

Enseñar, formarse, teorizar

Andrea Garrido¹
andreamontevideo@gmail.com

Los hijos de la noche².

Una visión desde el pensamiento afrodescendiente.

*“no hay justicia social global sin justicia cognitiva global,
vale decir, debe haber más justicia entre los distintos conocimientos”
(Boaventura de Sousa Santos)³*

A modo de introducción

Trabajar con mis alumnos⁴, que la comprensión del mundo, es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, podría decir que es la idea que intento transversalice mis clases de historia (o el proyecto de ellas que construyo) desde los últimos años. Reconozco que no lo puedo hacer siempre, y que es mi propia comprensión del mundo y de la historia que muchas veces me limita; ni más ni menos que mi propia episteme. En este texto me propongo pensar sobre la posibilidad de introducir en mi relato de la clase y por lo tanto, en el trabajo con los adolescentes, algunos conceptos desde los marxismos negros. Acercarme a la obra de los teóricos del giro decolonial me ha permitido comprender la “violencia epistémica” que ha significado la invisibilización por parte de la academia, de la “universidad occidentalizada” al decir de Grosfoguel (2013), de los aportes conceptuales de autores afro y afroamericanos.

Spivak plantea que la violencia epistémica tiene que ver con el silenciamiento de los sujetos que han quedado fuera de la historia cuando otros asumen el derecho de hablar por ellos y de esa forma los silencian. Se pregunta: “¿Puede realmente hablar el individuo subalterno haciendo emerger su voz desde la otra orilla, inmerso en la división internacional del trabajo promovida en la sociedad capitalista, dentro y fuera del circuito

¹Profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas. Montevideo – Uruguay.

² Tomo la expresión de W.E.B. Du Bois 2001, p. 7

³ En una entrevista realizada por Chavarría y García para la revista Íconos 2004, p. 103

⁴Utilizo el género gramatical masculino con el objetivo de facilitar la lectura.

Enseñar, formarse, teorizar

de la violencia epistémica de una legislación imperialista...? (1998: 15). Rastrear sus voces silenciadas, es una de las formas de romper con la “colonialidad del saber”⁵

El extractivismo académico lleva a la “invisibilización de las propuestas de pensadores racializados”. Según Grosfoguel “se construyó una industria de publicaciones extractivistas epistémicas que a nombre de la “colonialidad” dejó de lado y ocultó toda la importante influencia de los marxistas negros en la literatura decolonial” (2018: 17) y plantea la necesidad de un diálogo interepistémico (diálogo entre las diferentes tradiciones) debido a la diversidad epistémica del mundo, y así producir pluriversos de sentido. El concepto de Uni-versal ya no es uni-verso sino pluriversos. Un universalismo rico en particulares, incorporándolas y no negándolas (2012).

Es en la estructura de la propuesta del programa oficial del Consejo de Educación Secundaria (CES) en Uruguay⁶ para primer año de bachillerato (también identificado como 4to año), que planteo llevar a la clase algunos de los conceptos trabajados en este curso. El corte temporal aborda el mundo de 1945 a nuestros días e invita a los docentes a que nos involucremos en las decisiones curriculares, tanto en la estructuración del curso como en los contenidos a trabajar. El programa sostiene la premisa de partir de las problemáticas actuales para ubicar a los jóvenes en la diversidad del mundo en que vivimos; Es una propuesta abierta como para que los docentes podamos optar en el marco de los temas planteados profundizar en los aspectos que consideremos. De la misma forma, se propone acercar a los alumnos al estudio de diferente bibliografía que implique leer más allá del manual del curso.⁷

He construido una Unidad temática titulada “Modelos hegemónicos en el mundo contemporáneo”, señalo un punto que corresponde a “El modelo capitalista. Del estado

⁵Grosfoguel (2018: 14) plantea que Cedric J. Robinson (EUA 1940-2016 profesor en el Departamento de estudios negros y el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de California, estudio antropología social y teoría política) formuló la idea de la colonialidad sin usar este término ya desde principio de los años 80, antes que Aníbal Quijano.

⁶Es oportuno aclarar que en Uruguay, la enseñanza media, que se imparte en instituciones llamadas Liceos, (a cargo del Consejo de Educación Secundaria) es un tramo obligatorio de la educación que continúa a la educación primaria, la Escuela (regida por el Consejo de Educación Inicial y Primaria), que se organiza en seis años. El Liceo, se divide en dos ciclos de tres años cada uno: Ciclo básico, y Bachillerato. Después de cursar esta educación media se puede ingresar a la formación terciaria (Universidad, Profesorados, etc.). También existe una formación profesional básica y superior, así como una educación técnica y tecnológica de nivel medio y terciario no universitario (a cargo del Consejo de Educación Técnico Profesional). Estos tres Consejos, junto con el Consejo de Formación en Educación, dependen del Consejo Directivo Central (CODICEN), que rige la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

⁷Historia Primer año de Bachillerato – Reformulación 2006. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/>
Fecha de acceso: 17 de setiembre 2020

Enseñar, formarse, teorizar

de bienestar a las nuevas concepciones liberales”, y allí trabajo Estados Unidos entre 1945 y 1973, es en ese espacio, que puntualizo lo siguiente: “la construcción, desarrollo y tensiones de la `sociedad de consumo`: macartismo, `la revuelta de los jóvenes`, discriminación, la lucha por los derechos civiles”. Analizo con los estudiantes la sociedad estadounidense en las décadas del 50 y 60 como una sociedad que por un lado proclama la igualdad, la libertad, la austeridad y el respeto al derecho de otros pueblos, una sociedad “ideal”, que se enfrenta a una sociedad “real”, en la que la discriminación racial, la persecución ideológica, el consumismo y el intervencionismo (manifestado claramente en la guerra de Vietnam) se hacen presentes.

Pensando sobre mi proyecto de trabajo para la clase, que obviamente parte de mis conocimientos, mi experiencia, y también comprende “nuestra posición personal no solo frente a la historiografía, sino también frente a los acontecimientos que relatamos en clase, antiguos, o modernos, con pasión o sin pasión... en algún lugar, todos los proyectos para la acción dicen “hago esto porque” ” (Zavala 2010: 18-19) me pregunto: ¿Por qué siempre he trabajado con mayor énfasis la postura de Martin Luther King al tratar el tema de la lucha frente a la desigualdad de la población negra estadounidense en los 50 y 60?. Sin lugar a dudas, y aunque no significa que no los haya llevado a la clase, no le he dado el mismo lugar a Malcom X, al Black Power o al Black Panther; evidentemente no todos los años que he trabajado el tema ha sido igual, pero de alguna manera siento que me he posicionado, diciendo sin decirlo, hacia la postura integracionista. Hacer consciente esto, me lleva a pensar en las razones que motivan acciones bastante menos reflexivas, inconscientes diría, de mi práctica. También es cierto que un día llegó a mis manos Ángela Davis y sumé a mi clase una nueva perspectiva, el planteo de la articulación raza-clase-género, analizando el papel de la mujer negra dentro de las relaciones de producción, y cómo la opresión de género, se articula con la opresión racial.

¿Qué no he “dicho”⁸ hasta ahora y considero que es importante introducirlo en el análisis del tema? ¿Qué aspectos del pensamiento afro y afrodescendiente me parecen potentes en este momento para tratar con los estudiantes? Se trata entonces de darle la palabra a esos teóricos.

⁸ “En una acción de enseñar como la de la enseñanza de la historia, en la que estamos hablando la mayor parte del tiempo, ya sea diciendo cosas o leyendo textos de otros (historiadores, protagonistas, autores de manuales...) más o menos todo consiste en decir...” Zavala (2010: 8)

Enseñar, formarse, teorizar

Nuestras palabras y las palabras de otros

Con este subtítulo abro un paréntesis para analizar desde la filosofía de la historia mi relato en la clase. Sé que muchos de mis estudiantes entienden que en la clase de historia estudiamos lo que realmente pasó (fue la idea que plantearon varios jóvenes de un primer año de bachillerato en este año 2020 cuando en uno de nuestros primeros encuentros virtuales comenzamos a conversar sobre la Historia como disciplina) y sin lugar a dudas, he contribuido y contribuyo a esa idea innumerables veces por la forma en que construyo el relato sobre un determinado tema.

Sin embargo, también es cierto que tengo presente, y explícito que en la clase de Historia, (basada en los historiadores, los manuales, intercambios con colegas, documentos), y en la Historia, (entendida la Historia como narración, como construcción, como escritura)⁹ no hay una relación de equivalencia o reduplicación del pasado, como plantea P. Ricoeur, no podemos confundir la representación del pasado con un modelo hecho a escala de ese pasado “pues no hay original dado con el que comparar el modelo; es precisamente la extrañeza del original, tal como los documentos lo muestran, la que suscita el esfuerzo de la historia por prefigurar su estilo.” (1996: 859). El pasado, ya no es, y no lo puede representar un documento, pero sí es, una referencia indirecta. Michel de Certeau (1993) dirá que la historia, enuncia una “realidad” distanciada obviamente de su objeto, y de esa manera produce un discurso sobre el pasado, que sin serle idéntico lo va a representar.

Siguiendo el análisis de Ricoeur, en *Tiempo y Narración* (1996), para aproximarnos al pasado, el gran ausente en todas las construcciones, debemos hacerlo bajo el signo de “lo análogo”, concepto que utiliza para decir que no es ni lo mismo, ni lo otro, ya que implica la reefectuación y la distanciaci3n. Sin caer en las profundidades del análisis de Ricoeur sobre el tiempo, la narraci3n y el pasado, y sabiendo que no todo es para todos, y no todos han de interesarse, intento a trav3s del planteo de ejercicios que implican análisis, acercar a estudiantes de un curso de bachillerato a estas reflexiones. En el mismo sentido que realizo una selecci3n de temas del programa y decido trabajar alguno con mayor profundidad o con cual o tal enfoque como planteo en este art3culo.

⁹Michel de Certeau (1993) dirá que “hacer historia” conduce siempre a la escritura, y que la historiografía construye representaciones en base a restos del pasado, y esas representaciones no son idénticas a lo real.

Enseñar, formarse, teorizar

Incurrir en estas cuestiones filosóficas que planteaba antes, atravesando el estudio de la historia, con jóvenes que promedian los diecisiete años, me generaba y genera una gran expectativa e interés desde que lo hago, siempre son, como sabemos, elecciones que realizamos los profesores cuando hacemos nuestro proyecto.¹⁰ Me pregunto, y no tengo respuestas con certezas, por los comentarios de los estudiantes, que a veces hacen directamente y a veces en voz más baja, si esos ejercicios, a ellos no los lleva a “relativizar todo lo que decimos en la clase”, más allá de que instale siempre en el discurso la existencia de los documentos junto al material historiográfico.

Refiero nuevamente a Ricoeur “el recurso de los documentos señala una línea divisoria entre historia y ficción: a diferencia de la novela, las construcciones del historiador tienden a ser reconstrucciones del pasado” (1996: 837); y plantea que cuando la noción de “huella” asociada al documento, aparece como garantía indiscutible para explicar el pasado ya que fue dejada por él, cumple la función de representancia, no de representación, ya que no es “el pasado” sino que simbólicamente debido al tiempo transcurrido, alude a él.

Pasan algunos años y a veces nos parece que trabajamos bastante bien un tema (porque creemos que sabemos, proponemos ejercicios que nos parecen interesantes y entendemos que aportan a la reflexión, o hemos podido seleccionar películas y videos cortos para trabajar, etc.) o por lo menos, eso es lo que me pasa a mí muchas veces, hasta que casi siempre se hace la luz, y me doy cuenta que hay historiografía, conceptos, procesos que no estoy planteando y documentos que no manejo. Éste es uno de esos momentos. No obstante, he tenido grupos que se han entusiasmado mucho al trabajar este tema que estoy planteando, y otros un poco menos, pero lo cierto es que siempre me resulta de interés, y en general le gusta a los estudiantes (¿tal vez porque me gusta a mí?).

Injusticia epistémica – Racismo epistémico o Des-cubrir conocimientos

*Mientras los leones no cuenten el cuento
la historia de la cacería*

¹⁰ En referencia a qué es un proyecto en “Del dicho al Hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza”, distintos profesores de historia nos dicen sobre su/sus proyectos para la enseñanza de la historia en un curso, sobre por qué deciden hacer una cosa u otra en sus clases y con un tema. “Existe pues una especie de razón identitaria de la acción, que tiene que ver más que nada -como hemos visto- con la construcción autobiográfica del sujeto. Luego existe otro tipo de razones, si se quiere más racionales...” (Zavala 2010: 19)

Enseñar, formarse, teorizar

*siempre glorificará al cazador.
Proverbio africano¹¹*

Muchas de las herramientas analíticas que utilizo para trabajar el tema, fueron acuñadas por teóricos marxistas afro y afrodescendientes; el punto es comenzar a nombrar a aquellos pensadores que han aportado con sus reflexiones a la lucha por la igualdad de derechos de la población y sumar nuevas perspectivas a la clase. Comenzar a ejercer justicia epistémica.

En primer lugar, creo necesario aclarar la idea de “marxismos negros” entendido como un concepto fundamentalmente epistemológico, que refiere a reflexiones marxistas desde el punto de vista de la población categorizada como “negra” en el sistema capitalista, representa una manera de entender el mundo, y no importa quién las hace, o sea que no se refiere necesariamente a negros marxistas, de hecho, dice Grosfoguel (2018: 18) muchos piensan como sus opresores, y ahí está el éxito del sistema; el marxismo negro reflexiona desde la articulación entre explotación capitalista y dominación racial.

El silencio en torno a los marxismos negros, se identifica como factor fundamental del racismo epistemológico ya que han sido excluidos de los currículos de las grandes universidades y no se encuentran casi textos traducidos de W.E.B Dubois, C.L.R. James, Carla Jones, Oliver Cox, Harry Haywood, Cedric Robinson, entre otros.

Los fragmentos que aparecen a continuación, en los distintos párrafos en cursiva, los planteo como posibles para llevar a la clase. Son conceptualizaciones, históricamente situadas y el contexto en el cual las trabajaría les daría un sentido más allá del intrínseco. Trabajamos sobre textos que si bien aparecen como el resultado de “un autor”, son el producto de otros textos y otras palabras, de otros autores (que además, en otro nivel, literalmente la mayoría de las veces ya no están vivos o no podemos entablar diálogo con ellos), en ese sentido Barthes plantea que “un texto, no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido... sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original... Una vez alejado el autor, se vuelve inútil la pretensión de “descifrar” un texto.” (1968: 3-4). Analizamos desde nuestro conocimiento (situado y fragmentado), le damos un sentido, interpretamos, somos lectores, ajenos a su autor/es y

¹¹ En Almanza Hernández 2018

Enseñar, formarse, teorizar

forasteros del tiempo en el que fue realizado. Intentamos descifrar el tejido de los textos que nos llegan, con esa carga los leemos, a veces seleccionamos y llevamos al aula.

En ese sentido, la noción de intertextualidad de Kristeva (1981: 188-190), aunque concebida para el análisis literario, me es una herramienta útil para pensar la clase como un “cruce de superficies textuales”, mi relato, como un texto que elaboro en relación a otros textos; un diálogo entre varios, el mío, el de los alumnos, el de los historiadores, el de los profesores de historia que hicieron los manuales, los autores de los documentos que leemos y analizamos, “todo texto es absorción y transformación de otro texto”. ¿A quién pertenece el discurso de la clase? Me atrae la idea de pensar que todas las palabras situadas en el espacio del aula, actúan en distintas dimensiones dialogando entre sí.

Utilizar en clase este brevísimo fragmento del texto de W.E.B. Du Bois, que en 1903, en el sur de EEUU, publica su libro *“Las almas del pueblo negro”* puede ser un disparador para comenzar el análisis de la situación de la población afrodescendiente:

“Las sombras de la prisión nos envolvían a todos por doquier: muros estrechos y resistentes para los más blancos, pero implacablemente restringidos, altos e inalcanzables para los hijos de la noche, quienes han de entregarse sombríamente a la resignación, o golpear en vano contra la roca, o inmutable, casi desesperanzadamente, contemplar la franja azul en lo alto.” (2001: 7)

La primera tarea de los estudiantes implicaría conseguir información sobre la biografía de Du Bois, y posteriormente bucear en los cinco renglones del texto. ¿A qué prisión se refiere? ¿Quiénes serían los más blancos? ¿Quiénes los hijos de la noche?, ¿Qué sentido podría tener esa expresión?, ¿Cuáles los muros “estrechos, resistentes, altos e inalcanzables”?, analizarlos en relación a la década posterior a la segunda guerra mundial y a partir de esa situación que se vivía, las diferentes formas de lucha que se plantearon.

Allí vendrían textos de S. Carmichael y Ch. Hamilton para analizarlos comparándolos, con los de Martin Luther King, como este que lo propondría para ver la opción en relación a la violencia

“Aquellos de nosotros que propugnamos el Poder Negro vemos completamente claro en nuestras mentes que una actitud “no violenta” en el caso de los derechos civiles es una actitud que la gente negra no puede permitirse y un lujo que no merece la gente

Enseñar, formarse, teorizar

blanca. Para nosotros está claro como el cristal – y debe llegar a estarlo también para la sociedad blanca- que no puede haber orden social sin justicia social...” (1967: 59)

o este otro en relación a la posibilidad de la integración:

“... debemos ocuparnos de la palabra “integración”. Según sus defensores, la justicia social se hará “integrando al negro en las principales instituciones de la sociedad de las que ha estado tradicionalmente excluido... Las metas de los integracionistas son metas de clase media, expresadas primordialmente por un pequeño grupo de negros con aspiraciones o posición de clase media... esos negros simbólicos – absorbidos por una masa blanca- no tienen valor para las masas negras restantes... Esos individuos declararán que prefieren ser tratados “solo como individuos, no como negros”; “que no les preocupa ni les preocupará la raza”. Ésta es una posición totalmente antirrealista... No hay hombre negro en este país que pueda vivir “simplemente como hombre”. Su negrura es un hecho que siempre está presente en esta sociedad racista, reconózcalo o no.” (1967: 60)

8

En este marco de trabajo que estoy planteando considero tener en cuenta el concepto de raza entrelazado con etnia y nación. Adhiero al planteo que realiza Montáñez Pico (2020): etnia se presenta como asociado o relacionado a factores culturales como costumbres, creencias, lenguas, y utilizarlo ayuda a combatir los prejuicios biologicistas en relación al concepto de raza, afirmando que la diversidad humana es de carácter socio-cultural y no por jerarquías biológicas. El concepto de nación que es fundamentalmente político y aparece entrelazado con etnia y raza, refiere a la creación de identidades colectivas que aspiran o tienen autoridad y soberanía política.

Oliver Cox ofrece un abordaje singular (Medina, 2017: 1) con respecto al origen de la raza, “la idea de antagonismo racial¹² y “su principal tesis: el racismo era un producto específico del sistema capitalista occidental... el racismo es una estructura inventada

¹² O. C. Cox, nació en Trinidad y Tobago en 1901, en una familia de clase media, en 1919 migra hacia EEUU donde estudia y trabaja hasta su fallecimiento en 1974. Licenciado en derecho, Mag. en economía y Dr. en sociología. Se reconoce su obra “Caste, Class and Race” de 1948 como probablemente la más influyente, allí concibe el racismo como producto propio de las sociedades capitalistas, confrontando así con la escuela de estudios raciales de Chicago que equiparaba el problema del racismo al de las sociedades de castas, pero para Cox éstas últimas se enmarcan en el seno de sociedades con sistemas precapitalistas. En este breve artículo no desarrollaré su planteo en relación al capitalismo como un sistema global desde su surgimiento, pero creo necesario hacer mención a ese concepto ya que lo señala a Cox como el fundador de la Teoría del Sistema-Mundo, y el propio Immanuel Wallerstein lo reconoce como tal “Estoy de acuerdo. Oliver Cox expuso en las décadas de 1950 y 1960 prácticamente todas las ideas básicas del análisis del sistema-mundo. Él es el padre fundador aunque apenas es reconocido como tal y es ampliamente olvidado incluso hoy” (2000: 174) (traducción propia)

Enseñar, formarse, teorizar

por el sistema capitalista que le es funcional porque despliega prejuicios sobre el color, la cultura y los hábitos de ciertos pueblos para organizar y justificar su explotación” (Montáñez, 2018: 146-149) estas ideas están presentes en la elaboración de mi proyecto de clase, que junto a posturas como la de Rita Segato y Walter Mignolo lo nutren y sustentan.

Rita Segato (2010: 32-40) plantea que la raza es una “lectura históricamente informada de una multiplicidad de signos... atravesados por una historia” partiendo de esta idea entonces, no concibe a la raza como una condición biológica ni como una categoría sociológica, y depende del contexto las señales que fundan la “raza”. Por su parte Mignolo (2001: 170) sostiene que la categoría de “raza” no existía antes del siglo XVI y la clasificación de las personas era de acuerdo a su religión, “la pureza de sangre” diferenciaba a moros de judíos, pero los rasgos discriminadores en el mundo moderno colonial van a ser físicos, en el siglo XIX la ciencia reemplaza a la religión y la clasificación racial pasa al “color de la piel”.

Me interesa ahondar el análisis del racismo y plantear la posibilidad de que sea visto como estructural del sistema capitalista, ya que no lo he profundizado así. También hacer visible la postura que plantea, que después de 1492, la idea de raza y esclavitud fueron fundacionales y constitutivas del sistema mundo moderno y el capitalismo.

Otra categoría a considerar, es diferenciar los conceptos racismo individual y racismo institucional:

“El racismo es a la vez franco y encubierto. Toma dos formas estrechamente relacionadas entre sí... A estas formas las llamamos racismo individual y racismo institucional. El primero consiste en actos manifiestos de individuos que causan muertes, daños, heridas o la destrucción violenta de la propiedad.... El segundo tipo es menos franco, mucho más sutil, menos identificable en relación con los individuos específicos que cometen los actos... se origina en el funcionamiento de fuerzas consagradas y respetadas de la sociedad, y recibe condenación pública mucho menor que el primer tipo...”. (Carmichael y Hamilton 1967: 10)

Enseñar, formarse, teorizar

Por otro lado, me resulta de mucha potencia para el trabajo con los estudiantes la teoría del “colonialismo interno” de Harry Haywood,¹³ quien sostiene que la franja negra es una “colonia interna” del imperialismo americano y tiene un nivel de opresión como el de los pueblos colonizados, siguiendo su planteo, históricamente la población negra americana ha vivido una situación de colonialismo interno más allá de la abolición de la esclavitud debido a mecanismos de sujeción, especialmente en el sur del país; Ramón Grosfoguel plantea que son St. Clair Drake y Horace C. Cayton en su obra *Black metrópolis: Study of Negro Life in a Northern City* de 1945 quienes hablan de “colonias negras” para referirse a los negros que habitan en situación colonial al interior de las ciudades estadounidenses. (2018: 14). Me planteo la posibilidad de comparar y analizar el concepto de colonialismo como fenómeno internacional, con la categoría colonialismo interno.

Pensar sobre esta propuesta me ha llevado a releer “Mujeres, raza y clase” de Ángela Davis, y allí profundizar en el análisis del rol que ha jugado y juega la mujer negra a lo largo de la historia en la acumulación de capital, como madre y por lo tanto quien gesta a los sujetos que van a ser superexplotados¹⁴ y simultáneamente ser ellas también superexplotadas; en otro sentido, el hecho de compartir con los hombres negros la superexplotación productiva hizo que las relaciones de género fueran más igualitarias.

En ese libro que menciono, Ángela Davis (2004: 30) realiza los siguientes planteos sobre los abusos sexuales: “*La violación era un arma de dominación y de represión cuyo objetivo encubierto era ahogar el deseo de resistir en las mujeres negras y, de paso, desmoralizar a sus hombres*” vincula esta situación con las violaciones llevadas adelante en la guerra de Vietnam, explica que allí se había inscripto en la mente de los soldados estadounidenses que su lucha era contra una raza inferior y de esa forma se incitaba a los soldados a cometer violaciones sobre las mujeres vietnamitas como un

¹³En 1948 escribe *Liberación Negra*, planteando que “Se puede decir que la ‘Franja Negra’ es una especie de colonia interna del imperialismo estadounidense... El carácter de la opresión del pueblo negro en Estados Unidos en ningún sentido difiere del de los pueblos coloniales.” Iborra – Mallent y Montáñez Pico (2020: 102). Éstos autores también citan a Samir Amin: “En los años 1920 el partido comunista de Sudáfrica fue el promotor de la teoría del colonialismo interno (una teoría adoptada en los años 1930 por un líder afroamericano del PC de Estados Unidos, Harry Haywood)...” (2020: 95)

¹⁴“Siguiendo al marxista dependiente brasileño Ruy Mauro Marini, podríamos decir que la mayoría de la población trabajadora no-blanca es “superexplotada”, mientras que la mayoría de la población trabajadora blanca es explotada a secas, teniendo la posibilidad de reproducirse socialmente con el fruto de su salario sin necesidad de recurrir a otro tipo de actividades. (Montáñez- Pico 2020: 3). En el caso de las mujeres negras esa superexplotación adquiere otro nivel mayor por ser mujeres.

Enseñar, formarse, teorizar

deber militar. Aparece la violación como “un arma de terrorismo político de masas”, al vincular esas violaciones con las de los amos llevadas adelante en el siglo XIX. Considero que tengo una línea de análisis en relación a la idea de “*La violación (como) un arma de dominación y de represión*”.

Otro abordaje que propone Davis (2004) y es muy interesante para trabajar es el de la conciencia de la población negra en cuanto a la falsedad de “*el mito del violador negro*” y el de “*la puta negra*”, que implica una lógica de pasar a acusar a uno y culpabilizar a otra; de esa forma se justificaba y prolongaba la explotación de los hombres y mujeres negras. Cuando las mujeres negras comprenden tempranamente esta vinculación, luchan contra las ejecuciones de los hombres negros. De esta forma planteo aquí, igual que en párrafos anteriores, trazos posibles a seguir para sumar al estudio y a la reflexión sobre la situación de la población afroamericana.

A modo de cierre

Para finalizar, resumo que mi intención en este artículo ha sido la de examinar un tema que trabajo desde hace varios años en cuarto y utilizar algunas categorías de análisis que he conocido o profundizado en los últimos meses, nombrando a los teóricos que las plantearon y que en algunos casos me eran desconocidos; Ellos plantean el racismo como producto del capitalismo y según su análisis, capitalismo y racismo, son dos caras de un mismo fenómeno. De la misma forma que la idea de “explotación de clase” que sufre la población “blanca” es diferente que la “superexplotación” de la población negra

Sé que estoy dejando fuera de este trabajo a teóricos como Aimé Césaire (martiniqués 1913-2008) y su “Discurso sobre el colonialismo”, sostiene una relación constitutiva entre racismo y capitalismo, o el enfoque nacionalista, anticolonial y multirracial de Eric Williams (trinitense 1911-1981) que analiza la existencia de un vínculo entre el capitalismo británico y la industria esclavista, o Walter Rodney (guyanés 1942-1980) orador del Black Power caribeño, sólo por nombrar algunos y alguna de sus ideas.

Proponer actividades y tratar de incorporar a la clase un relato que incluya el pensamiento de los teóricos mencionadas antes, ha implicado un largo ejercicio de lectura sobre el tema, y reflexionar sobre lo que hago. Soy consciente que existe mucho para pensar aún y disfruto con la construcción de nuevos proyectos para mis clases, con sa-

Enseñar, formarse, teorizar

ber que aunque haya dado un curso o un tema por muchos años, esa posibilidad no está clausurada sino todo lo contrario.

Las explosiones de racismo que presenciamos hoy en Estados Unidos, le confieren al tema absoluta vigencia, cuestión que hace (o puede hacer), que los “eventos del pasado” que estudiamos en la clase de historia, ingresen al aula con una particular potencia.

Bibliografía citada

- Almaza Hernández, R. 2018 Cuando los leones hacen la historia: el marxismo negro de Walter Rodney. *Tabula Rasa*, (28), 79-105. Doi: <<https://doi.org/10.25058/20112742.n28.4>>
- Barthes, R. 1968 *La muerte del autor*. Trad: C. Fernández Medrano. Fuente: <<http://www.cubaliteraria.cu/revista/laetradelescriba/n51/articulo-4.html>>
- Carmichael S. y Hamilton C. 1967 *Poder Negro. Su necesidad y su esencia*. pp 9 – 62
- Cesaire, A. 2006 *Discurso sobre el colonialismo*. (Madrid: Akal)
- Chavarría M. y García, F. 2004 “Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos”, en *ICONOS* No.19, Flacso-Ecuador, Quito, pp.100-111
- Davis, Ángela 2004 (1981) *Mujeres, raza y clase* (Madrid: Akal)
- De Certeau, M. 1993 “La escritura de la historia” (México: Univ. Iberoamericana)
- Du Bois W.E.B. 2001 *Las almas del pueblo negro* (La Habana: Fundación Fernando Ortiz)
- Grosfoguel, R. 2012 Zona de ser y no ser estudios de inmigración y epistemología. Disponible en <https://youtu.be/tE21xpqk-NU>
- Grosfoguel, R. 2013 Racismo/Sexismo Epistémico, universidades Occidentalizadas y los Cuatro Genocidios/Epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. N° 19:31-58
- Grosfoguel, R. 2018 ¿Negros marxistas o marxismos negros?: una mirada descolonial. *Tabula Rasa*, (28), 11-22. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.1>
- Iborra-Mallent, J. V. & Montañez-Pico, D. 2020 Los orígenes de la idea del «colonialismo interno» en el pensamiento crítico del comunista afroamericano Harry Haywood: crónica de una conversación con Gwendolyn Midlo Hall. *Tabula Rasa*, 35, 89-114. <<https://doi.org/10.25058/20112742.n35.04>>
- Kristeva, J 1981 (1978) El texto y su ciencia. En *Semiótica I*. (Caracas: Fundamentos) p. 7-33 Disponible en: <pdfhumanidades.com > sites > default > files > apuntes>
- Medina, Margarita 2017 Cox: La colonialidad 40 años antes | 1 *Analéctica* - ISSN 2591-5894 - Argentina - Año 3, No. 22, mayo 2017
- Mignolo, Walter 2001 “Colonialidad del poder y subalternidad” en Rodríguez, Ileana (ed.) *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad* (Ámsterdam: Rodipi). <books.google.com> books>

Enseñar, formarse, teorizar

- Montañez-Pico, D. 2018 La teoría del sistema-mundo es negra y caribeña: capitalismo y racismo en el pensamiento crítico de Oliver Cox. *Tabula Rasa*, (28), 139-161. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.7>
- Montañez- Pico, D. 2020 *Marxismo negro: pensamiento descolonizador del Caribe anglófono* “Introducción” [extracto], (Madrid: Akal) [En prensa]
- Ricoeur, P. 1996 *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. (México: Siglo XXI)
- Segato, R. Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *CRÍTICA Y EMANCIPACIÓN*, [S.l.], p. 11-44, jun. 2010. ISSN 2312-9190. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/166>
- Spivak, G. Ch. 1998 ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, Año 3 n°6, 175-235. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Wallerstein, I. 2000 “Oliver C. Cox as World-Systems Analyst”, en Herbert M. Hunter (Ed.) *The Sociology of Oliver C. Cox: New Perspectives*, London: Emerald, pp. 173-184. Disponible en: https://drive.google.com/open?id=1GT2MyBauJ_pPWSQx_kRtoDmgBrpKy7rD
- Zavala, A. y otros 2010 *Cuadernos de Historia. Del dicho al Hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza* (Montevideo: Biblioteca Nacional)