo. *La oscuridad y las luces*. Buenos Aires: Edhasa, 2010.
- GUADARRAMA, Pablo. Etapas principales de la Educación Superior en Cuba. *Revista Rhela*, Vol. 7, 2005, pp. 49-72.

GUANCHE, Julio C. *Populismo, ciudadanía y nacionalismo. La cultura política republicana en Cuba hacia 1940*. Tesis para obtener título de doctorado Historia de los Andes, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO Ecuador, Departamento de Antropología, Historia y Humanidades, 2017.

GUANCHE, Jesús; MATOS, José. A (comp.). *Fernando Ortiz contra la raza y los racismos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2013.

GUANCHE, Jesús. *Componentes étnicos de la nación cubana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2011.

GUILLÉN, Nicolás. *¡Aquí estamos! El negro en la obra guilleneana*. Selección Denia García Ronda, Ediciones Sensemayá, La Habana, 2017.

GURIDY, Frank Andre. *Forging diaspora: Afro-Cubans and African Americans in a world of empire and Jim Crow*. The University of North Carolina Press, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELG, Aline. *Lo que nos corresponde: la lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba 1886-1912*. La Habana: Editorial Imagen Contemporánea, 2000.

HERNÁNDEZ, Geidy C. *Estrategia para contribuir a la transformación de la representación social sobre el tema racial en la telenovela cubana*. Tesis presentada en opción al título de máster en Desarrollo Social, Universidad de Pinar del Río, Cuba, 2013.

HEVIA Lanier, Oilda; RUBIERA Castillo, Daisy (comp.). *Emergiendo del silencio: mujeres negras en la historia de Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2016.

HEVIA Lanier, Oilda. *Directorio central de las sociedades negras en Cuba: 1886-1894*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1996.

HENRY Knight, Kezia Z. *Asociaciones de negros y mestizos en la ciudad de Camagüey (1879-1961): sus aportes al desarrollo social*. Editorial Ácana, Camagüey, 2020.

HIERREZUELO, María C. La mujer “de color” en la sociedad colonial santiaguera. Un comentario. En: RUBIERA, Daisy; MARTIATU, Inés M (org.). *Afrocubanas, historia, pensamiento y prácticas culturales*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2011.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ÍÑIGO, Enrique; SOSA, Ana M. La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la Educación Superior. *Revista Congreso Universidad*, Vol. 6, No. 4, 2017, pp. 152-168, Disponible en: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/790/752>, Acceso en: 19 feb. 2019.

JAMES Figarola, Joel. *La brujería cubana: el palo monte, aproximación al pensamiento abstracto de la cubanía*. Editorial Oriente: Santiago de Cuba, 2006.

JAMES, C.R.L. *Los Jacobinos Negros: Toussaint Louverture y la Revolución de Haití*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

KATERÍ Hernández, Tanya. *La subordinación racial en Latinoamérica. El papel del Estado, el derecho consuetudinario y la nueva respuesta de los derechos civiles*. La Habana: Colección Investigaciones Casa de las Américas, 2016.

LAMMING, George. *Los placeres del exilio*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2007.

LACHATAÑERÉ, Rómulo. *Manual de Santería*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2007.

LEYVA, X. J., [et al.]. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Coimbra: Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, Tomo I, II, III, Libro digital, PDF, 2018.

LÓPEZ, Inmaculada. El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, No. 38, diciembre, 2010, pp.147-156.

LORIE, Lilisbet. *La articulación de la ciudadanía como identidad y práctica política de africanos y afrodescendientes en Camagüey: 1902-1912*. Tesis leída optando al Máster en Derecho Constitucional y Administrativo, Universidad de Camagüey, 2013.

LAÓ-MONTES, Agustín. *Contrapunteos diaspóricos. Cartografías políticas de Nuestra Afroamérica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2020.

LEAL Pérez Rine. La interculturalidad afrocubana en las formas breves teatrales. In: *América: Cahiers du CRICCAL*, n°18 tome 2, 1997. Les Formes brèves de l'expression culturelle en Amérique Latine de 1850 à nos jours: Poésie, Théâtre, Chanson, Chronique, Essai. pp. 451-460; doi: <https://doi.org/10.3406/ameri.1997.1281>

MANZANO, Maricelys. *La construcción de la identidad racial en Cuba. Contradicciones y tendencia*. Tesis en opción del grado científico de doctor en ciencias filosóficas, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Oriente, Fondo Instituto de Filosofía, 2015.

_____. Raza y racialidad: colores y enfoques que matizan una realidad. *Revista Santiago*, 70 Aniversario UO, 2017, pp.131-138.

MARTIATU, Inés M. (comp.). *Bufo y Nación. Interpelaciones desde el presente*. Editorial Letras Cubanas. Ciudad de la Habana, 2008.

MARTÍNEZ, Fernando. *El corrimiento hacia el rojo*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2001.

_____. La afrodescendencia en América Latina y el Caribe. La Habana: Ediciones Unión, *Revista La Gaceta de Cuba*, mayo/junio, 2012, pp. 4–13.

_____. La profundización del socialismo debe ser antirracista. En: FERAUDY Espino, Heriberto. *¿Racismo en Cuba?* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2015, pp. 14-25.

_____. *Pensar en tiempo de Revolución: antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

MARTÍNEZ Furé, Rogelio. *Diálogos imaginarios*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2016.

MARTÍ, José. *Nuestra América*. Buenos Aires: Observatorio Social de América Latina, Año XI, No. 27, abril, CLACSO, 2010, pp. 133-139.

_____. *Mi raza*. LibrosenRed, Colección Ensayo, [1893] 2011.

MARX, C., ENGELS, F. Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista. En: MARX, C., ENGELS, F., *Obras escogidas*, Tomo I, Editorial Progreso, Moscú, 1980, pp. 8-43.

MARX, Carlos. Tesis sobre Feuerbach. En: MARX, C., ENGELS, F., *Obras escogidas*, Tomo I, Editorial Progreso, Moscú, 1980.

MBEMBE, Achille. Necropolitique. En: «Traversées, diasporas, modernités», *Raisons politiques*, no 21, 2006, pp. 29-60.

_____. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Editorial Antígona, 2009.

MCMAHON, Richard. *The Races of Europe: Construction of National Identities in the Social Sciences, 1839-1939*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016.

MÉNDEZ Martínez, Roberto. *Plácido y el laberinto de la ilustración*. Editorial Letras Cubanas, La Habana, 2017.

MENÉNDEZ, Lázara. Las religiones de origen africano en la Revolución. En: GARCÍA, Denia (Coord.). *Presencia negra en la cultura cubana*. Editorial Sensemayá. La Habana, 2015, pp. 392-409.

MERIÑO Fuentes, María de los Á. *Una vuelta necesaria a mayo de 1912*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

MEJÍA, Marco R. *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur: (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Asociación Gráfica Educativa, 2011.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007.

MORRISON, Tony. *El origen de los otros*. Editorial Lumen, 2018.

MORALES Fundora, Sandra. *El negro y su representación social (Aproximación a la estructura social cubana actual)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2001.

- MONTAÑEZ, Daniel. La teoría del sistema-mundo es negra y caribeña: capitalismo y racismo en el pensamiento crítico de Oliver Cox. Bogotá: *Revista Tabula Rasa*, (28), 2018, pp. 139-161.
- MONTEJO Arrechea, Carmen V. *Sociedades negras en Cuba: 1878-1960*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2004.
- MORENO Friginals, Manuel. *La Historia como arma*. La Habana: Casa de las Américas, 1966.
- _____. *Aportes culturales y deculturación*. La Habana: Ed. Pablo de la Torriente Brau, 1995.
- MOREJÓN, Nancy. *Nación y mestizaje en Nicolás Guillén*. La Habana: Ediciones Unión, [1982] 2005.
- _____. Mito y realidad en Cecilia Valdés. En: *Ensayos*. La Habana, Editorial Letras Cubanas, [1979] 2005a, p.3-23.
- MORALES, Elaine. *Marginación y juventud en Cuba: análisis desde la psicología social*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2017.
- _____. El proceso de marginación en la adolescencia y la juventud. Un análisis en Cuba. En: PEÑATE, Ana I. *Realidad de la juventud cubana en el siglo XXI*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2013, pp. 285-318.
- MORALES, Esteban. *Desafíos de la problemática racial en Cuba*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2007.
- _____. *La problemática racial en Cuba: algunos de sus desafíos*. La Habana: Editorial José Martí, 2010.
- MOURA, Clóvis (org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. - Maceió: LiDUFAL. 2001.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ, Editorial Vozes, 1999.
- MUDIMBE, Valentin. *A invenção da África: Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento*. Lisboa: Edições Pedagogo, LDA.; Luanda: Edições Mulemba, 2013.
- MURGUIA Méndez, Dayana. Juan Marinello y la polémica educacional de los cuarenta. La “escuela unificada” y el debate por su implementación en Cuba. En: TORRE Molina, Mildred de la (org.) *Las paradojas culturales de la República: Cuba (1902-2000)*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, pp. 79-114, 2015.
- MÚNERA, Alfonso. *El fracaso de la nación: región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1821)*. Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana, 2011.
- NÚÑEZ González, Niurka [et. al.]. *Las relaciones raciales en Cuba. Estudios contemporáneos*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, Colección La Fuente Viva, 2010.
- ORTIZ, Fernando. *Hampa Afro-Cubana: Los negros brujos (apuntes para un estudio de etnología criminal)*. Editorial-América, Imprenta de Juan Pueyo, s.a., 1916.

_____. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1983, pp. 86-90.

_____. *Los factores humanos de la cubanidad*. Revista Perfiles de la Cultura Cubana, mayo-diciembre, 2002.

_____. *El engaño de las razas*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, [1946] 2011.

OSSENBACH, Gabriela. Política educativa española para la Isla de Cuba en el siglo XIX (1837-1868). *Historia de la Educación*, v. 2, 3 mar. 2010.

PERERA Díaz, Aisnara; MERIÑO Fuentes, María de los A. *Estrategias de libertad un acercamiento a las acciones legales de los esclavos en Cuba (1762-1872)*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2015.

PÉREZ, Felipe de J. Raíces históricas del proyecto educativo martiano. *Rev. Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 13 No. 17, 2011, pp. 199-236.

PETTWAY, Matthew. *Cuban literature in the Age of Black Insurrection: Manzano, Plácido and Afro-Latino Religion*. Jackson: University Press of Mississippi, 2020.

PINTO Albiol, Ángel C. *El negro en la economía y la política cubanas*. La Habana, 1946.

POGGI, Margarita. Prólogo. En: AZEVEDO, Joaquim... [et.al.]. *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. IPE-Unesco, 1a ed., Buenos Aires, 2009, pp. 13-16.

POGOLOTTI, Graziella, [comp.]. *Polémicas Culturales de los 60*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2007.

PONS Giralt, Maikel [et. al.]. *Estrategia para la introducción del tema relaciones raciales en la Universidad de Camagüey*. Camagüey: Memorias de la Conferencia Científica Metodológica 2015 de la Universidad de Camagüey, ISBN 978-959-16-2487-1, junio 2015.

PONS Giralt, M., LAÓ-MONTES, A. Raza y Revolución cubana en los años sesenta: notas de discusión sobre lo (in)visible. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, No. 15, oct.-mar., 2020, pp. 15-36.

PONS Giralt, Maikel. *La Sociedad Victoria: camino hacia la identidad del negro en Camagüey*. La Habana: Memorias de la XII Conferencia Internacional Antropología, ISBN: 978-959-237-5-11-6, noviembre del 2014.

_____. *Estrategia de educación antirracista del docente universitario*. Camagüey: Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Superior defendida en la Universidad de Camagüey, febrero del 2017.

_____. Educación intercultural y antirracista: un acercamiento desde la universidad cubana. Santiago de Chile: *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año 15, N° 18 Julio-Diciembre, 2018, pp. 203-220.

PORTUONDO, Olga. *Entre esclavos y libres de Cuba colonial*. Editorial Oriente: Santiago de Cuba, 2014.

PORTUONDO Linares, Serafín. *Los Independientes de Color. Historia del Partido Independiente de Color* (2da. Ed.). La Habana: Editorial Caminos, 2002.

PUEBLA, Yaquelín. Características del nuevo ingreso a la educación superior en Cuba. Apuntes para su historia. La Habana: *Revista Congreso Universidad*. Vol. III, No. 1, 2014, pp. 1-10. Disponible en: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/552/515>, Acceso: 27 feb. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 93-126.

_____. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIÑONES, Serafín. *Tato, Cuba y la libertad*. Entrevista realizada por Dimitri Prieto, publicada en el Blog La Tizza, 21 de julio del 2020, Disponible en: <https://medium.com/la-tizza/tato-cuba-y-la-libertad-87386e141ea6>, Acceso: 08 de agosto. 2020.

RAMÍREZ, Manuel. El activismo social y político de las mujeres durante la República de Cuba (1902-1959). *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, N° 20, Jan/Jun, 2016, pp. 141-172.

_____. Doblemente sometidas: las «mujeres de color» en la república de Cuba (1902-1959). *Revista de Indias*, vol. 74, núm. 262, 2014, pp. 783-828.

RENSOLI, Rolando J. Cuba es una nación inclusiva. En: FERAUDY Espino, Heriberto. *¿Racismo en Cuba?* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2015, pp. 65-71.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana, 2010.

RIQUENES, Ricardo. *Guantánamo en el vórtice de los Independientes de Color*. Guantánamo: Editorial El Mar y la Montaña, 2007.

ROBINSON, Cedric J. *Marxismo negro: la formación de la tradición radical negra*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños, 2021.

RODNEY, Walter. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Lisboa: Editora Seara Nova, 1975.

RODRÍGUEZ, Áurea V. Educación sin privilegio: La nacionalización de la enseñanza. En: TORRE Molina, Mildred de la (org.) *La cultura por los caminos de la nueva sociedad cubana (1952-1992)*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, pp. 67-91, 2011.

RODRÍGUEZ, Andrés; PÉREZ, Alipio. Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 2017, pp. 179-200. Disponible en: <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>, Acceso: 17 nov. 2019.

RODRÍGUEZ Ruiz, Pablo. *Los marginales de las Alturas del Mirador. Un estudio de caso*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, Colección La Fuente Viva, 2011.

ROLANDO, Gloria. *Voces para un silencio*. La Habana: Documental, 2011.

ROMAY, Zuleica. *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014. Impreso.

_____. *Cepos de la memoria: impronta de la esclavitud en el imaginario social cubano*. Matanzas, Cuba: Ediciones Matanzas, 2015.

_____. Háblame de colores. Cultura y política en el debate racial cubano. *Cuadernos del CILHA*, vol. 16, núm. 2, 2015a, pp. 60-88. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1817/181750669005.pdf>, Acceso: 03 agosto. 2020.

RUBIERA Castillo, Daysi. *Reyita, sencillamente: testimonio de una negra cubana nonagenaria*. Fondo Editorial del ALBA, La Habana, 2011.

RUBIERA, Daysi. El discurso femenino negro de reivindicación 1898-1958. En: HEVIA, Oilda; RUBIERA, Daysi, *Emergiendo del silencio: mujeres negras en la historia de Cuba*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2016, pp. 223-242.

RUBIERA, Daisy; MARTIATU, Inés M (org.). *Afrocubanas, historia, pensamiento y prácticas culturales*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2011.

SACO, José A. *Memoria sobre la vagancia en la isla de Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2015.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução Rosaura Eichenberg, Editora Companhia de Bolso, 2007.

SANTOS, Gislene dos. *A invenção do "ser negro": um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Río de Janeiro: Editorial Pallas, 2005.

SELIER Crespo, Yesenia. *Movimiento de rap cubano: nuevas identidades sociales a través de la cultura hip hop*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, Disponible en: <http://biblioteca.clacso.org/clacso/becas/20200131125046/selier.pdf>, Acceso: 14 enero. 2021.

SIERRA, M. S.; CANCIANO, E. *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

SOSA Rodríguez, Enrique; PENABAD, Alejandrina. *Historia de la educación en Cuba T IV (La educación superior en el siglo XVIII y el conflicto entre las Luces y el Medioevo)*. Editorial Pueblo y Educación, Ediciones Boloña, La Habana, 2003.

SOUSA, Boaventura. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO, 2006.

_____. *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, 2007.

_____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Ediciones Trilce, 2010.

_____. *De las dualidades a las ecologías*. La Paz, Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía/REMTE, 2012.

_____. *Epistemologías del Sur*. Coord. Maria Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais, CES, p. 26, 2018.

_____. *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2019.

SOUSA, Boaventura de; MENESES, Maria P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Editora Cortez, 2014.

_____. *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid, Ediciones Morata S.L., 2017, pp. 237-287.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feltosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TENTI Fanfani, Emilio. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Fundación OSDE, 2005.

TEJUCA, M. et. al. Análisis del acceso a la educación superior cubana de los estudiantes de preuniversitario en el curso 2014-2015. *Revista Cubana Educación Superior*, Vol. 36, No. 1, 2017, pp. 165-186.

THIOLLENT, Michel. *Metodología da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América, el problema del Otro*. Ciudad México: Siglo XXI Editores, 1998.

_____. *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2005.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *La democracia en América*. Madrid: Ediciones RIALP, S. A., 2019.

TORRES Zayas, Ramón. *Relación barrio-juego abakuá en la ciudad de la Habana*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2010.

TORRES-CUEVAS, Eduardo. Ensayo introductorio: José Antonio Saco. La aventura intelectual de una época. En: SACO, José A. *Obras*. La Habana: Ediciones Imagen Contemporánea, Casa de Altos Estudios, Vol. I, 2001.

_____. *En busca de la cubanidad: (Religión, raza y pensamiento)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Tomo III, 2006.

TRISTÁ, Boris; GORT, Amelia; ÍÑIGO, Enrique. Equidad en la Educación Superior Cubana: Logros y Desafíos. *Revista Lusófona de Educação*, núm. 24, 2013, pp. 117-133. En: <http://www.redalyc.org/pdf/349/34929705008.pdf>

TROUILLOT, Michel. *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la Historia*. Granada: Editorial Comares, 2017.

VAN DIJK, Teun A. (comp.). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2016.

VINAT Mata, Raquel. Colores y dolores de la educación femenina en Cuba (siglo XIX). En: HEVIA Lanier, Oilda; RUBIERA Castillo, Daisy (comp.). *Emergiendo del silencio: mujeres negras en la historia de Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2016.

WALLERSTEIN, Immanuel; BALIBAR, Etienne. *Raza, nación y clase*. Madrid: Editora IEPALA, 1988.

WALSH, C. [ed.]. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

_____[ed.]. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I, II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WIEVIORKA, Michel. *El racismo: una introducción*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2009.

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo y esclavitud*. Madrid: Editora Traficantes de Sueños, 2011.

WYNTER, Sylvia [et al.]. *Antología del pensamiento crítico caribeño contemporáneo*. Coord. Félix Valdés García, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno; Porto Alegre: Penso, 2016.

ZURBANO, Roberto. El triángulo invisible del siglo XX cubano: raza, literatura y nación. La Habana: *Revista Temas* No. 46, 2006, p.111-123.

_____. Cuba: doce dificultades para enfrentar el (neo) racismo o doce razones para abrir el (otro) debate. La Habana: *Revista Universidad de La Habana*, No. 273, 2012, p. 266-277.

_____. Racismo vs. socialismo en Cuba: un conflicto fuera de lugar (apuntes sobre/contra el colonialismo interno)". *Meridional Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, No. 4, 2015, pp.11-40.

DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONALES E INTERNACIONALES:

CONSTITUCIÓN de la República de Cuba, 2019.

MES. *Planificación Estratégica 2017-2021*. La Habana, Cuba, 2016.

_____. *Objetivo de trabajo para el año 2019*. La Habana, 2018.

MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD, 2006.

ONU. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. En: *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*, Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos, Nueva York, 2012, pp. 3-78.

_____. *Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes. Resolución 68/237*, Asamblea General de la ONU, 23 de diciembre de 2013.

_____. *Programa de actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes. Resolución 69/16*, Asamblea General de la ONU, 18 de noviembre de 2014.

ONEI. *El Color de la Piel según el Censo de Población y Viviendas 2012 en Cuba*. La Habana: Centro de Estudios de Población y Desarrollo, 2016.

_____. *Informe Migraciones a nivel de estratos de asentamientos: resultados principales en la Encuesta Nacional de Migraciones (ENMIG)*. La Habana: Centro de Estudios de Población y Desarrollo, octubre, 2018. Disponible en: http://www.one.cu/publicaciones/cepde/encuestanacionalmigraciones20162017/08_Informe%20completo.pdf, Acceso: 29 ab. 2019.

_____. *Informe Encuesta Nacional sobre Igualdad de Género (ENIG-2016)*. La Habana: Centro de Estudios de la Mujer; Centro de Estudios de Población y Desarrollo, noviembre, 2018^a. Disponible en: <http://www.one.cu/publicaciones/cepde/ENIG2016/Publicaci%C3%B3n%20completa%20ENIG%202016.pdf>, Acceso: 29 ab. 2019.

PCC. *Objetivos de trabajo del PCC aprobados en la Conferencia Nacional*. Publicado en sitio web, 1 de feb. 2012, Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/especiales/2012/02/01/objetivos-de-trabajo-del-pcc-aprobados-en-la-conferencia-nacional-pdf/#.XeEWm-hKjtR>, Acceso: 15 feb. 2018.

_____. *Lineamientos de la Política económica y social del partido y la revolución para el período 2016-2021*. Julio, 2017. Disponible en: <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Lineamientos%202016-2021%20Versi%C3%B3n%20Final.pdf>, Acceso: 15 feb. 2018.

UNESCO. *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*. 20^a reunión de la Conferencia General. París, 1978.

_____. *Plan de Acción 2018–2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina, 2018.

ANEXOS:

ANEXO 1.-Cuadro comparativo de personas censadas como cubanos, clasificadas por raza¹⁵³ y sexo, con títulos académicos y profesionales, según el Censo de 1943¹⁵⁴.

Títulos profesiones		Cubanos			
		Blancos		De color	
		Varón	Hembra	Varón	Hembra
Médicos	3533	3082-87.2%	115-3.2%	269-7.6%	47-1.3%
Dentistas	1322	953 72.1%	145 10.9%	361 27.3%	39 2.9%
Lic. En Derecho Admin.	19	13-68.4%	4- 21%	-	-
Lic. en Derecho Diplomático y Consular.	76	38- 50%	20-26.3%	4- 5.2%	4- 5.2%
Ing. Agrónomos	289	246-85.1%	3- 1.03%	17- 5.8%	-
Ing. Civ.	1084	802-73.9%	7- 0.6%	54- 4.9%	-
Farmacéuticos	2135	1027-48.1%	899-42.1%	63- 2.9%	100-4.6%
Ing. Electricistas	149	121-81.2%	3- 2.01%	9- 6.04%	---
Ing. Mecánicos	53	42-79.2%	1- 1.8%	7- 13.2	-
Ing. Químicos	69	56-81.1%	1- 1.4%	1- 1.4%	-
Abogados	5427	4391-80.9%	427-7.8%	404-7.4%	68- 1.2%
Arquitectos	317	252-79.4%	27- 8.5%	15- 4.7%	5- 1.5%
Audidores públicos	132	74-56%	43-32.5%	5- 3.7%	4- 3.0%
Contadores públicos	1212	959-79.1%	143-11.7%	37- 3.0%	35- 2.8%
Bachilleres	17790	10354-58.2%	5050-28.3%	1125-6.3%	717-4.0%
Comadronas	1068	-	452-42.3%		592-55.4%
Maestras hogaristas	1256	-	1094-87.1%		157-12.5%
Maestras Kindergarten	685		588-85.8%		91-13.2%
Maestras Normalistas	14504	1907-13.1%	9885-68.1%	443-3.0%	1789- 12.3%
Doctores en Ciencias Comerciales...	128	83 64.8%	28 21.8%	4 3.1%	---
Doctores en Ciencias Físico-Matemáticas...	40	22 55%	15 37.5%	---	1 2.5%
Doctores en Ciencias Físico Químicas...	100	57 57%	33 33%	1 1.0%	1 1.0%
Doctores en Ciencias Naturales...	118	60 50.8%	43 36.4%	5 4.2%	2 1.7%
Doctores en Ciencias Sociales y Derecho Público...	35	19 54.3%	10 28.6%	2 5.7%	1 2.8%

¹⁵³ Las categorías raciales en la forma que se muestran son las utilizadas originalmente por los Censos.

¹⁵⁴ Cuadro realizado por el autor, utilizando como fuente de información el Anexo del Censo de la República de Cuba en 1943, publicado por la Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba, disponible en: http://www.one.cu/publicaciones/cepde/losensos/anexo_6.pdf

Doctores en Filosofía y Letras...	417	123 29.5%	221 53%	9 2.1%	14 3.3%
Doctores en Pedagogía...	2328	487 20.9%	1581 67.9%	63 2.7%	171 7.3%
Agricultura, ganadería y pesquería.	630,356	449,000- 71.2%	8481-1.3%	117,950- 18.7%	1708- 0.27%
Manufacturas e Industrias Mecánicas	187,645	85,933-45.7%	25715- 14.7%	55,350- 29.4	9432-5.0%
Transporte y comunicaciones:	33,922	23,318-68.7%	1076-3.1%	7313- 21.5%	250-0.7%
Comercio: Mayorista.... Minorista....	146,572	99,191-67.6%	7211-4.9%	15,163- 10.3%	817-0.5%
Bancos y Finanzas Bancos... Seguros y fianzas... Administración de bienes...	2312	1795-77.6%	171-7.3%	160-6.9%	29- 1.2%
Servicios domésticos y personales: Servicios domésticos... Hoteles y casas de huéspedes... Casas de huéspedes... Lavanderías y tintorerías... Barberías, peluquerías y salones de belleza... Miscelánea...	73,963	18,166-24.5%	16,036- 21.6%	11,654- 15.7%	19,246- 26.02%
Servicios profesionales:	31,739	14,815-46.6%	9,716-30.6%	2380-7.4%	2041
Educación...	11,194	2171 19.4%	6318 56.4%	495 4.4%	6.4% 1116
Medicina...	8945	5078 56.7%	2113 23.6%	760 8.5%	9.9% 667
Leyes...	6547	4927 75.2%	621 9.5%	698 10.6%	7.4% 88
Ingeniería...	1886	1305 69.2%	221 11.7%	137 7.2%	1.3% 62
Religión, caridad y asociaciones...	3170	1334 42.0%	443 14.0%	290 9.1%	3.3% 108 3.4%
Gobierno:	60,763	35675 58.7%	13,047 21.5%	8,399 13.8%	3262 5.4%
Defensa...	24,347	19,452 79.9%	120 0.5%	4,746 19.5%	29 0.1%
Empleos del Est., Prov., Municip...	36,416	16,223 44.5%	12,927 35.5%	3,653 10.0%	3233 8.9%

ANEXO 2. Diseño metodológico y actividades desarrolladas en los encuentros del grupo de discusión¹⁵⁵.

1ER ENCUENTRO 4 de marzo-2019

INTEGRACIÓN Y ENCUADRE

Objetivos:

- Favorecer un clima de confianza que facilite el aprendizaje.
- Precisar los objetivos, momentos y horarios del módulo.
- Reintegrar a los participantes y profundizar en las características de los miembros del grupo.
- Establecer los acuerdos del grupo y compartir las responsabilidades.

Momentos.

- Presentación de los participantes.
- Caracterización del grupo.
- Levantamiento de expectativas.
- Acuerdos del grupo.
- Compartir responsabilidades entre los miembros del grupo.
- Encuadre.

Actividad 1. Mística (20 min) M

- Poner como música de fondo “Feeling good”.
- Convocar a los participantes a escuchar la canción, luego, a expresar qué les evoca, qué sienten, con qué la asocian. A los que tuvieron la posibilidad de entender la letra, qué dice y qué significado tiene.
- Repartir la foto, síntesis biográfica y la letra de la canción de Nina Simone. Devolver y compartir lo escrito con el grupo.

Actividad 2. (15 min) MV

Invitar a los participantes a la Técnica de presentación “Me identifico” Se solicita que formen un círculo y seleccionen a uno de los miembros del grupo con el que se sientan identificado y luego responder las preguntas de la técnica “Sondeo de motivaciones”. (Pág. 16 del libro de técnicas). Poner en papelógrafo las preguntas.

Actividad 3. (15 min) MV

Caracterización grupal. En papelógrafo escribir indicadores que permitan caracterizar el grupo.

Acuerdos del grupo (papelógrafo)

Compartiendo responsabilidades del grupo (papelógrafo) (Organización y Logística, Comunicación, Mística) (Líderan Pavel en la relatoría de las ideas básicas que se construyan colectivamente y Zhenia en el video y Yudenia como observadora)

Actividad 4. (15 min) MV

Presentación del curso, objetivos, contenidos, momentos, horarios y frecuencias (papelógrafo).

Encuadre entre objetivos y expectativas.

¹⁵⁵ Este diseño metodológico fue la matriz elaborada por el autor junto a la Dra. María Victoria González Peña, como ya apuntamos, se enriquecería notablemente en cada uno de los encuentros, a partir de las demandas, necesidades y contribuciones de los participantes, a través del diálogo horizontal y flexibilidad que se mantuvo como estilo de trabajo grupal.

RECESO y/o “Black is the color of my True Love’s Hair” de Nina Simone (20 min)

II momento del encuentro.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE LAS-LOS PARTICIPANTES

Objetivo: Develar prácticas discriminatorias étnico-raciales portadoras de actitudes, comportamientos y valores de la cultura de la dominación.

Análisis de las prácticas externas a los participantes.

Actividad No. 5 (20 min) MV

Distribuir los materiales para el trabajo en los subgrupos formados.

¿Qué nos dicen estos textos, de qué conceptos, actitudes y valores nos habla? ¿Qué nos revelan?

Subgrupo 1: Texto *La Luz perenne. La cultura en Puerto Príncipe (1514-1898)*. Acápite “Educación” Olga García Yero, pp. 150-153. Se cita el texto *Apuntes para la Historia de las Letras y la Instrucción Pública en Cuba* Tomo I (1860) de Antonio Bachiller y Morales con respecto a la educación y la participación de personas negras.

Subgrupo 2: Texto *La mulata ¿nació para ser querida?* En *Contradanzas y Latigazos* de Reynaldo González, pp. 145-149.

Subgrupo 3: Escuchar la canción *Científicamente negro* del trovador Tony Ávila. Previamente distribuir entre los participantes la letra de la canción.

Subgrupo 4: Texto Capítulo III. La construcción de un nuevo orden 1899-1906 en el libro *Lo que nos corresponde: la lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba 1886-1912*. Autora: Aline Helg. pp. 154-157

Actividad No. 6 (20 min) M

Devolución por subgrupos en plenario. Se deben presentar las ideas básicas de cada análisis anotadas en papelógrafos.

Actividad No. 7 (10 min) M

Realizar la síntesis del ejercicio. Ideas sobre las prácticas externas.

Análisis de las prácticas internas a los participantes.

Actividad No. 8 (15 min) MV

Distribuir tirillas con preguntitas a mí inspirados en Eduardo Galeano. Trabajo en subgrupos. Devolución con la técnica de la doble rueda.

- ¿Quién no reproduce dentro de sí el mundo que lo genera?
- ¿Tengo prejuicios y estereotipos?
- ¿Cómo acepto la diferencia/el diferente y convivo con ella/con él?
- ¿Alguna vez he sido discriminado/a y/o he discriminado a alguien?
- ¿Qué hago en mi contexto para que no se reproduzcan los patrones discriminatorios que existen en nuestra cultura?

Actividad No. 9 (15 min) M

Utilizar el ejercicio “Facilidades y obstáculos de nuestras prácticas para las relaciones étnico-raciales”. Distribuir tarjetas de colores para escribir las facilidades en las amarillas y los obstáculos en las blancas.

Actividad No. 10 (10 min) M

-Realizar la síntesis o ideas básicas del momento.

Actividad No. 11 MV

Técnica evaluativa “El árbol” en la que se evalúe el proceso vivido en el grupo, el contenido del curso y las vías empleadas para el logro de los objetivos.

Actividad No. 12 M

INVITACIÓN PARA EL 2DO DÍA:

- 1- Convocar a reflexionar y proponer lecturas, materiales, imágenes, etc. Sobre las categorías siguientes:
 - Colonización-decolonización (saber-poder y ser)
 - Diversidad, interculturalidad, identidad, cultura.
 - Etnia, raza, racismo, antirracismo, estereotipos, prejuicios, discriminación.
 - Relaciones raciales, racialidad.
 - Educación antirracista y educación para las relaciones étnico-raciales.

Finalmente, la coordinación convoca al desarrollo de la mística para el resto de los encuentros intencionando que la misma se dedique a figuras, hechos, productos culturales, textos u otra vía que toque la temática del curso. Se ofrecen algunas pautas al respecto. Al encargado de la observación se recuerda que liste las actividades realizadas en el encuentro, aspecto necesario para la recuperación metodológica final.

2do encuentro 5 de marzo/2019

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Objetivos:

- Identificar los presupuestos básicos que sustentan las relaciones étnico-raciales desde la perspectiva metodológica de la educación popular.
- Analizar aspectos teórico-prácticos relacionados con las relaciones étnico-raciales en Cuba.

Actividad 1. Mística del equipo seleccionado. (15 min) Ofrenda floral en el busto dedicado a los héroes caídos en el levantamiento de Aponte en 1812. Parque Agramonte.

Actividad 2. (10 min) M

- Se muestra el cortometraje Silent Beats (director Jonathan Murray Chu/Jon M. Chu, 2001). Se orienta guía de observación para que cada participante anote en sus cuadernos.
- Formar subgrupos (Con las imágenes de las pinturas de la serie superfinos negros) y distribuir las preguntas de la guía de observación para su análisis y debate.

Actividad 3. (20 min) MV

Devolver en plenario por cada subgrupo con la técnica de la doble rueda.

Actividad 4. (30 min) M

Se convoca a trabajar en subgrupos el sistema categorial que ofrece el curso a través de la técnica Técnica Dialogando con los textos.

- Etnia, raza, racialidad y racismo-racialización y racialismo.
- Colonialidad del poder.

Dialogar las ideas levantadas con las ideas de algunos autores.

¿Qué nos aportan estos textos a nuestras prácticas, a lo que hemos venido analizando?

¿Qué nuevas reflexiones, interrogantes, comentarios nos despiertan o nos provocan?

Se orientan los siguientes textos:

- Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. Autor: Alejandro Campos García. En la Revista de la UH. No. 273/2012. pp. 185-196.
- Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Autor: Aníbal Quijano. En el libro La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. pp. 216, 218 y 223.
- La subordinación racial en LA. El papel del Estado, el derecho consuetudinario y la nueva respuesta de los derechos civiles. Autora: Tanya Katerí Hernández. pp. 35-48.

Textos relacionados con la temática en el contexto cubano.

- La cuestión racial en Cuba y este número de Caminos. Autor: Fernando Martínez Heredia. En libro Antología de Caminos. Raza y racismo. II edición. pp. 13-21
- Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad. Autora: Zuleika Romay. pp. 75-80
- Componentes étnicos de la nación cubana. Autor: Jesús Guancho. pp.2-9.

RECESO 15 MIN

Actividad 6. (1hora) MV

Devolución de los textos de una manera creativa seleccionada por el subgrupo.

Actividad 7. (10 min) M

Realizar ideas básicas de las lecturas

Actividad 8. (10 min) MV

Orientación de la actividad final.

Diseñar actividades en las que se incorpore el contenido y modo de hacer del curso para fomentar la educación de las relaciones étnico-raciales.

Actividad 8. (10 min) M

Orientación de tareas personales para los participantes:

Subgpo 1: Observa situaciones en los diversos espacios de la vida cotidiana (familia, trabajo, comunidad, escuela, etc.) que evidencien la presencia de relaciones étnico/raciales asimétricas, así como actitudes positivas al respecto. Trae ejemplos al grupo.

Subgpo 2: Trae algunos ejemplos de audiovisuales (telenovelas, video clip, documentales, programas televisivos, películas, etc.) que muestren prácticas, valores, símbolos de tipo discriminatorios y/o críticas a estos comportamientos.

Subgpo 3: Realiza una búsqueda de textos (obras literarias, noticias, canciones, textos escolares, textos académicos) que hagan referencia al tema de las relaciones étnico/raciales.

Subgpo 4: ¿Qué refranes populares y/o expresiones corporales conocemos que portan esta visión colonizadora en las relaciones étnico/raciales? Coméntalos.

Finalmente, la coordinación convoca al desarrollo de la mística para el tercer encuentro. Se ofrecen algunas pautas al respecto.

Actividad 9. (10 min) MV

Se evalúa el encuentro con la técnica: El barco. Pág. 53 de la revista de técnicas. Al encargado de la observación se recuerda que liste las actividades realizadas en el encuentro, aspecto necesario para la recuperación metodológica final.

3ER ENCUENTRO 11 DE MARZO/2019

Actividad 1. Mística (20 min) Equipo seleccionado. Dedicada a la figura de Antonio Maceo. Parque Maceo.

Actividad 2. MV (5 min)

Recordatorio de lo vivido en los encuentros desarrollados.

Actividad 3. M (20 min)

Devolución por los equipos de trabajo, de las tareas personales orientadas. Recordar el trabajo final.

Actividad 4. MV (10 min)

Presentación del momento del encuentro y los objetivos a trabajar.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR DE LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Objetivo.

- Identificar los presupuestos básicos que sustentan las relaciones étnico-raciales desde la perspectiva metodológica de la educación popular.

Actividad 5. MV (40 min)

DOCUMENTAL RAZA

RECESO Y MERIENDA (15 min)

Actividad 6. MV (15 min)

Ejercicio de “Recuperación metodológica”

Antes de iniciar el trabajo en grupos se develarán los participantes que han estado funcionando como observadores del grupo y darán a conocer los aspectos más significativos observados en el trabajo grupal. De manera que servirán para seguir logrando la integración grupal y el fortalecimiento de un clima favorable y de construcción colectiva.

Este ejercicio se introduce invitando a que la persona seleccionada como relatora exponga el listado de actividades desarrolladas en cada encuentro de forma cronológica.

Se explica luego, que de lo que se trata es de descubrir qué lógica y qué propósitos tiene el haber desarrollado cada actividad de una manera determinada. Seleccionar los roles en cada equipo.

Luego se convoca a trabajar por los subgrupos organizados para responder las siguientes preguntas: (se pueden apoyar en lo escrito y expuesto en los papelógrafos).

1. ¿Qué finalidad, sentido u objetivos tienen los diferentes momentos del curso?
2. ¿Para qué han servido las técnicas que hemos usado; qué finalidad tuvieron las dinámicas?
3. ¿Cómo se expresó la relación entre lo individual y lo grupal en el transcurso del módulo?
4. ¿Cuáles han sido y para qué han servido las actividades evaluativas?
5. ¿Por qué los momentos se presentaron en esa secuencia? ¿A qué lógicas se atiende la secuencia en que se dan esos momentos?

Actividad 7. M (20 min)

Continuación del trabajo en equipos. Técnica Dialogando con los textos. Orientación de lecturas que ofrecen sustentos teóricos desde la metodología de la EP. Se trata de contrastar lo elaborado a nivel grupal con los aspectos básicos de la metodología de la EP.

¿Qué nuevas ideas nos revelan los textos a partir de lo levantado en la recuperación metodológica? (Distinguir las ideas levantadas antes de las lecturas y que coinciden con lo leído de otras que se lograron levantar con lo dicho por los autores.

Lecturas:

1. Sobre la metodología de la EP. Autor: Carlos Nuñez Hurtado del capítulo V Fundamentos metodológicos de la EP en el libro Concepción y metodología de la EP. Selección de lecturas Tomo II. (FEPAD) pp. 55-60
2. De esta misma lectura. pp. 61-67

3. De esta misma lectura. pp. 67-74

4. Experiencia del programa de formación de educadores populares del CMLK. Presupuestos teóricos-metodológicos. Autora: María Isabel Romero del capítulo V Fundamentos metodológicos de la EP en el libro Concepción y metodología de la EP. Selección de lecturas Tomo II. (FEPAD) pp. 78-84

Actividad 8. M (40 min)

Devolución en plenario de las actividades. (Distribuir las preguntas por equipos y la 5 es común)

Actividad 9. MV (10 min)

Cierre de las ideas básicas acerca de la metodología de la EP, si es necesario.

Conformar las ideas en PP

Actividad 10. MV (10 min)

Evaluación. Técnica: El cuerpo. Pág. 52 del libro de técnicas participativas.

Al encargado de la observación se recuerda que liste las actividades realizadas en el encuentro, aspecto necesario para la relatoría final. Finalmente, la coordinación convoca al desarrollo de la mística para el cuarto encuentro. Se ofrecen algunas pautas al respecto. Recordar la presentación del trabajo final. Convocar al regalo espiritual del curso para el cierre del mismo.

4to ENCUENTRO 12 DE MARZO/2019

Actividad 1. Mística (20 min) Equipo seleccionado. Dedicada a la figura de Candita Batista

Actividad 2. MV (10 min)

Presentación del momento del encuentro y los objetivos a trabajar.

EVALUACIÓN DEL MÓDULO

Objetivos:

- Valorar la contribución del contenido del curso a la educación étnico-racial para la transformación de prácticas sociales discriminatorias en prácticas sociales cada vez más emancipadoras.
- Evaluar el proceso formativo vivido por el grupo.
- Contribuir a la articulación y alianza entre la red de educadoras/es populares con otros actores del territorio.

Actividad 3. M (1 hora)

Presentación de los trabajos. Para ello se realiza el ejercicio 1 “Lo que aprendimos para hacer” de la pág. 82 del CC de CMEP. (Con adecuaciones). Seleccionar los roles en cada equipo.

RECESO Y MERIENDA (15 min) Dedicado a la celebración de los cumpleaños del mes.

Actividad 4. M (20 min)

Para evaluar el proceso vivido se realiza la técnica “El noticiero” Pág. 55 del libro de técnicas. Con los aspectos de la técnica de la matriz. Se compara la evaluación con las expectativas y objetivos del curso, enunciadas al inicio del mismo.

Actividad 5. MV (20 min)

Técnica “Regalo espiritual” Pág. 21 del libro de técnicas.

Actividad 6. M (20 min)

Técnica “Estimulémonos a continuar”

Con una música de fondo se reparten tarjetas en las que los participantes se anoten a voluntad en continuar a: integrar la red, formarse como ep y formar parte de la coordinación del próximo curso de esta temática.

Se devuelven los resultados.

Actividad 7. MV (20 min)

Se invita al equipo seleccionado a compartir la relatoría final del curso.

Actividad 8. M (20 min)

Compartir material audiovisual seleccionado.

ANEXO 3. Palabras claves de contenido y la frecuencia obtenida en el Grupo de Discusión:

Palabras claves	Cantidad de veces en el texto	Observaciones
Negro	54	
Negros	15	
Negra	22	
Negras	7	
Mulata	3	
Mulato	5	
mestizo	1	
Mestiza	2	
Blanco	12	
Blancos	7	
Blanca Blancas	16	
Personas	57	En menor medida se asocia el término al color de la piel o la raza.
Personas negras	4	
Personas blancas	1	
Mujer negra	1	
Mujer blanca	1	
Hombre	6	
“de color”	12	
raza	15	

racismo	16	
racista	6	
racialidad	4	
etnia	2	
Colonización	5	
Cultura/cultural	19	Asociadas con la raza o la etnia.
Interculturalidad	4	
Cubano/s	13	
Cubana	22	
Prejuicios	6	
Prejuicios raciales	2	
Estereotipos	6	
Discriminación	18	
Discriminación racial	2	
Discriminación económica	2	
Desigualdades sociales	2	
Igualdad	3	
Equidad	3	
Educación popular	33	
Educación de/para las relaciones étnico-raciales	5	
Relaciones	7	
Relaciones étnico-raciales	5	
Crítica		
Tema racial	2	
Problemática racial	0	
Importante (el grupo de discusión)	22	
Familia	37	
Aprender	21	
Desaprender	2	
Aportar	22	
Humano	9	
Saberes	17	
Conocimientos	10	
Diferencias	18	
Amor	3	
Libertad	3	
Integración		
Experiencias	15	

ANEXO 4.-Boletín de divulgación del grupo de discusión¹⁵⁶.

Sistema de evaluación

Se realizará de forma sistemática mediante la exposición de los trabajos presentados y la participación de los jurados en las sesiones que se apliquen.

Se realizará una evaluación final de manera creativa consistente en el diseño de actividades educativas étnico-raciales que incluya el contenido del curso con énfasis en los momentos, figuras de aprendizaje y el uso de técnicas propias de la metodología de la EP.

Justificación:

La temática racial y étnica constituye uno de los ejes conectores que conforman la identidad cultural cubana a través de la historia. Sustentado por diversas investigaciones de las ciencias sociales en Cuba en los últimos 20 años se confirma la emergencia de estos patrones de saberes y conductas colonizadas en los espacios sociales y por ende educativos.

Se necesitan respuestas investigativas, educativas y didácticas que respondan a la particular conformación de la identidad cultural de los patrones raciales y étnicos en las relaciones sociales y permitan encontrar argumentos teóricos y prácticos pertinentes.

Atender diversidad de sujetos, grupos y contextos se convierte en una necesidad cada vez más imperiosa. Por lo que se considera necesario promover y conectar las prácticas existentes desde la concepción político-pedagógica de la Educación Popular (EP), como propuesta educativa orientada a la transformación de la sociedad y dirigida a las grandes masas populares.

Por lo que se supone oportuno profundizar y actualizar a los participantes, desde el punto de vista técnico-metodológico y práctico en aspectos inherentes a las relaciones étnico-raciales, desde poder develar y transformar viejas prácticas sociales desde la cultura de dominación hasta su posible aplicación en su desempeño profesional en el desarrollo de acciones, proyectos y/o estrategias que incluyan la temática en cualquier proceso de formación, investigación, extensión y gestión.

El curso tendrá, fundamentalmente, un carácter eminentemente práctico, a partir de la aplicación del triple diagnóstico, "partir de la práctica, teorizar sobre la práctica y volver a la práctica transformada", como "principio rector" de la concepción metodológica de la EP.

La aplicación de técnicas participativas de diagnóstico, animación, comunicación y evaluación permitirán la dinámica con los participantes con el fin de partir de las experiencias propias, develar concepciones, posturas, conductas y valores propios de la cultura de la dominación y reflexionar sobre la necesidad de concretizarlas para transformarlas por visiones emancipadoras.



UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY, LA PRIMERA CREADA POR LA REVOLUCIÓN



CELEBRANDO EL 505 ANIVERSARIO DE LA FUNDACIÓN DE LA VILLA DE SANTA MARÍA DEL PUERTO DEL PRÍNCIPE.

POR UN CAMAGÜEY DIGNO DE LA CABALLERÍA DE AGRAMONTE.

e-mail: maria.gonzalezp@redbo.edu.cu
maikelpg79@gmail.com

Teléfono de la Facultad de Ciencias Sociales : 3266655



Todo lo que divide a los hombres, (...) los especifica, apuerta o acorrala, es un pecado contra la humanidad (...). Cultivo es más que blanco, más que mulato, más que negro." (...)

Educación para las relaciones étnico / raciales: desde la perspectiva metodológica de la Educación Popular.



Del 4 al 12 de marzo de 2019

ORGANIZAN
RED TERRITORIAL DE EDUCADORES Y EDUCADORAS POPULARES / COMITÉ ACADÉMICO RUTA DEL ESCLAVO / UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY "IGNACIO AGRAMONTE LOYNÁZ"

DEL CURSO



La Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" en coordinación con la Casa de La Diversidad Cultural desarrollarán el curso de posgrado

Educación para las relaciones étnico/raciales: desde la perspectiva metodológica de la Educación Popular.

El curso está dirigido fundamentalmente a:

Miembros de la Red Territorial de Educador@s Populares e integrantes del Comité Académico y Ruta del esclavo, docentes universitarios, profesores de la educación general.

Auspicio: Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz."

Facultad : Ciencias Sociales.

Departamentos: Psicología-Sociología y

Marxismo Leninismo.

Profesores:

Dra.C. María Victoria González Peña. (PT)

M.Sc. Maikel Pons Giralt. Prof. (PA)

DEL CURSO

OBJETIVO GENERAL.

Sistematizar teórica y prácticamente estrategias y metodologías educativas para las relaciones étnico/raciales a partir de una visión descolonizadora y de educación popular, que permitan adquirir y modificar actitudes, saberes y valores sociales que impacten en los espacios educativos y sus sujetos.



Objetivos específicos

- Develar prácticas discriminatorias étnico-raciales portadoras de actitudes, comportamientos y valores de la cultura de la dominación
- Identificar los presupuestos básicos que sustentan las relaciones étnico-raciales desde la perspectiva metodológica de la educación popular.
- Analizar aspectos teórico-prácticos relacionados con las relaciones étnico-raciales en Cuba.
- Valorar la contribución del contenido del curso a la educación étnico-racial para la transformación de prácticas sociales discriminatorias hacia prácticas sociales cada vez más emancipadoras.

Sinopsis

Se analizará desde una perspectiva interdisciplinaria el proceso de conformación de las relaciones étnico/raciales en Cuba. Desde una perspectiva materialista-dialéctica y de pedagogía popular se buscarán los fundamentos del fenómeno del racismo en la actualidad, en Cuba y el Mundo. Esto permitirá la construcción colectiva de estrategias para el fomento de una educación para las relaciones étnico/raciales con una perspectiva descolonizadora, y así incidir en los saberes, valores, actitudes y códigos de la sociedad socialista cubana.

DEL CURSO

Total de Créditos: 2

Total de horas : 96

Horas lectivas: 24

Lugar en que se impartirá: Casa de la Diversidad Cultural.

Dirección: Calle Cisneros entre Calle Cristo y Calle Martí.

Principales contenidos:

Los conceptos de raza y etnia. Contenidos y lugar del concepto como categorías analíticas. Las clasificaciones raciales. El racismo como ideología y práctica social. El racismo su definición. Las ideologías racistas. Génesis y derivaciones. Esclavitud, etnia y raza en Cuba. Discurso esclavista/ identidad nacional: un acercamiento. La educación en las relaciones étnico/raciales en Cuba XVI-XIX. La dialéctica etnicidad/ mestizaje/racismo en Cuba. Relaciones étnico/raciales y educación durante la República. Relaciones étnico/raciales y educación luego de la Revolución. Tensiones y desafíos actuales de las relaciones étnico/raciales en Cuba. Educación para las relaciones étnico/raciales. descolonización y pedagogía popular: constituyendo saberes y prácticas.

¹⁵⁶ El diseño de este material de divulgación fue realizado por el Ms. Prof. Antonio Prieto Brito, colega y amigo entrañable que estuvo colaborando constantemente con la realización de la pesquisa y del grupo de discusión, que como explicamos, también se convirtió en un curso de posgrado para la Universidad de Camagüey.

ANEXO 5.-Imágenes de materiales didácticos, de prácticas epistémicas y de evaluación pedagógica colectiva construidos durante el grupo de discusión.

libro 3 *
Chaplin

Educación para las relaciones étnico-raciales

Integrarse
- Inaia / Antonea
- Yuderia
- Mirreana
- (Adrián) Kismara
- Mirre
- Cecilio - Jaime

Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y apetitiva de las personas de acuerdo con la cultura y normas de nuestra sociedad basadas en la equidad y no discriminación.

① Capacitar, según la metodología de la E-P, a diversos actores sociales. [de acuerdo al auditorio, activar diversos ámbitos del país]

- ↓
Diseñar proyectos comunitarios
- ↓
Actualizar los planes de estudio de los niveles de enseñanza.
- ↓
Las relaciones étnico-raciales convergen en líneas de investigación de MES, MINED y otros organismos dedicados a la investigación social
- ↓
Integrar aplicaciones de la labor en estudios de ONGs, Centros investigativos, etc.

PARA las Relaciones Étnico / RACIAL

SABERES COMUNITARIOS

Tener en cuenta valores y sentimientos

Desmontar de estereotipos Movilización social

Actividades

- ⇒ Dialogando con los Textos
- ⇒ Videos Debates
- ⇒ Talleres de Dramatización
- ⇒ Epistola
- ⇒ monólogos sobre casos de la vida cotidiana
- ⇒ Canciones, imágenes de las artes plásticas
- ⇒ El discurso religioso

"La historia no es, esta ciencia" (Paulo Freire)

EDUCACION PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

- Proceso de crecimiento y desarrollo
- Individuo o grupo asimila caudal de conocimiento.
- Apropriarse de un ideal de vida que desmonte los cuerpos de ideas racionalizados pero que legitiman y refuerzan la distribución del poder entre los grupos.
- Formación, enriquecimiento, fortalecimiento de un grupo de valores y las prácticas asociadas a ellos.
- Comunidad plena de valores emancipatorios.

- Deluis
 - Laura
 - Lissú
 - C. Díaz
 - Juan A Peña

CONTEXTO ACADÉMICO

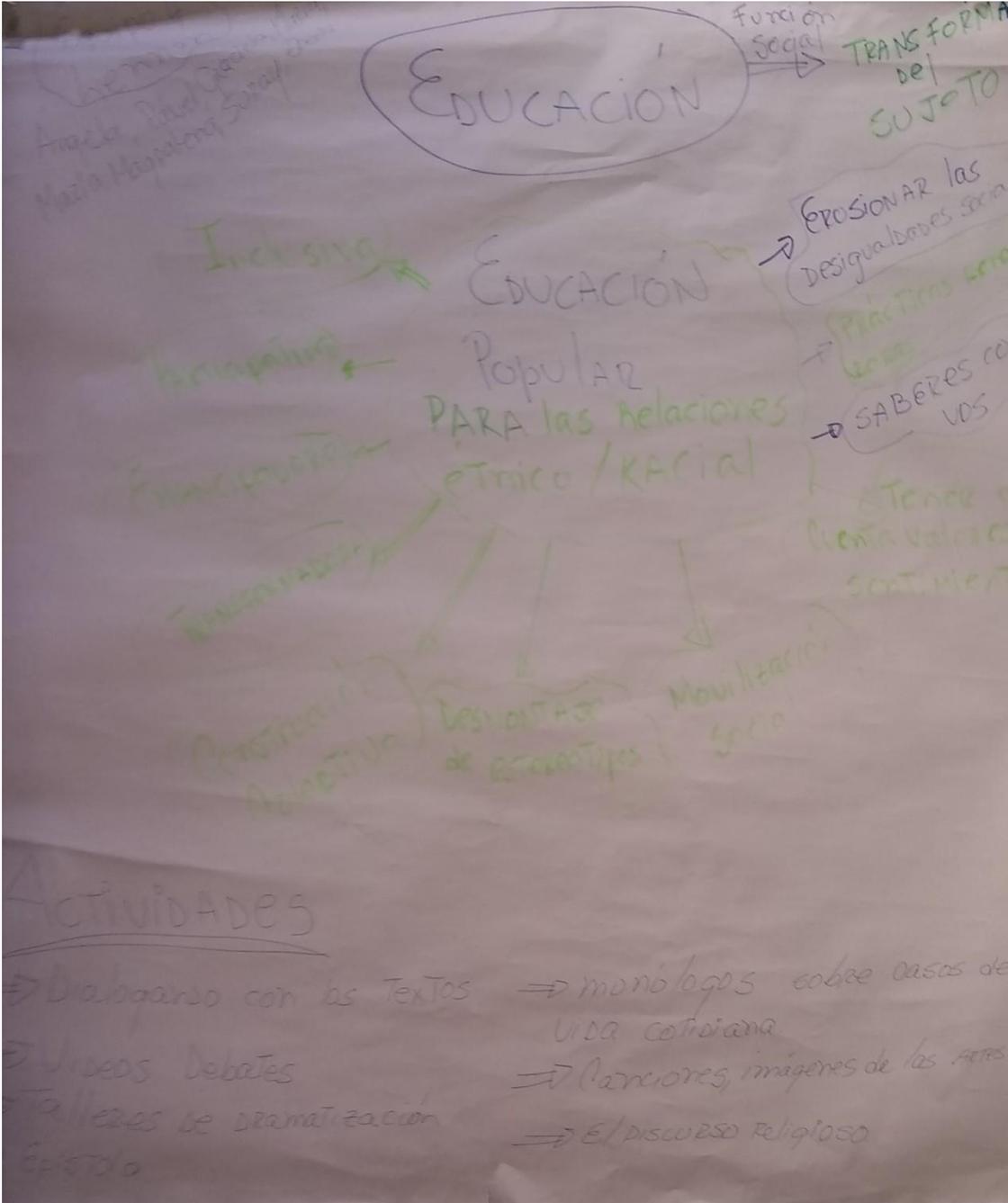
- Rediseño planes de estudio (Ej Historia Española - Literatura, Artes, Ciencias Naturales)
- Creación materiales didácticos vinculados a las temáticas étnico-raciales
- Investigación científica dirigida a estas temáticas.
- Publicación textos de carácter científico vinculados al tema con lenguajes apropiados para diferentes públicos.
- Cursos de postgrado extendidos a varios ámbitos y lugares.
- Alianzas institucionales que faciliten, apoyen, financien, enriquezcan esta labor.

Metodología en la historia de la otredad

CONTEXTO COMUNITARIO

- Coordinar con autoridades locales y crear grupos gestores en las comunidades.
- Talleres, conversatorios, etc con los familias para facilitar un diagnóstico inicial.
- Brindar herramientas para la transformación y otros procesos afines con esta educación popular.
- Capacitar a líderes populares de las comunidades en el tema y en la educación popular.
- Desarrollar una promoción en medios de comunicación.
- Priorizar ámbitos del arte, el deporte y otros que se identifiquen con la problemática.
- Fortalecer la comunicación popular
- Crear y promover literatura - I y II grado etc....

Metodología Educación Popular



Relatoria.

- Se tiene el subgrupo #1 de "Hochimix" para el análisis del artículo Educación por la Olla de Olga Gaxiola. Se del libro La Luz Perenne la cultura en Puerto Príncipe (1514-1898).

- * Adios
- * Expresión discriminatoria para la educación de negras esclavas.
- * El maestro debía exponerse antes de ejercer la docencia
- * Una educación eclesiástica.
- * No existían escuelas para ambos sexos unidos.
- * Existía más cantidad de blancos (461) (65) ^B (negro)
- Niños (184) (-)
- Adultos (47) _{negro}

Datos Recopilados en el Camagüeyno.
 Alumnos: 757 - solo 112 pertenecían la raza negra 14,7%

- * Sociedad amiga del país - de 33 escuela - sal
- o enseñanza gratuita.
- El ayuntamiento asume la sociedad Amigo del país económica
- en 1870 - sin que represente un retroceso en el avance de la educación en Camagüey, activo
- el espíritu colectivo del amor, además se pedían mejoras

los puntos educativos
 Conceptos:
 Educación:
 Educacion,
 Instrucción
 Preceptor:

texto: "La Mulata ¿nació para ser querida?"
 del libro Contrabandos y latigazos de Reinaldo
 González. ^(1º encuentro) 4/3/19

- Inferiorización de la mujer como amante y
 esposa. Se ve a la mujer como objeto sexual.
 "el celoso del dinero"

La Mulata no nació para ser respetada,
 está destinada para ser querida.
 En aquel momento en la esclavitud la
 mujer estaba predestinada para ser amante,
 y aún aunque se libere servía para deberes
 sexuales.

Desde una visión masculina discriminan
 a la mujer por ser mujer y por ser mulata "fora
 ya que miran y le hacen caso a los blancos y
 no a los negros.

tenían que soportar callado el quedarse sin
 mujeres de su propia raza.
 Sentimiento de inferioridad e inferioridad color
 zada, de subalteridad.
 Las negras y mulatas veían que casarse con
 un blanco tenían posibilidades de mejora eco-
 nómica y socialmente.

Desde el título tiene un doble sentido.
 La mujer mulata: por su propia condición
 de mulata.



ANEXO 6.- Imágenes de las/los participantes del grupo de discusión realizando la construcción colectiva, el registro de tareas grupales y otras dinámicas diseñadas.

















ANEXO 7.-Relación de personas participantes en el grupo de discusión¹⁵⁷.

Nombre y apellidos	Vínculo laboral y/o organización social
María V. González Peña	Universidad de Camagüey/Red de Educadoras/Educadores Populares.
Ángela M. Benítez Quevedo	Universidad de las Artes Sede Camagüey/Comité Académico Ruta del Esclavo.
Delvis Velazco Alpízar	Archivo Provincial de Camagüey.
María Hernández Carballé	Universidad de Camagüey.
Laura Rodríguez de la Cruz	Universidad de Camagüey.
Lissú Jam Guerra	Iglesia Evangélica Pentecostal/ Red de Educadoras/Educadores Populares y Red Fe por Cuba.
María A. Borroto Trujillo	Universidad de las Artes Sede Camagüey/Uneac.
Luisa M. Febles Agüero	Centro de Información y Gestión Tecnológica (CIGET, Camagüey).
Heidy Cepero Recoder	Universidad de las Artes Sede Camagüey/Asociación Hermanos Saíz.
Xiomara B. Palma Pérez	Jubilada
Arianna Batista Jiménez	Universidad de Camagüey/Red de Educadoras/Educadores Populares.
Pavel Revelo Álvarez	Universidad de Camagüey/Red de Educadoras/Educadores Populares.
Mirciano Mejías Urra	Centro Universitario Municipal de Vertientes.
Mirtha S. Ramírez Figueredo	Jubilada.
Suray Cabrera Núñez	Empresa Havanatur Centro-Este/Red de Educadoras/Educadores Populares.
Zhenia Proenza Ruíz	Universidad de Camagüey.
Cecilio Céspedes Rivero	Dirección Municipal de Educación Jimaguayú/Red de Educadoras/Educadores Populares.
Rosa M. Rodríguez Argilagos	Universidad de las Artes Sede Camagüey/Comité Académico Ruta del Esclavo.
María M. Molinet Vega	Secundaria Básica Ana Betancourt/Comité Académico Ruta del Esclavo.
Juan Antonio Peña Bofill	Universidad de Camagüey/Comité Académico Ruta del Esclavo.
Daimí Ruíz Varela	Fundación Caguayo Camagüey/Red de Educadoras/Educadores Populares.
Yudenia Nieves Basulto	Centro Universitario Municipal de Vertientes.
Elena Villegas Shileg	Casa de la Diversidad Cultural/ Comité Académico Ruta del Esclavo.
Yoelxis Pilliner López	Casa de la Diversidad Cultural/Comité Académico Ruta del Esclavo.
Carlos Díaz Barranco	Universidad de Camagüey/Red de Educadoras/Educadores Populares.
Graciela López Offis	Universidad de Camagüey/Red de Educadoras/Educadores Populares.

¹⁵⁷ La autorización para revelar el nombre de las/los participantes en la discusión fue obtenida y registrada por el autor desde el propio primer encuentro. Aunque en el desarrollo del Capítulo práctico se utilizaron las iniciales de cada nombre. Esta relación de personas es una humilde forma de agradecer la contribución realizada y visibilizar que sus saberes son parte indispensable de esta tesis.