

Mujeres afrodescendientes y educación superior en Colombia: Una aproximación a sus antecedentes

Afro-descendant women and higher education in Colombia: An approach to
its background

Lubi Granada Angulo¹

Granada A, Lubi
miradas N°1 – 2018 ISSN digital N° 2539-3812 Págs 187 - 203

Recepción: Agosto 4 de 2017

Aprobación: Mayo 16 de 2018

Publicación: Junio 29 de 2018

Resumen

El artículo presenta las elaboraciones producto de la revisión de antecedentes del proyecto doctoral titulado «Mujeres afrodescendientes y educación doctoral: estudio interseccional y multisituado en Colombia». El acercamiento a los avances investigativos empleó una estrategia de fragmentación categorial. Al respecto, se pone en evidencia una importante tematización y discusión alrededor de las aristas mujeres, afrodescendencia y educación, configuradas gracias a diferentes investigaciones desarrolladas en Colombia. Estas discusiones revelan las brecha social, cultural y económica que pone en desventaja a las mujeres afrodescendientes con respecto al acceso, la participación y la permanencia en diferentes ámbitos de la educación superior en el país.

Palabras Clave: multiculturalismo, educación superior, interseccionalidad, mujeres afrodescendientes.

Summary

This article aims to present the elaborations as a result of the background review of the Doctoral project entitled “Afro-descendant Women and doctoral education: intersectional and multi-located research in Colombia” The approach to research advances, used a categorial fragmentation strategy. Having it into consideration, it makes clear the relevance of classification by themes and discussions around the following axis:

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), sede Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (Colombia). lubigra@yahoo.com.

Women, Afro-descendants and education, established as a result of different studies that were developed in the region and in Colombia. Throughout this investigation, it is disclosed the social, cultural and economic gaps that places the Afro-descendant women at a disadvantage related to the access, the participation and consistent attendance in diverse higher education scenarios in the country.

Keywords: Higher Education, Intersectionality, Afro-descendant women.

Introducción

El presente artículo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación doctoral titulado «Mujeres afrodescendientes y educación doctoral: estudio interseccional y multisituado en Colombia»². El proyecto tiene como objetivo fundamental analizar y comprender las relaciones interseccionales entre raza, género y clase presentes en las experiencias de educación doctoral de mujeres afrodescendientes, al interior del contexto social, cultural y de política educativa en Colombia. Para abordar este tema surge la necesidad de identificar los avances que en la materia se han realizado en el país y en la región.

Para la revisión de los antecedentes se dispuso de un enfoque metodológico cualitativo, con la perspectiva de resaltar contenidos y significados alrededor de las temáticas por indagar. La dinámica empleada se desarrolló en diferentes momentos. El primer momento consistió en establecer la estrategia de búsqueda por medio de la selección de bases

² El proyecto se está desarrollando dentro de la línea de investigación *educación, cultura y sociedad*, con el grupo *equidad y diversidad en educación* del DIE, sede UPN (Bogotá, Colombia).

de datos como Redylac.org, Scopus, Google Scholar, TDR, en las cuales se emplearon diversas combinaciones de descriptores emergentes del tema por investigar. En vista que la búsqueda del tema global obtuvo pocos resultados, se optó por hacer una indagación a través de categorías fragmentadas, es decir, tomar las aristas centrales del tema de interés por separado y así buscar relaciones con las demás al interior de cada documento. En un segundo momento se establecieron como criterios de inclusión trabajos de nivel posgradual (maestría y doctorado), además de ejercicios investigativos y reflexivos realizados durante la última década (2006-2016) a nivel nacional y regional, auspiciados por instituciones o universidades. En un tercer momento los trabajos encontrados se sistematizaron a través de resúmenes analíticos que permitieron tanto registrar la información central como seguir los referentes teóricos y metodológicos empleados en cada estudio. La triangulación de los trabajos y el análisis fueron posibles gracias al uso de una matriz de agrupación que permitió establecer relaciones, tensiones y divergencias entre las categorías evidenciadas. Posteriormente se construyó la discusión alrededor de tres subapartados: mujeres, afrodescendencia y educación³.

Mujeres: estudios desde perspectivas de género, feminismo e interseccionalidad

En este apartado se retoman estudios que alimentan de forma permanente la categoría mujer a partir de enfoques de género, feministas e interseccionales. Entre ellos

³ Se revisó una considerable cantidad de investigaciones en tesis, documentos inéditos, artículos y ponencias publicadas. Para el presente artículo se destacan los estudios que por sus hallazgos aportan de manera directa al proyecto doctoral y que acopian reflexiones de otros ejercicios investigativos.

se encuentra la investigación «Proyectos vitales de mujeres profesionales de la ciudad de Luján» (2008), donde se muestran marcadas diferencias entre las mujeres y los hombres, en distintos aspectos de la vida privada y profesional. En el estudio se desmitifica la «igualdad de género» que se alardea en diferentes escenarios, a pesar de haber alcanzado algunos avances en la «reasignación, redistribución y reasunción de roles» (Manni, 2010, p. 137). Si bien esos avances son evidentes en los escenarios públicos de actuación, en el ámbito privado y familiar las mujeres todavía se encuentran en franca desventaja. Por ejemplo, a pesar de que las mujeres ahora tienen más responsabilidades y que las cargas económicas en el hogar se han equilibrado, buena parte de las responsabilidades domésticas (v. gr. cuidado de familiares y del hogar) todavía recaen sobre ellas. (Palermo, 2006; Lamus, 2010; Lozano, 2010; Manni, 2010; Serret, 2011; Pérez, 2013; Pérez y Botero, 2013).

Por su parte, Gabriela Castellanos (2011), a través del estudio «Epistemologías de género en Colombia», indagó sobre la categoría misma de género y estableció aproximaciones que permiten revisar construcciones históricas y culturales en torno a los roles que se le han asignado a las mujeres y a los hombres; además de retomar y reconocer el impacto que las jerarquizaciones tienen sobre lo institucional, lo normativo y lo simbólico. Por otro lado, la autora plantea la distinción entre género y feminismo. El primero, entendido como una categoría de análisis y comprensión de la realidad, y el segundo, entendido como un movimiento social que busca empoderar el pensamiento de mujer como sujeto histórico y político.

Además, la autora establece las influencias y los impactos que han tenido los aportes feministas en los estudios de género en torno a la comprensión y la significación de lo que conforma lo femenino y lo masculino.

Los comienzos del feminismo se dan a partir de las reflexiones realizadas por mujeres blancas europeas de clase alta y media que luchan por la igualdad, homogenizando las condiciones, necesidades y opresiones de todas las mujeres (Lozano, 2010, 2016; Castellanos, 2011). Este aspecto se convirtió en punto de análisis y discusión entre quienes no se han sentido identificadas con las razones de lucha y movilización política establecidas por las mujeres europeas. De allí surgen nuevas posturas de reflexión y acción feministas que promueven ejercicios contextualizados (Lozano, 2010, 2016; Pérez, 2010; Cabnal, 2010).

Tal como lo propone Betty Lozano (2010) en su estudio «Un acercamiento a los procesos de construcción de pensamiento propio de las mujeres negras colombianas: Aportes a un feminismo negro decolonial», existe la necesidad entre las mujeres afrodescendientes en Colombia de evidenciar «propuestas subversoras del orden social que las oprime de diferentes formas en razón de su condición racializada y de pobreza» (p.8). La investigadora presenta reflexiones y reconstrucciones que permiten establecer nuevas categorías para una decolonialidad del feminismo donde se evidencien el pensamiento y las voces de las mujeres negras colombianas, para comprender desde allí su realidad y proponer “otras” alternativas a «los ideales de modernidad» (p. 22), lugar donde las

negras y afrodescendientes siempre estarán en desventaja (Lozano, 2010; Castellanos, 2011; Arboleda, 2016).

Estos estudios con perspectivas feministas presentan una fuerte crítica al concepto de género, exponiéndolo como una elaboración de corte colonial, que a pesar de realizar aportes para relativizar lo que significa ser mujer y hombre, evidencia una imposición de cómo se construye el cuerpo y se vive la sexualidad, además de que establece las maneras de relacionarse las mujeres y los hombres de forma hegemónica (Lozano, 2010; Lugones, 2008; Serret, 2011). Al respecto, Lozano (2010) propone que el concepto de género debe redefinirse en función de las características sociales e históricas del contexto en el que se estudia, donde la mujer es protagonista de la transformación; es decir, establecer el análisis del género no desde la exterioridad ni la homogeneidad, sino desde la pluralidad y los elementos que vinculan a sus protagonistas.

Se puede establecer con lo anterior que el análisis del eje mujer tiene imbricaciones con otras categorías, como la raza, la etnia y la clase, que permiten identificar cómo surgen y se desarrollan desde distintas ópticas. La interseccionalidad, como apuesta del feminismo negro norteamericano, busca comprender las particularidades de las mujeres desde sus experiencias, resaltando las abismales desigualdades entre las historias de mujeres negras esclavizadas y su descendencia, con las vidas de mujeres blancas, europeas y norteamericanas (Curiel, 2007; Lamus, 2010; Hellebrandová, 2014; Salem, 2014; Arboleda, 2016). Además, como estrategia teórica y metodológica, la interseccionalidad permite explicar cómo

las diferencias, relaciones y tensiones entre distintos grupos están dadas a través de marcadores como el género, la raza, la clase, entre otros.

Lo anterior es congruente con estudios como el presentado por Erica Morales (2012) «Límites de los negros: raza, clase y género de estudiantes negros en programas de pregrado», desde el cual se resalta la importancia que tienen el género, la raza y la clase en la construcción de experiencias de estudiantes afrodescendientes en la Universidad de California (UCLA), a través de los cuales se consolidan las vidas académicas y sociales. La autora también expone las limitaciones establecidas en cada una de estas categorías, las cuales cambian paulatinamente, pero permanecen en la cotidianidad y ponen en evidencia “microagresiones” frente a las cuales los estudiantes encuentran maneras de enfrentarlas de forma creativa.

Con una perspectiva diferente, Ana Buquet (2012) realiza un estudio en México con el objetivo de develar las problemáticas que enfrentan las mujeres para avanzar en sus trayectorias académicas como consecuencia de distintas manifestaciones del ordenamiento de género en la educación superior. La autora establece que a pesar de la relación entre diferentes marcadores de diferencia, como la raza, la edad y la clase, la categoría que más suscita desventajas en los procesos de educación es el ser mujer (Buquet, 2012). Este aspecto se ratifica con planteamientos desarrollados por diferentes estudios en Colombia (Viáfara, Estacio, y González, 2010; Sanchez, 2011; Viáfara & Serna, 2015), que a pesar de no establecer una conceptualización o definición desde la interseccionalidad —y por medio de análisis econométricos—, muestran cómo

la suma de diferentes categorías puede posibilitar u obstaculizar las experiencias de vida de las mujeres afrodescendientes en el país.

En suma, se puede decir que la categoría mujer está enriquecida por distintos matices que la complejizan. Por un lado, desde una perspectiva de género inscrita en unos parámetros binarios que se apoyan en características biológicas del ser mujer y su relación con un sistema de valores construidos en la sociedad —que tienden a cambiar gracias a la discusión, tensión e interacción con el otro—; por el otro, desde un plano feminista, al reconocer que las transformaciones sociales en pro de los derechos de las mujeres ocurren gracias a las luchas que ellas mismas han emprendido para poner en cuestión los roles impartidos por la cultura del “deber ser” mujer u hombre, o por otro más, desde la relación entre diferentes categorías que se cruzan y posibilitan experiencias de vida distintas, al ser mujeres afrodescendientes.

Afrodescendencia: reconocimiento, pensamientos y mecanismos de reacción

A continuación se presentan resultados, conclusiones y análisis de distintos estudios que aportan a la consolidación investigativa para establecer los avances en el componente de afrodescendencia a partir de ejes como el reconocimiento legal de la población afro, el pensamiento y la actitud hacia el racismo, y el mestizaje y blanqueamiento como mecanismos de reacción para equiparar desventajas acumulativas.

La situación y el reconocimiento legal de la afrodescendencia ha llegado a entenderse,

desde el multiculturalismo, como un proceso y discurso que posiciona los derechos de los grupos históricamente invisibilizados y excluidos (Viveros y Lesmes, 2014; Ocoró, 2015). Dicho proceso tiende a confundirse de forma continua con la multiculturalidad, por lo cual, cabe aclarar que esta es entendida como la «confluencia en un lugar y tiempo determinados, de conglomerados sociales con expresiones culturales diversas» (Restrepo, 2008, en Romero, 2010, p. 171). Mientras que, como lo dice Restrepo (2008), en Romero (2010), el multiculturalismo, como política de Estado, se relaciona con «amarres de sujeción y efectos de empoderamiento que suscitan las disputas y políticas de la diferencia cultural» (p. 1).

En este contexto, el multiculturalismo, como proceso legal y jurídico, presenta un importante avance en el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de nuestro país. Sin embargo, desde la realidad social, desconoce devenires, prácticas y procesos en la interacción de las múltiples caras de la diversidad, razón que sustenta fuertes críticas al multiculturalismo, concibiéndolo como agente portador de la desigualdad, que se fundamenta específicamente en el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad y la plurietnia del país (Castillo y Guido, 2015) y evade la búsqueda de soluciones a problemas estructurales (Ocoró, 2015).

La postura crítica hacia el multiculturalismo se fortalece con elementos como los aportados por el estudio de Klára Hellebrandová (2014), titulado «Escapando a la desdicha genealógica. El surgimiento y la participación de las clases medias ‘negras’ en la vida nacional colombiana», que plantea, entre sus distintos propósitos,

ver hasta qué punto el multiculturalismo, tal como ha sido planteado en Colombia, no presenta, ni discute los fundamentos de racialización de la sociedad y tampoco reconoce el racismo como problema social; de hecho, lo expone como una situación particular y exagerada de las personas afrodescendientes. Desde este enfoque, se relaciona el proceso de multiculturalismo con el de mestizaje, en la medida en que ambos invisibilizan los problemas sociales y generan así una perpetuación de la racialización (Vigoya, 2009; Lamus, 2010; Hellebrandová, 2014; Viveros y Lesmes, 2014; Ocoró, 2015).

Lo anterior permite suponer que en la realidad colombiana, el multiculturalismo se plantea en términos políticos y legales, con valores como la tolerancia, el respeto y la armonía racial (Vigoya, 2009; Meneses, 2013; Quintero, 2013; Hellebrandová, 2014). Sin embargo, esta connotación trae consigo una forma de disfrazar y transformar el racismo, cuando reconoce las diferencias, pero las establece desde la raza y el territorio (Pérez y Salazar, 2008), cuando se judicializa de manera esporádica los hechos de racismo evidente, pero se minimizan y desconocen las prácticas portadoras de este tipo de discriminación que circulan en los distintos escenarios educativos, laborales, sociales y de comunicación. Así pues, el multiculturalismo soslaya el racismo como tema del cual se debe hablar y enfrentar, de hecho lo prolonga en el pensamiento social, lo reproduce en el discurso y la práctica, y permanece en los distintos escenarios donde circula (Hellebrandová, 2014).

Al respecto, Doris Lamus (2010) identifica una negación consciente del racismo en Colombia debido al

surgimiento del reconocimiento y respeto a la diversidad —también conocido como multiculturalismo—, que unido con el sexismo, trae consigo una prolongación de la violencia, la cual se evidencia en la pobreza, la guerra y el desplazamiento forzado que afecta a las mujeres afrodescendientes y sus comunidades. En la misma línea, Greison Moreno (2014) plantea que, a pesar de los procesos de reconocimiento desde y para la diversidad étnica y racial, las prácticas racistas continúan y ponen en evidencia las ineficiencias del Estado colombiano para garantizar que este tipo de discriminaciones no se interpongan en el disfrute al acceso equitativo de los derechos.

Los tipos de racismo pueden definirse desde distintas perspectivas. Morales (2012) propone el término “microagresiones raciales”, como maneras de racismo que predominan sobre otros tipos de discriminación. La autora asegura que el racismo sigue en pie, aunque ahora funciona de forma encubierta y sutil, a través de lenguajes y actitudes asumidas como “racismo daltónico”. Según Eduardo Bonilla-Silva (2003), este tipo de racismo es aquel que no menciona de forma directa el color de piel, pero establece creencias, discursos y prácticas discriminatorias relacionadas con la raza. Se pueden mencionar el “liberalismo” y la “naturalización” como dos tipologías del racismo daltónico: el primero reconoce los discursos de rechazo hacia las acciones afirmativas o de discriminación positiva, y el segundo se relaciona con los discursos que normalizan las segregaciones y ven la discriminación como un fenómeno natural (Morales, 2012). Estas tipologías de racismo coinciden con la categoría de “racismo solapado” (Hellebrandová, 2014), el cual niega su existencia, pues

las prácticas discriminatorias no están abiertamente relacionadas con el color de piel. Este tipo de prácticas son propias de las relaciones raciales establecidas en América Latina, las cuales generan dificultades para enfrentar el racismo toda vez que no se evidencian de manera explícita, por lo que parecieran inexistentes, no obstante generan una “violencia latente”, que ha sido naturalizada.

Los estereotipos racializados son un claro ejemplo de los rastros del racismo, sus transformaciones y efectos en el pensamiento individual y colectivo que se tiene sobre las personas afrodescendientes. Dichas visiones exageradas y poco específicas de la población afro están relacionadas con la sexualidad, la pobreza, la pereza y el folclor. La relación entre la hipersexualización y la afrodescendencia es tal vez uno de los estereotipos predominantes que un alto porcentaje de la población tiene sobre las y los afrodescendientes (Lozano, 2010; Morales, 2012; Hellebrandová, 2014; Meneses, 2014). A partir de entrevistas, relatos e historias, diferentes estudios evidencian que las representaciones que se tienen de las mujeres afrodescendientes están vinculadas a comportamientos de marcada disponibilidad sexual, y a la tendencia a la fiesta, el baile y la alegría que se irradia en actividades folclórica (Morales, 2012; Hellebrandová, 2014; Moreno, 2014). Asimismo, se demuestran imaginarios relacionados con la pereza, la irresponsabilidad, el abandono y la pobreza, que dejan a los afrodescendientes confinados a percepciones relacionadas con cuestiones de clase (Lamus, 2010; Ocoró, 2015), pues se desconoce el devenir de las realidades afrodescendientes. Es el caso que menciona Lamus (2010) cuando enuncia los altos niveles de participación y ocupación activa

de las mujeres negras en Bogotá, y pone en evidencia que la pobreza no se debe a la falta de interés por trabajar sino a desventajas acumulativas que se sedimentan en la sociedad.

Ahora bien, en este proceso de racialización surge la ideología racial del mestizaje que mantiene estructuras jerarquizadas de la raza donde la supremacía blanca se mantiene y establece patrones de lo apropiado, lo bueno y lo deseable en la sociedad colombiana. A este fenómeno se le conoce como blanquedad o blanqueamiento (*whiteness*), entendido como «un proceso continuo e inacabado que dirige los cuerpos en direcciones específicas, determinando la manera como ‘ocupan’ el espacio» (Ahmed, 2007, p. 155). Varias investigaciones establecen que el blanqueamiento se presenta como una estrategia que se transmite y se institucionaliza a través de prácticas conscientes e inconscientes que se instauran en el pensamiento de muchas mujeres afrodescendientes (Viáfara, et al., 2010; Viveros, 2010; Figueroa, 2011; Urrea, 2011; Morales, 2012; Portocarrero, 2013; Hellebrandová, 2014).

Por otro lado, también se evidencian importantes avances por parte de movimientos sociales y académicos en pro de la decolonialidad del ser y el saber, tal como lo proponen diferentes estudios (Lamus, 2010; Lozano, 2010, 2016; Romero, 2010; García, 2015) que muestran la resistencia al mestizaje o al blanqueamiento con la valoración de los rasgos físicos propios de las y los negros-afrodescendientes (Meneses, 2013), con el enaltecimiento de lideresas y líderes comunitarios y con propuestas de académicos afrodescendientes orientadas a defender los derechos de su grupo étnico

a partir de la formulación de estrategias orientadas a atender las necesidades de sus comunidades (Lozano, 2010, 2016; Meneses, 2013; García, 2015), mucho antes de que el Estado colombiano lo hiciera, en términos legales, con la Constitución de 1991.

Lo anterior permite reconocer la multiplicidad de acercamientos en torno a la afrodescendencia y la validez de los análisis de la realidad diversa de la población negra en Colombia (García, 2007; Lamus, 2010, 2016; Hellebrandová, 2014; García, 2015). De acuerdo con los estudios revisados, se encuentra un fuerte impacto del reconocimiento legal o multiculturalismo sobre las comunidades adscritas a este grupo étnico, pues es entendida desde una visión legislativa de la aceptación de la diversidad cultural del país, con múltiples vacíos en su puesta en práctica, pues se camufla y naturaliza el verdadero efecto que tiene el racismo en el país.

Educación: contextos, situaciones y posibilidades

En este apartado se referencian las publicaciones que aportan a la discusión sobre las categorías afrodescendencia y mujer en el ámbito de la educación superior. El análisis de la información se organiza en función las siguientes temáticas: contextos, situaciones y posibilidades. Los estudios que se presentan a continuación sustentan la idea de que los contextos educativos son escenarios de invisibilización, construcción y resistencia. La investigación titulada «Discursos y prácticas discursivas sobre racismo en la educación en Colombia 1991-2006» (Romero, 2010) toma como núcleo la cátedra de estudios afrocolombianos y cuestio-

na las propuestas culturales inmersas en las diversas tecnologías de control dirigidas a los sujetos etnizados en Colombia. El estudio se enmarcó en el concepto de etnoeducación, entendido «como acción tendiente a saldar una deuda histórica con quienes fueron dejados por fuera de los privilegios del conocimiento y el desarrollo de la democracia» (Reimers y Villegas-Reimers, 2006, en Romero, 2010, p. 196).

La etnoeducación se presenta como parte del proceso de multiculturalismo en el que el Estado reconoce legalmente las particularidades de las comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales y rom, además que propone apoyar los planes educativos que promuevan el desarrollo de dichas comunidades. Sin embargo, estudios como el de Jorge García (2011) dan cuenta de que la etnoeducación es precedida por esfuerzos de educación propia de las comunidades afrodescendientes en el país. Esta idea se complementa con los aportes de Yeison Meneses (2013), quien plantea que la etnoeducación se establece a partir de dos tipos de resistencias: la primera señala que la afrodescendencia debe considerarse más allá de las demarcaciones territoriales-periféricas, en las que sus prácticas ancestrales sean protagonistas de las agendas políticas públicas del país; la segunda atañe a la apuesta de oposición a las imposiciones educativas “colonialistas-católicas” que han desvirtuado e invisibilizado los procesos de las comunidades afro e indígenas.

En este sentido, la etnoeducación afrocolombiana se presenta como la oportunidad para reconocer y dignificar los aportes de la comunidad afro en el desarrollo del país a partir «de sus valores

históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos» (Mosquera, 2007, en Meneses, 2013, p. 51), más allá de las limitaciones territoriales. Esta propuesta se cristaliza en la cátedra de estudios afrocolombianos, que tiene como propósito incorporar en todos los niveles educativos los principios, valores, visiones y saberes establecidos a lo largo de la historia por las y los descendientes africanos para el desarrollo nacional, con el fin de transformar las relaciones racializadas y de subalternización que circulan y se reproducen en los distintos espacios de interacción, en especial los concernientes a la educación formal desde el nivel preescolar al superior, sin importar el territorio o la región de la cual se haga parte. Dado que el Estado ha establecido históricamente relaciones directas entre etnicidad y territorio y le ha dado protagonismo a la cátedra en las zonas de mayor representación afro, se desconocen los procesos de migración hacia otras áreas del país donde habitan cada vez más afrodescendientes (Romero, 2010; Meneses, 2013).

Sin embargo, a pesar de la importancia que posee, la cátedra no ha tenido el reconocimiento ni el impacto esperado en los contextos escolares. De hecho, como lo presentan algunos estudios (Meneses, 2013; Cruz y Moreno, 2013; Moreno, 2014), su desarrollo es mínimo, pues reduce su integralidad a la folclorización de actividades aisladas y descontextualizadas en las instituciones de educación básica y media. Es más, el problema se profundiza en las instituciones de educación superior, especialmente en aquellas donde se imparten programas de formación de maestros, en los cuales no aparecen los estudios afrocolombianos y

se resalta la estereotipificación racial de los etnoeducadores (Meneses, 2013; Moreno, 2014; Díaz, 2015).

Ahora bien, es claro que la formación no está dada exclusivamente desde la formalidad. De hecho, los pueblos y las comunidades han constituido a lo largo de la historia procesos de socialización particulares enmarcados dentro de la educación propia —más allá del sistema educativo formal— (García, 2011), la cual, además de proporcionar estrategias de resistencia por parte de las comunidades, también es una manera de reivindicar los saberes y prácticas que han permanecido y se han consolidado en pro de las comunidades étnicas desde la oralidad, la tradición y el territorio (Lozano, 2010, 2016; Romero, 2010; García, 2011).

Claro ejemplo de dichos procesos se evidencia en los estudios de Jorge García (2011), donde referencia propuestas desde perspectivas culturales, como Escuela la Playa Salahonda (Nariño), o desde horizontes organizativos, como Villa Paz, de Jamundí (Valle), o de fortalecimiento de lenguas nativas, como las establecidas en San Basilio de Palenque, San Andrés islas y Bolívar, o el proyecto «Casa Adentro», que responde y se adapta a los procesos educativos en diferentes ámbitos, que van desde la formalidad a la informalidad en diferentes escenarios, que apuntan al agenciamiento de dos apuestas: «Por un lado, la re-construcción de un sujeto colectivo con identidad política y, por otra parte, el aspecto metodológico donde todos los saberes se apropian y se comprenden en la cotidianidad de las construcciones culturales propias» (García, 2011. p. 120). Estas contribuciones, entre muchas otras, se convirtieron en el inicio de la lucha en pro

de los derechos de las comunidades afro en el país (Lamus, 2010; Lozano, 2010, 2016; Pérez y Botero, 2013), constituyendo espacios que se han configurado como la única posibilidad de empoderamiento para quienes tienen restringidos los derechos y las posibilidades.

Ahora bien, para vislumbrar la situación de desventaja en la que se encuentra la comunidad afrodescendiente colombiana con relación a la educación superior, es necesario primero comprender que dicho ámbito educativo se encuentra inserto en un sistema que tiene entre sus principales objetivos la transformación y el desarrollo de la sociedad (Mercado, 2014), transformación marcada por principios de progreso económico (Romero, 2010). Al respecto, se resalta el ideal de ascenso o movilidad social propio de la educación superior (Viáfara, et al., 2010; Viveros, 2010; Viveros y Gil, 2010; Urrea, 2011; Pérez y Mora, 2014), en el que se rescata la injerencia que ella tiene en el propósito de mejorar las oportunidades de acceso y disfrute de bienes y servicios.

El estudio de Fernando Urrea (2011) indica que los descendientes de africanos desde el siglo XIX han encontrado en la educación superior una manera de ascender socialmente y «ganar un espacio de reconocimiento ciudadano que neutralizara los efectos de la discriminación racial» (p. 29), y que también la han aprovechado como una estrategia para acceder a los medios y la información que les posibilitara hacer resistencia en pro de los derechos de sus comunidades (Pérez y Botero, 2013; García, 2015). Sin embargo, la promesa de movilidad social no es cercana y mucho menos factible para la mayor parte de comunidad afrodescendiente. Así lo

advierten Viáfara, et al. (2010) cuando afirman que la movilidad social para los afro en Colombia es de corta distancia, pues existen casos donde mujeres y hombres negros de clase media, con altos niveles educativos y buenos empleos, presentan mayores restricciones para el ascenso social.

Desde esta perspectiva, se establece aquí un fuerte vínculo con los procesos de discriminación de mercado asociados a desventajas acumulativas ligadas a la categoría étnico-racial, y que, vinculadas a precarias condiciones socioeconómicas, pueden llevar a problemas que dificultan la salud y el pleno desarrollo de las futuras generaciones afrocolombianas. Según algunas investigaciones (Viáfara y Urrea, 2006; Viáfara, et al., 2010; Lamus, 2010), las desigualdades tienden a heredarse de padres a hijos y empiezan a considerarse como inherentes de su condición racial. Empero, si a esta condición de raza se agrega el ser mujer, las distinciones tienden a acentuarse, configurándose como activador de las desigualdades en comparación con las mujeres no afrodescendientes.

En el área de la educación formal, las desigualdades empiezan a ser latentes y visibles en las brechas de rendimiento académico que se gestan desde la educación preescolar, básica y media, y que dejan sus efectos más profundos en la educación superior (Pérez y Botero, 2013; Arboleda, 2016). Al respecto, algunos estudios muestran las brechas de rendimiento académico como una problemática compleja que concierne a la comunidad negra de los EE.UU.; sin embargo, son pocos los cambios efectivos orientados a reducirla (Stiemke, 2012; Morales, 2012).

En Latinoamérica se evidencian amplias y marcadas brechas en términos educativos que no obedecen solo a una cuestión de origen social — precariedades económicas y materiales—, sino más bien a un círculo vicioso de desventajas acumulativas para la comunidad afrodescendiente que limita sus posibilidades de alcanzar altos niveles educativos. De hecho, es menos probable que los jóvenes afrodescendientes en Brasil y Colombia, con el mismo estatus económico que sus pares no afrodescendientes, alcancen altos logros educativos (Viáfara y Serna, 2015).

Lo anterior amplía los hallazgos encontrados en el estudio «Etnia y rendimiento académico en Colombia» (Sánchez, 2011), que propuso probar la existencia de una brecha en el rendimiento académico de los estudiantes étnicos (afrodescendientes, indígenas y comunidad rom) con respecto de los “no étnicos”, para descomponerla en factores relacionados con las características individuales observables y no observables de los estudiantes. El estudio basó su análisis en los resultados de la prueba SABER 11 del segundo semestre del 2010, en las áreas de matemáticas y lenguaje. Los hallazgos revelaron que los estudiantes étnicos presentaron menor desempeño académico frente a sus pares no étnicos, que los ingresos de los padres presentan un importante impacto sobre el desempeño académico de los estudiantes, y que existe una relación directa entre el nivel educativo de los padres, sus trabajos y la remuneración que perciben, todas consideraciones compartidas por otras investigaciones (Viáfara, et al., 2010; García, Espinosa, Jiménez y Parra, 2013; Viáfara y Serna, 2015).

Además, uno de los factores que influye de manera determinante en el rendimiento académico de los estudiantes se relaciona con el nivel educativo de la madre, dado que «a medida que el nivel educativo de la madre aumenta, también lo hace el puntaje obtenido por el estudiante en ambas áreas» (Sánchez, 2011, p. 198). Al respecto, se resalta que las mujeres afrodescendientes ejercen un importante impacto en la consolidación de la estructura familiar, en la influencia sobre sus hijos (Manni, 2010; Viáfara, et al., 2010; Sánchez, 2011; González, 2012; Mercado, 2014;) y en la construcción del tejido social (Lamus, 2010; Lozano, 2010). Así pues, su participación está determinada por su nivel formativo y de liderazgo en los distintos espacios donde interactúa. Desde aquí se puede colegir entonces que a mayor acceso a la educación superior, mejores posibilidades de participación en escenarios que permiten la toma de decisiones, como el ámbito político (Urrea, 2011).

De otra parte, estudios como el de Diana Soto (2009) y Dora Munévar e Imelda Arana (2011) presentan sendos análisis al respecto de la relación entre las categorías género y educación superior en Colombia y Latinoamérica. En ellos se evidencia que entre mujeres y hombres existe una marcada brecha de participación en la formación académica universitaria, situación que se presenta más o menos homogénea en toda la región. Por ejemplo, las autoras describen cómo en el 2006, la Universidad Nacional de Colombia presentó datos en los que más del 70 % de los docentes eran hombres, mientras que las mujeres ocupaban carreras consideradas femeninas, como humanidades, psicología y educación. La situación se presenta de forma similar en la Universidad del Valle, donde para el año

2007 las mujeres docentes, investigadoras y coordinadoras sumaban el 32,9 %, frente al 67,1 % de hombres. Esta circunstancia tiende a repetirse en la mayoría de las universidades más importantes de Colombia y Latinoamérica (Munévar y Arana, 2011), con el agravante de que resulta más notable en el nivel posgradual, especialmente en la formación doctoral y los puestos de cargos de docentes, donde la participación de las mujeres no supera el 30 %, y mucho menos en los cargos administrativos, donde no se alcanzan el 20 % (Soto, 2009; Cruz y Moreno, 2013).

Para el caso de las mujeres afrodescendientes investigadoras de Colombia, el estudio de Tania Pérez y Daniela Botero (2013) presenta la dificultad de rastrear tanto a las investigadoras como su producción investigativa, a causa de la omisión de autorreconocimiento étnico-racial como parte de las limitaciones en los procedimientos de información de los ámbitos académicos. De allí que solo se identificaran 18 investigadoras negras, ubicadas en los departamentos de Valle del Cauca (4), Chocó (8) y La Guajira (1), y en las ciudades de Bogotá (4) y Tunja (1). Por otro lado, las investigadoras rescatan que a pesar de los méritos y la producción científica de cada una de las mujeres afrodescendientes, puede llegar a pesar más el prestigio que posee la universidad a la que pertenecen. Esta relación tiene una influencia directa sobre el reconocimiento o no de la comunidad académica en el país.

Los estudios revisados dan cuenta de las diferencias que presentan las comunidades afrodescendientes —en especial, para las mujeres— con respecto del resto de la comunidad, en términos académicos (Stiemke, 2012; Buquet, 2012; Morales,

2012; Cruz y Moreno, 2013; Viáfara y Serna, 2015;), de estatus ocupacional (Viáfara, et al., 2010; Pérez y Botero, 2013; Pérez y Mora, 2014), de salarios (González, 2012; Pérez y Mora, 2014), entre otros factores que no están dados de forma exclusiva por las particularidades del contexto o del individuo, pues hay una distinción de análisis (“la raza”, el color de piel o el fenotipo) que vincula otras categorías para dar cuenta de las desventajas que las mujeres afro enfrentan a nivel local, nacional y regional.

Lo anterior sugiere la importancia de retomar las estrategias estatales que, en principio, proponen acciones afirmativas con el fin de promover estrategias de apoyo y atención a la comunidad afrodescendiente para disminuir las inequidades entre las distintas comunidades (Cruzy y Moreno, 2013; Mercado, 2014).

De acuerdo con Morales (2012), los avances de las acciones afirmativas en EE.UU. fueron de amplias magnitudes pues han posibilitado al pueblo afroamericano obtener beneficios de acceso y participación en espacios de educación superior que anteriormente eran negados o limitados. El estudio de Morales presenta el descenso en la participación de las y los estudiantes negros en la UCLA después de aprobada la propuesta 209 que impide la acción afirmativa en California y que entró en vigor desde 1998. Como resultado de esta situación, la crisis para dicha población se acrecentó mientras la matrícula disminuyó poco a poco, a tal punto que en el 2006 la universidad llegó a tener menos de 100 estudiantes negros dentro de un grupo de 4809 educandos, en una universidad pública ubicada en el segundo condado con mayor población negra de EE.UU.

Este hecho confirma que la ausencia de las acciones afirmativas genera disparidades recurrentes en la historia de la población afro en los EE.UU. (Morales, 2012).

En este horizonte de sentido, las acciones afirmativas cobran un valor mayor como posibilidad de acceso, participación y construcción de los saberes dentro de un país diverso. No obstante, frente a esta importante posibilidad, Colombia aún se encuentra en condiciones muy por debajo de las ya establecidas en países como Brasil y EE.UU. (García, 2007; Cruz y Moreno, 2013; Viveros y Lesmes, 2014; Viáfara y Serna, 2015). Esta situación se evidencia en el reducido número de afrodescendientes en los roles de estudiantes, maestros, investigadores, directivos y participantes de movimientos sociales (Cruz y Moreno, 2013; García, 2007; Granada, 2009; Cruz y Moreno, 2013; Meneses, 2013; Mercado, 2014; Viveros y Lesmes, 2014; Viáfara y Serna, 2015), a lo que se suma la reducción de cupos universitarios para los afrodescendientes (García, 2007; Castro, Urrea y Viáfara, 2009; Granada, 2009; Mercado, 2014), lo cual hace un llamado a replantearse la manera como se conciben las acciones afirmativas y su incidencia efectiva en la reducción de la brecha en los ámbitos de formación e investigación.

Ahora bien, dentro de los hallazgos relacionados con la educación percibida desde la lente afro, se puede rescatar que, en ese sentido, existen contextos de la educación superior que desconocen o ignoran la importancia de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos. No obstante, las comunidades afro han buscado estrategias para construir escenarios de reivindicación que vayan más allá de las posibilidades que

ofrece la educación superior. Respecto de la situación de la población afro en relación con la educación superior, se evidencia una amplia brecha que pone en desventaja a las mujeres de dicha comunidad en términos de acceso a la formación, y en la participación y permanencia en cargos de docencia y dirección de dichos espacios formativos. Esta realidad se percibe como una problemática nacional y regional, razón por la cual se ha convertido en un asunto ineludible de las agendas públicas a través de las acciones afirmativas que los movimientos sociales de las comunidades negras de la nación exigen de forma permanente.

Conclusiones

Los estudios sobre afrodescendencia están creciendo de manera diversa e importante en el país y Latinoamérica. Sin embargo, al realizar un acercamiento a los antecedentes investigativos a propósito de las mujeres afrodescendientes y la educación superior en Colombia, se pone en evidencia un campo poco explorado, ávido de aproximaciones teóricas e investigativas que permitan su evolución. Si bien los estudios en la temática central son escasos, la estrategia de búsqueda empleada permitió hacer una aproximación de los avances investigativos, según las tres categorías centrales: mujeres, afrodescendencia y educación, de forma fragmentada pero buscando siempre posibles conexiones entre ellas.

Las investigaciones relacionadas con el tema mujer tienen una fuerte influencia desde los feminismos afro. No obstante, resulta importante retomar los aportes que desde la perspectiva de género se han constituido en momentos y lugares

específicos, pues es mediante ellos que se sedimentan roles, prácticas y discursos sobre la mujer en la sociedad. Como aspecto relevante en el análisis entre las mujeres afrodescendientes y la educación superior, se puede decir que está determinado por la imbricación de distintas categorías en las dinámicas individuales y colectivas de la población, tal y como lo plantean los estudios sustentados desde la interseccionalidad, que rescatan la influencia del cruce entre género, raza y clase principalmente, en las experiencias particulares de las mujeres.

Las pesquisas en educación superior — especialmente posgradual— y mujeres afrodescendientes en Colombia ponen en evidencia las dificultades para la identificación precisa del tipo de participación, acceso y permanencia de dicha población en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, esta situación no impide revelar las brechas sociales, culturales y económicas que ponen en desventaja a las mujeres afrodescendientes con relación a su representación en escenarios académicos, investigativos y directivos en las universidades del país.

Referencias

- Ahmed, S. (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory* 8(2), pp. 149-168.
- Arboleda, N. (2016). *Experiencias de racismo y discriminación en las trayectorias laborales e intelectuales de cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle. Una lectura interseccional*. (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador.
- Bonilla-Silva, E. (2003). New Racism, Color-Blind Racism, and the Future of Whiteness in America. *White Out: The Continuing Significance of Racism*, edited, pp. 271-284.
- Buquet, A. (2012). ¿Sólo el género importa? Una mirada interseccional a los obstáculos que enfrentan las académicas. El caso de la UNAM. En M. Zapata (Ed.), *La interseccionalidad en Debate*. (pp. 168-181). Berlín: MISEAL.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*, ACSUR. (pp. 11-25). Disponible en: <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorenacabnal.pdf>
- Castellanos, G. (2011). La categoría de género y la educación superior: Una mirada a América Latina desde Colombia. *La manzana de la discordia*, 6(2), pp. 25-40.
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 17-43.
- Castro, J., Urrea, F. y Viáfara, C. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Revista Sociedad y Economía*, 16, pp. 59-170.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, pp. 92-101.
- Cruz, J. y Moreno, É. (2013). Educación superior y mercado laboral: Reflexiones sobre la reproducción de la dominación sexual. En *Educación en la equidad. Boletín Anual 2*, Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Estudios de género (pp. 48-63). Disponible en: https://issuu.com/eeg_unal/docs/boletina2_educarenequidad
- Díaz, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 183-202.
- Figuroa, M. (2011). Naming Ourselves:

- Recognising Racism and Mestizaje in México. En J. McLaughlin (Ed.), *Contesting Recognition: Culture, Identity and Citizenship*. (pp. 122-177). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, A. (2007). Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia. En U. Nacional, *Aforreparaciones: Memorias De La Esclavitud Y Justicia Reparativa Para Negros, Afrocolombianos, Y Raizales* (pp. 661-689). Universidad Nacional de Colombia.
- García, J. (2011). La etnoeducación afro «casa adentro». Un modelo político-pedagógico en el pacífico colombiano. *Revista pedagogía y saberes*, 34, pp. 117-121.
- García, J. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 159-182.
- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. y Parra, J. (2013). *Separados y Desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centros de estudios de derecho, justicia y sociedad. Dejusticia.
- González, N. (2012). Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), pp. 563-578.
- Granada, L. (2009). *Mujer Afrocolombiana y Educación superior. Un estudio de representaciones sociales*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Hellebrandová, K. (2014). Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 49, pp. 87-100.
- Lamus, D. (2010). Negras, palenqueras y afrocartageneras. Construyendo un lugar contra la exclusión y la discriminación. *Reflexión política*, 12(23), pp. 152-166.
- Lozano, B. (2010). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *La manzana de la discordia*, 5(2), pp. 7-24.
- Lozano, B. (2016). *Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas*. Aportes a un feminismo negro decolonial. (Tesis de doctorado). Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.
- Manni, L. (2010). Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales. *La Aljaba*, 14, pp. 135-156. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042010000100008
- Meneses, Y. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), pp. 45-63.
- Meneses, Y. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendientes: la aventura cultural, la violencia sexual-género y luchas multidimensionales. *Memoria y sociedad*, 18(37), pp. 76-92.
- Mercado, Á. (2014). Políticas de acceso de la población vulnerable a la educación superior, una visión desde la experiencia de la Universidad del Magdalena. *Clio América*, 8(15), pp. 8-21.
- Morales, E. (2012). *Black Boundary Lines: Race, Class and Gender among Black Undergraduate Students*. (Tesis de doctorado). Universidad de California (UCLA), Los Ángeles, EE.UU. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/6jr3v45n>
- Moreno, G. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos en torno a la construcción de su etnicidad. *Revista Escuela Administración de Negocios*, 76, ene-jun, pp. 193-201.
- Munévar, D. y Arana, I. (2011). Mujeres enseñando e investigando en la Universidad

- Nacional de Colombia. *Revista Interamericana de Estudios Feministas*, 1, pp. 6-22.
- Ocoró, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 137-157.
- Palermo, A. (2006). *Mujeres y elecciones de carreras no tradicionales: el caso de la Universidad Nacional de Luján*. (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Pérez, A (2013). Género y Educación Superior: más allá de lo obvio. *Educación en la equidad*. Boletín Anual 2, pp. 64-75.
- Pérez, G. y Salazar, I. (2008). La pobreza en Cartagena: un análisis por barrios. En Meisel, A. (Ed.). *La economía y el capital humano de Cartagena de Indias*, Colección de Economía regional. Banco de la República, Colombia, (pp. 9-50). Disponible en: http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/lbr_econo_capital_humano_carta.pdf
- Pérez, L. y Mora, J. (2014). La calidad del empleo en la población afrodescendiente colombiana: una aproximación desde la ubicación geográfica de las comunas. *Revista de Economía del Rosario*, 17(2), pp. 315-347.
- Pérez, T. (2010). *Los márgenes de la popularización de la ciencia y la tecnología. Conexiones feministas en el sur global*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Pérez, T., y Botero, D. (2013). Entre el afuera y el adentro. La configuración del campo académico y sus fronteras desde las prácticas comunicativas de científicas negras en Colombia. *Revista Co-herencia*, 10(18), pp. 189-220.
- Portocarrero, G. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En Grimson, A. y Bidaseca, K. (coord.), *Hegemonía cultural y política de la diferencia*. (pp. 165-200). Buenos Aires: Clacso. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20130513112051/HegemoniaCultural.pdf>
- Quintero, O. (2013). Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades, francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá. (Tesis de doctorado). Université Rennes, París, Francia.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 167-182.
- Salem, S. (2014). Feminismo Islámico, interseccionalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 21, pp. 111-122.
- Sánchez, A. (2011). Etnia y rendimiento académico en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 14(2), pp. 189-227.
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 9(18), pp. 71-97.
- Soto, D. (2009). Los doctorados en Colombia. Un Camino hacia la transformación universitaria. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, pp. 152-195.
- Stiemke, K. (2012). *Women of color in educational leadership programs: an emic phenomenological perspective*. (Tesis de doctorado). Universidad de California, San Diego, EE.UU. Disponible en: <https://escholarship.org/uc/item/9pd765zh>
- Urrea, F. (2011). La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI. *Revista de Estudios Sociales*, 39, pp. 24-41.
- Viáfara, C. y Urrea, F. (2006). Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas. *Desarrollo y sociedad*, 58, pp. 115-163.
- Viáfara, C., Estacio, A., y González, L. (2010). Condición étnico-racial, género y movilidad social en Bogotá, Cali y el agregado de las trece áreas metropolitanas en Colombia: un análisis descriptivo y econométrico. *Sociedad y Economía*, 18, pp. 113-136.
- Viáfara, C. y Serna, N. (2015). Desigualdad de oportunidades educativas en la población de 15 a 29 años en Brasil y Colombia, según autoclasificación étnico-racial. *Sociedad y*

Economía, 29, pp. 151-174.

Vigoya, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Feministas*, 1, pp. 63-81.

Viveros, M. (2010). *Blanqueamiento y ascenso social en una sociedad pigmentocrática*. Colombia. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Antropología. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Viveros, M. y Gil, F. (2010). Género y generaciones en las experiencias de ascenso social de personas negras en Bogotá. *Maguaréis*, 24, pp. 99-130.

Viveros, M. y Lesmes, S. (2014). Cuestiones raciales y construcción de Nación en tiempos de multiculturalismo. *Universitas Humanística*, 77, pp. 13-31. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000100002