

UNIVERSIDAD NACIONAL

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE POSGRADO DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
MAESTRÍA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS DERECHOS HUMANOS

GUÍA PEDAGÓGICA SOBRE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL Y DE GÉNERO A
TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE PERSONAJES FEMENINOS
AFRODESCENDIENTES EN LA LITERATURA COSTARRICENSE

SUSTENTANTE: SIGRID SOLANO MORAGA

HEREDIA, 04 DE NOVIEMBRE DE 2023

Trabajo presentado para optar al grado de Magíster en Perspectiva de Género en los
Derechos Humanos.

Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la
Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

Este trabajo de investigación aplicada fue aceptado por el Tribunal Examinador de la Maestría Perspectiva de Género en los Derechos Humanos, como requisito para optar por el grado de Magistra.

INTEGRANTES DEL TRIBUNAL EXAMINADOR



M.Sc. Ericka García Zamora
Coordinadora de Posgrado



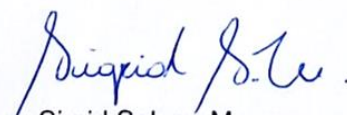
M.Sc. Silvia Jiménez Mata
Tutora



ML. Karen Calvo Díaz
Lectora



Dra. Ana Lorena Flores Salazar
Profesora del curso Taller de Investigación Aplicada II



Sigrid Solano Moraga
Sustentante

RESUMEN EJECUTIVO

Este proyecto de investigación presenta como resultado una guía pedagógica sobre la discriminación racial y de género a través de la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura costarricense. Esta guía tiene el objetivo de estudiar la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en tres novelas costarricenses: *Mamita Yunai (1941)*, de Carlos Luis Fallas, *La flota negra (1999)*, de Jazmín Ross y *Mar Caníbal (2016)*, de Uriel Quesada. Se establece como un instrumento para estudiar la discriminación hacia las mujeres afrodescendientes desde el enfoque de género interseccional y de derechos humanos y emplea como herramienta la literatura, con tres textos literarios como herramienta de entendimiento.

La guía propone una metodología participativa, enfocada en el estudiantado como partícipe central de su enseñanza. La persona docente se considera una facilitadora de información y del proceso de aprendizaje.

La guía consta de 3 unidades denominadas: Descubriendo la discriminación; Caleidoscopio identitario: definiendo el enfoque de género interseccional; Rompiendo barreras: transgresión, empoderamiento y liderazgo. Cada unidad consta de tres momentos de aprendizaje: el primer momento, llamado “Compartiendo mi experiencia”, es una introducción al tema por tratar a partir de la experiencia de las personas participantes; el segundo momento, denominado “Profundicemos, repensemos”, integra elementos teóricos y literarios a las personas participantes para luego ponerlos en práctica con las actividades propuestas; el tercer momento: “Aplicemos lo aprendido”, consiste en la aplicación de los conocimientos.

La población meta a la que se dirige esta guía corresponde a una universitaria, estudiante de literatura. De igual forma, se considera como parte del público meta a las personas facilitadoras, docentes en el área de literatura e interesadas en los temas de género con enfoque interseccional, derechos humanos y discriminación racial, pues la guía se propone como una herramienta con insumos teóricos y metodológicos.

Para el empleo de esta guía pedagógica, se toma en cuenta el curso de LLG423, Literatura Costarricense Contemporánea de los Bachilleratos en Enseñanza del Español y en Literatura de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, propuestos en el II ciclo dentro de los planes de estudio de ambas carreras. Lo anterior se debe a que los contenidos del curso pueden abarcar las obras seleccionadas.

La guía fue validada por tres personas expertas en los temas a la literatura, derechos humanos, discriminación racial y de género; para la elección de las personas validadoras, se consideraron profesionales con experiencia en construcción de guías pedagógicas y que contaran con sensibilidad acerca de los temas referentes a la discriminación racial y de género.

El desarrollo de esta guía constituyó un desafío académico que implicó una reflexión profunda sobre las necesidades de las mujeres afrodescendientes en el país, la urgencia de representaciones positivas en la literatura como objeto de arte, así como en los diferentes espacios socioculturales. Ante este panorama, se considera indispensable deconstruir los discursos ideológicos impuestos por medio de proyectos multidisciplinares; en este caso la literatura, los estudios de género con enfoque interseccional y los derechos humanos se amalgamaron para construir una herramienta que –se espera– este al servicio de la reflexión y el cambio.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi tutora, Silvia Jiménez, por su compromiso durante estos años, su constancia, tiempo, buenas ideas y disposición para revisar paciente y constantemente todas las versiones de este proyecto.

A la profesora Lorena Flores por su guía durante los inicios de este TFG y, sobre todo, por ser una excelente docente.

A la profesora Ericka García por la minuciosa lectura de este documento y sus necesarias sugerencias.

A mi lectora, Karen Calvo por su apoyo durante este proceso.

A Jesús Cárdenas, porque hace muchos años me ayudó a encontrar una vocación y en esta guía me brindó su ayuda de manera diligente y cordial.

A Lillyam Rojas, por su anuencia y amabilidad al aceptar ser validadora de la guía. Su experiencia agrega valor a este proyecto.

A Carmen Hutchinson por sus sabias apreciaciones que ayudaron a mejorar el documento.

DEDICATORIA

A mami por ser mi mayor ejemplo de fortaleza y determinación; por su entendimiento y amor, ante todo.

A Fiore por demostrarme que la vida vale la pena vivirla, con todo y sus infortunios.

A Felipe porque pasar más tiempo con él fue la motivación constante para culminar este proceso y porque quiero un mundo mejor para él.

A los hombres de mi familia: papi, Leo y Tito, por darme tanto cariño.

A Karen C. Hyman, por inspirar este tema y, sobre todo, por ser mi soporte y mi lugar seguro.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	iv
AGRADECIMIENTOS	vi
DEDICATORIA.....	vii
CAPÍTULO I	12
1. INTRODUCCIÓN.....	12
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	13
3. ANTECEDENTES.....	17
a. Sobre las metodologías empleadas	17
b. Literaturas al servicio de deseos nacionales de blancura	18
c. Cuerpos negros: ficciones subjetivas	22
d. ¿Es Costa Rica racista?	25
e. Conclusiones.....	26
4. MODALIDAD	27
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	28
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos	30
CAPÍTULO II	31
1. Estrategia metodológica general	31
2. Estrategia de procesamiento y análisis de la información de obras literarias.....	33
2.1 Análisis de obras seleccionadas.....	33
Roles pasivos	35
Roles activos	35
3. Fuentes de información y técnicas de recolección de información.....	38
4. Población meta.....	40
5. Universo de estudio.....	42
5.1 Las obras literarias seleccionadas	43
6. Cuadro de operacionalización	43
7. Plan de investigación y cronograma	45

CAPÍTULO III	48
1. MARCO TEÓRICO Y DE REFERENCIA.....	48
1.1 Acercamiento a los conceptos de raza y racismo	48
1.2 La construcción de la nación racista	53
1.3 Las mujeres afrodescendientes: una lucha a través del cuerpo	55
1.3.1 Discriminación contra las mujeres a partir de un marco de Derechos Humanos	57
1.4 Conceptos para entender a las mujeres afrodescendientes en la literatura.....	61
1.5 La literatura y la realidad sociocultural	62
CAPÍTULO IV	66
1. Resultados.....	66
1.1. Análisis de obras literarias como fundamento de la guía pedagógica	66
a. <i>MAMITA YUNAI</i> (1941), de Carlos Luis Fallas.....	66
b. <i>LA FLOTA NEGRA</i> (1999), de Jazmín Ross.....	71
c. <i>MAR CANÍBAL</i> (2016), Uriel Quesada	77
a. Novelas que reproducen estereotipos negativos sobre las mujeres afrodescendientes	80
b. Novela de denuncia	82
c. Novela de reivindicación: búsqueda de nuevos modelos de mujeres afrodescendientes en la literatura	83
2. Estructura de la guía	85
2.1 Los tres momentos de cada unidad	85
2.2 Descripción de las unidades de la guía.....	87
I UNIDAD	91
II UNIDAD	95
III UNIDAD	100
2.3 Elección de títulos	104
2.4. Sobre el diseño de la guía pedagógica	105
2.5. Estimaciones sobre el espacio.....	107
2.6. Consideraciones finales sobre el empleo de la guía	107
3. Validación de la guía pedagógica.....	108
3.1. Criterios de selección de personas evaluadoras.....	108

3.2. Perfiles de las personas evaluadoras	108
3.3. Observaciones dadas por parte de los profesionales	110
a. Sobre la selección de obras	110
b. Sobre la metodología y las actividades:	110
c. Sobre la estructura:	111
d. Sobre la teoría empleada en el material de apoyo y anexos:.....	111
3.4. Sobre las observaciones a la guía dadas por las personas validadoras	112
 CAPÍTULO V	 114
1. Conclusiones generales	114
2. Conclusiones acerca de la presencia de mujeres afrodescendientes en la literatura costarricense de los tres textos literarios	117
3. Recomendaciones	119
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	121
ANEXOS	128

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Focalizaciones en las narraciones	37
Tabla 2. Síntesis del plan de trabajo	43
Tabla 3. Plan de investigación	45
Tabla 4. Estructura de la guía.....	87
Tabla 5. Descripción de las unidades	87
Tabla 6. Descripción de la I unidad	91
Tabla 7. Descripción del primer momento de la I Unidad, actividad 1	92
Tabla 8. Descripción del segundo momento de la I Unidad, actividad 2.....	93
Tabla 9. Descripción del segundo momento de la I Unidad, actividad 3.....	94
Tabla 10. Descripción del tercer momento de la I Unidad, actividad 4	95
Tabla 11. Descripción de la II unidad.....	95
Tabla 12. Descripción del primer momento de la II unidad, actividad 1	96
Tabla 13. Descripción del primer momento de la II unidad, actividad 2.....	97
Tabla 14. Descripción del segundo momento de la II unidad, actividad 3	98

Tabla 15. Descripción del tercer momento de la II unidad, actividad 4.....	99
Tabla 16. Descripción de la III unidad.....	100
Tabla 17. Descripción del primer momento de la III unidad, actividad 1.....	100
Tabla 18. Descripción del primer momento de la III unidad, actividad 2.....	101
Tabla 19. Descripción del segundo momento de la III unidad, actividad 3.....	102
Tabla 20. Descripción del tercer momento de la III unidad, actividad 4.....	103
Tabla 21. Explicación de títulos de actividades.....	104
Tabla 22. Contenidos de la guía pedagógica de acuerdo con cada unidad.....	115
Tabla 23. Empleo de análisis literario en Momentos 2.....	117

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Descripción de las funciones.....	34
Ilustración 2. Modelo actancial de Greimas.....	36
Ilustración 3. Corpus literario seleccionado.....	43
Ilustración 4. Bandera panafricana.....	106
Ilustración 5. Paleta de colores elegida.....	106
Ilustración 6. Ejemplos de imágenes empleadas.....	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Estudiantes matriculados durante los últimos 3 años en el curso: Literatura Costarricense Contemporánea.....	41
---	----

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo final de graduación plantea analizar la discriminación racial y de género por medio de tres obras literarias costarricenses. A partir de estas, se estudiarán las construcciones simbólicas de personajes femeninos afrodescendientes. El objetivo que orienta este proceso es el de diseñar una guía pedagógica, dentro de la modalidad de producción didáctica, sobre la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura nacional en los que se perciba la discriminación racial y de género a partir de los enfoques de género interseccional y de derechos humanos. Como problema, nos enfocaremos en el abordaje de la construcción simbólica de las representaciones de mujeres afrodescendientes en la literatura, ya que a partir de este elemento cultural se logran percibir las diferentes ideologías respecto de la identidad costarricense y la visión que se tiene de estos personajes femeninos.

Este documento se estructura en cinco capítulos que exploran el proceso del proyecto final de graduación. En el I capítulo, se encuentran la justificación del documento, que responde a las preguntas qué, por qué y para qué. Igualmente, se ubican aquí los antecedentes, planteamiento del problema y así como los objetivos, tanto el general como los específicos.

El II capítulo se halla la estrategia metodológica la cual presenta los aspectos más relevantes sobre la construcción de la guía pedagógica: público meta, estructura de la guía, metodologías de aprendizaje tomadas, cronograma de procesos de trabajo, etc. Igualmente, se exponen los métodos referentes al estudio de los textos literarios que se seleccionaron como herramienta de apoyo a la guía.

En el III capítulo se ubican las premisas teóricas relacionadas con el tema. Las teorías y conceptos propuestos en este capítulo son fundamentales para comprender la guía pedagógica.

El capítulo IV contiene los análisis de las obras literarias y la estructuración de la guía pedagógica con sus unidades, momentos, actividades y la validación de la estrategia didáctica por parte de los profesionales. Se presenta en esta sección, además, el perfil de las personas validadoras y sus observaciones.

El capítulo 4 plantea las conclusiones, las recomendaciones y los anexos, en los que se encuentra el resultado final de la Guía pedagógica sobre la discriminación racial y de género a través de la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura costarricense.

Finalmente, aparecen las referencias y en anexos se encuentra el producto final de este TFG.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Estudiar la discriminación racial y de género por la que atraviesan las mujeres afrodescendientes es una necesidad actual, especialmente, en un país que debe concienciar sobre esta problemática con el fin de combatir los estereotipos racistas, los tratos desiguales y la intolerancia que privan del principio de igualdad y afectan a un importante sector de la población.

Se considera que la población afrodescendiente en Costa Rica es de un 8% en el país, de acuerdo con las estadísticas del INEC (2011). Igualmente, la población costarricense tiene un “11.7% de herencia genética afrodescendiente. Ese porcentaje es mayor en el Caribe, llegando al 30%, 14% en la región guanacasteca, 8% en la zona Sur y 6% en el Valle Central” (UCR, 2020, sp.). De acuerdo con el mismo Censo, ese 8% se reparte entre todas las provincias, mayoritariamente en San José, Limón y Alajuela, dato que contradice la arraigada idea de que las personas afrodescendientes habitan especialmente Limón.

Tomando en cuenta estos datos es que se percibe la necesidad de luchar contra la discriminación. Para ello nos apoyamos en el artículo 1 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, que define la problemática del siguiente modo:

denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (1965).

En Costa Rica, las mujeres afrodescendientes han sufrido discriminación por ser parte de un grupo minoritario históricamente excluido y por el establecimiento de un discurso que aboga por la blanquitud desde los idearios nacionalistas:

Estas ideas formaban parte de la ideología racial imperante en la sociedad, basada en el mito de la Costa Rica “blanca e igualitaria”, muy a pesar de su heterogénea población nacional constituida desde la época colonial. Sus artífices fueron las élites liberales, quienes “se propusieron salvaguardar el orden social y la moralidad nacional mediante la exclusión y represión selectiva, con base en criterios ligados a: raza, cultura, moralidad e higiene” (Senior, 2007, p. 66).

La identificación como cultura blanca provocó que en Costa Rica el reconocimiento del multiculturalismo haya sido tardío, respecto de otras regiones latinoamericanas, ya que no fue hasta el 2015 cuando el país se identificó como: “una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”, en el artículo 1 de la Constitución Política. Esta cita pertenece a la reforma constitucional que se adeuda a la lucha de muchos años dada por mujeres afrocostarricenses (Muñoz- Muñoz, 2017, p. 68).

La ideología racial ha provocado, durante siglos alrededor del mundo, la división social y hasta la exclusión por el color de piel; tal es la problemática a nivel internacional que se ha visto la necesidad de generar leyes e instrumentos que validen la lucha por erradicarla o, al menos, contrarrestarla. De este modo, La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece, en el artículo 1, el principio de igualdad y el principio de no discriminación. El artículo 2, incisos 1 y 2, propone que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad. Asimismo, existe la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada por Costa Rica en 1965), que tiene como fin “promover y estimular el respeto universal y efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión”, de acuerdo con los propósitos de las Naciones Unidas.

En el ámbito internacional, existen diferentes instrumentos que velan por cumplimiento de los derechos de las personas afrodescendientes, como la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales (Ad. AG-UNESCO 27-11-1978), la Declaración

sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (Ad.AG-ONU 18-12-1992), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena (Declaración y Programa de Acción de 1993), la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia: Declaración y Programa de Acción (Conferencia de Durban, 2001). Estos instrumentos comprometen a la nación costarricense a desarrollar y establecer acciones dirigidas a erradicar el racismo.

Igualmente, las mujeres afrodescendientes particularmente sufren discriminaciones diversas asociadas con color de piel, aunque también debido a otras situaciones que deben estudiarse desde los estudios de género que, a su vez, toman en cuenta la interseccionalidad. Es decir, debe analizarse la interacción de condiciones que producen desigualdad y discriminación como la condición socioeconómica, la orientación sexual o la edad.

Esta guía pedagógica se ligará con la literatura como instrumento mediador de conocimiento sobre las problemáticas de discriminación a partir de la ficción. Desde esta óptica, la literatura se proyecta, en general, como un aparato ideológico, por lo que esta es el reflejo de la sociedad costarricense, con sus valores, formas de pensamiento, y construcciones de mundo, en general. Como propone Cros: “el texto se halla históricamente ligado a un mundo de instituciones: derecho, iglesia, literatura y enseñanza” (2009, p. 89); en ellas, se plasma una serie de representaciones, ideas, conceptos y mitos. La obra literaria construye ideología, pero la desestructura y provoca en el público lector cuestionamientos al sistema:

La obra interroga y transforma los criterios implícitos con que la abordamos, desconfirma la rutina de nuestros hábitos de percepción y con ello nos obliga a reconocerlos por primera vez como realmente son. Más que concretarse a reforzar nuestras percepciones dadas, la obra literaria valiosa viola o transgrede esas formas normativas de ver las cosas, con lo cual nos pone en conocimiento de nuevos códigos de comprensión (Eagleton, 1998, p. 52).

Por lo tanto, la literatura funciona como medio para comprender que las visiones sobre las mujeres afrodescendientes se han establecido de acuerdo con los discursos

culturales y sociales devenidos de determinadas coyunturas históricas, los cuales imponen modelos o estereotipos sobre su comportamiento o su posición en la sociedad.

Se seleccionaron tres textos literarios. El primero, *Mamita Yunai*, 1941, de Carlos Luis Fallas, escrito durante la difusión de la literatura realista costumbrista; plasma la construcción de personajes limonenses y considerados marginales (indígenas, mujeres, afrodescendientes, chinos). Seguidamente, se eligieron dos textos contemporáneos con elaboraciones de mujeres negras con cierta volición, como es el caso de *La flota negra* (1999), de Jazmín Ross de Lemus y *Mar Caníbal* (2016), de Uriel Quesada.

A partir de estos tres textos, se pretende percibir los cambios sobre la percepción de las mujeres afrocostarricenses en la sociedad. En la primera obra mencionada, se construyen mujeres afrodescendientes sin voz, con cuerpos que representan lo “no normativo” y el contraste contra cuerpos blancos que son los aceptados. En las obras de Ross y Quesada, las mujeres afrodescendientes adquieren libertad para actuar y comunicarse e, incluso, protagonismo, especialmente en *La flota negra*. Con ello, se puede ver la reproducción de discriminaciones que se transforman y cuestionan el sistema.

La intención de estudiar la discriminación racial a partir de la literatura es elaborar una producción didáctica, específicamente, una guía pedagógica dirigida a una población académica universitaria que, por medio de esta, obtenga conocimientos y conciencia y sensibilidad sobre esta problemática, pues no existen herramientas pedagógicas con este enfoque multidisciplinar. La interacción entre interseccionalidades con la literatura como medio para comprenderlas, evaluarlas e interpretarlas, es lo que resulta novedoso y relevante respecto de esta guía, pues no existen documentos con esta temática ni metodología.

Aunado a esto, enfocarse en las mujeres afrocostarricenses constituye una manera de honrar su lucha ante las múltiples discriminaciones; además, de enaltecer el que muchas de ellas hayan sido las protagonistas en defensa por el reconocimiento de una sociedad multiétnica, a partir de una Constitución Política integradora (Muñoz-Muñoz, 2007, p. 68).

3. ANTECEDENTES

Este apartado expone el estudio de ocho obras diferentes, conformados por artículos académicos y trabajos finales de graduación, los cuales abarcan varias vertientes de estudio, entre ellas: género, raza, derechos humanos y literatura.

La construcción de este estado de la cuestión se interesó por investigaciones comprendidas en un periodo de aproximadamente 25 años, debido a aportes valiosos al tema en estudio. Para la localización de estos materiales bibliográficos se accedió a las siguientes bases de datos: Academic Search Ultimate, bases de datos del SIBDI y de SIBUNA, Gender Studies database, JSTOR, EBSCOhost y Dissertation & Theses.

La búsqueda y selección de las investigaciones se realizó a través del uso de los descriptores: mujer afrocostarricense, mujer negra, discriminación, literatura y derechos humanos.

De estos documentos, tres se refieren a trabajos finales de graduación (en adelante TFG) concernientes primordialmente a estudios literarios, en los cuales se trata el tema de las mujeres afrodescendientes y sus representaciones como personajes dentro de textos ficcionales. Una cuarta tesis se refiere a las personas afrodescendiente en el marco de los derechos humanos. Por otra parte, otros dos estudios (artículos de investigación) se enfocan en derechos humanos de las personas afrodescendientes. Uno de ellos relaciona ese tema con los estudios literarios y culturales. Con la finalidad de presentar con claridad los contenidos de este apartado, se presentan las categorías que se establecen de la reflexión de los estudios mencionados:

- I. Respecto de las metodologías empleadas
- II. Literaturas al servicio de un deseo de blancura
- III. Cuerpos negros: ficciones subjetivas
- IV. ¿Es Costa Rica racista?
- V. Conclusiones

a. Sobre las metodologías empleadas

Los tipos de estudio que han prevalecido en la literatura sobre las mujeres afrodescendientes proponen explicar las representaciones de los cuerpos y las implicaciones y las razones de estas construcciones. Estos estudios emplean una

metodología cualitativa, basada en la exploración de obras bibliográficas literarias y críticas.

Asimismo, se emplean los análisis inmanentistas, es decir, se basan en los elementos que exponen las obras para generar un análisis (Mackenbach, 2013; Garðarsdóttir, 2007). Algunos de estos estudios recurren, además, a textos históricos que sustentan la construcción de determinados estereotipos relacionados con el tiempo representado en las obras literarias (Henry, 1994; Fountain, 2004; Rivera, 2012).

Por otro lado, otros documentos emplean el estudio de casos (Muñoz- Muñoz, 2017; Pérez, 2019). De este modo, Muñoz-Muñoz (2017) toma en cuenta la participación de mujeres afrocostarricenses en la lucha por el reconocimiento oficial (constitucional) del multiculturalismo, desde 1998 a 2015. Pérez (2019) presenta las visiones de voces expertas sobre el tema racial y la discusión generada con relación con *Cocorí* y publicidad discriminatoria en la que se empleaba la imagen de “La negrita”, una esponja de limpieza.

Un tercer estudio (Castro, 2006) toma en cuenta la entrevista a mujeres afrocostarricenses de Limón y San José con la finalidad de investigar las relaciones sociales “para entender la misma realidad, con lo cual se destaca la posibilidad de participación de las informantes considerándoseles sujetas de la investigación” (p.30).

b. Literaturas al servicio de deseos nacionales de blancura

Como parte de los planes por consolidar las naciones, surgieron discursos que se encargan de implantar valores, principios e ideologías en la ciudadanía. Estas construcciones, a la vez, estaban dadas por quienes estaban en el poder. Las artes, entre ellas la literatura, se encargaron de promover esos ideales nacionalistas. La literatura, por lo tanto, debía reflejar los modelos nacionales con sus personajes deseados o indeseados y, por supuesto privilegiando cierto discurso racial. Ciertos TFG encontrados se asocian a estos estudios sobre proyectos nacionales de blanquitud (Henry, 1994; Fountain, 2004; Rivera, 2012; López, 2013).

El modelo no deseado para la consolidación de las naciones es cualquiera que no sea blanco, de ahí que las personas afrodescendientes se conviertan en lo indeseado u en la otredad.

Henry (1994) propone que las novelas en estudio, ubicadas en el periodo costumbrista, en el siglo XIX, se encargaron de perpetuar estereotipos que habían surgido desde la época colonial, la cual define como machista y patriarcal. De este modo, se proyecta, en estas obras literarias, la predilección por los hombres blancos y, por lo tanto, se discriminaba a las personas negras. Esta literatura tenía un fin nacional: simpatizar con las ideas antiesclavistas; de modo que el hombre blanco se describe a partir de cualidades superiores (p. 3). La visión excluyente de las personas negras —en su estudio enfatiza en las mujeres negras— merma en el siglo XX con el vanguardismo y la integración de escritoras al canon. La estereotipación, sin ese interés abolicionista, varía y se modifican esas construcciones.

Una perspectiva similar propone Fountain (2004) cuando evidencia, a partir de su análisis, que las construcciones de mujeres negras en los textos se deben a la necesidad de los mismos escritores negros de calzar dentro de modelos ideales estadounidenses. De este modo, la representación sobre ellas sufre perjuicios todo con el fin de homogenizar a la nación y mantener el ideal de pacífica, razón por la que ellas se convierten en la otredad.

Fountain evalúa las percepciones sobre la piel y los cuerpos negros, términos atravesados por los discursos políticos de poder. Se evidencia que la piel “negra negra” adquiere un marcado simbolismo, directamente relacionado con un origen africano y es empleado en la literatura del siglo XIX como última frontera del cuerpo y como medio para exponer la inferioridad. Este simbolismo, además, tiene su origen en las teorías esencialistas y genetistas (pp. 4 y 5).

Por su parte, López (2013) explora el caso de Colombia y la consolidación de los discursos de negación al mestizaje, en el siglo XIX, dados a través de la literatura y la pintura. Se establece el pensamiento racial encargado de organizar y dividir a la sociedad de acuerdo con su apariencia y el color de piel. La autora plantea que esas representaciones conforman patrones simbólicos ligados con los procesos de mestizaje, que tienen que ver con roles de identidad y alteridad.

A su vez, López propone que esas representaciones del siglo XIX continúan estableciéndose como medio de división racial ya que la idea de una sociedad blanca como la predilecta es predominante, contra lo andino, que se tiende a asociar

erróneamente a lo indígena. En el caso de los hombres negros, se presentan como una excusa para consolidar el poder de los hombres blancos dentro de la literatura o se conciben como una alerta para los lectores sobre los peligros de las relaciones que sean con otros distintos a su región, clase o raza (p. 234).

En la literatura, por ejemplo, la autora expresa que es difícil encontrar uniones entre hombres negros con mujeres blancas, ya que esto simbolizaba la unificación de la nación (p. 207).

La conclusión de la autora es que las representaciones en la literatura y las imágenes funcionan a modo de instrumento pedagógico para adoctrinar a las masas. Aunque intentan ser apegadas a la realidad de los campesinos, las obras están atravesadas por ideales raciales de la época, lo que implica la ficcionalización de los sujetos representados en las artes pictóricas como en las letras.

Sobre el caso de Centroamérica, Mackenbach (2013) expone que las literaturas surgidas son las céntricas, ligadas al discurso del colonizador por lo que el ser colonizado queda en el margen. De este modo, la literatura del Caribe, como parte de una cultura primitiva, se obvió por muchos años y con ella personajes negros; es hasta los años 90 que en Centroamérica se empieza a explorar con temas sobre la región.

Sobre Costa Rica, específicamente, el autor indica que esto acontece (exceptuando el caso de Quince Duncan) ante la construcción del país como “la Suiza centroamericana”. Con ello se ha olvidado la inclusión de otras literaturas, todo por la defensa de la idea de una ficcional sociedad blanca:

Hasta hoy, en la percepción desde afuera de la cultura y literatura costarricenses ha prevalecido una imagen dominada por la falta de un exotismo caribeño que, en otros casos, ha constituido la marca registrada en el mercado cultural internacional. No es por casualidad que, no solamente entre sus vecinos, el pequeño país tropical pase aún en la actualidad por la «Suiza centroamericana», y que en su idiosincrasia prevalezcan los patrones blancos/europeos (p. 115).

Una última idea sobre este estudio es que la literatura caribeña se desliga del todo el concepto de literatura nacional (p. 121).

Rivera (2012) confirma las ideas expuestas previamente por los otros estudios. A través de la teoría de la recepción, explica que los escritores son igualmente “receptores

de los proyectos de construcción social de las identidades nacionales, y actuantes dentro de ellos” (p. 44), por lo que entienden que la literatura tiene un fin ideológico. Agrega que la “cultura blanca” fue impulsada como patrón o modelo “ideal” a seguir. Ello aún pervive y se refleja en las valoraciones de los distintos grupos raciales que componen la sociedad cubana” (p. 74). De ahí que, incluso, las mismas personas negras se perciban de manera negativa, debido a los estereotipos establecidos, por lo que desarrollan una actividad de rebeldía, sumisión o sufran de baja autoestima.

La novedad planteada en este estudio es la exposición de una literatura caribeña con el fin de romper con la consolidación del poder blanco y, de este modo, exaltar el Caribe y sus sujeto. Propone comprender este espacio como un micromundo dentro de Latinoamérica, de modo que lo nacional para muchas naciones implica necesariamente al sujeto afrodescendiente (casos como Cuba o Puerto Rico, por ejemplo).

Un último artículo (Garðarsdóttir, 2007) formula que el sujeto se asocia a una colectividad influenciada por discursos sociales e instituciones de autoridad. En este caso, la autoridad tiende a marginalizar a otros inferiores, de ahí que en Costa Rica lo marginado sea lo asociado con el Caribe. Esta visión coincide con Pérez, quien a través de la polémica surgida con el texto *Cocorí* (1947), de Joaquín Gutiérrez Mangel, cuyas demandas expuestas por personas afrocostarricenses expusieron la tradición colonial de privilegiar los discursos de blanquitud. Pérez propone que la literatura refleja la sociedad racista de su época y que la obra no puede suprimir el paradigma ideológico, aún así, evadir esa discusión sobre la percepción de la sociedad hacia las personas negras solo refleja la discriminación racial perenne.

Frente al concepto de nación se ubica el de marginación. Las muestras de literatura que no refleja la idea de blanquitud se convierten en lo periférico, tanto de los personajes como de la literatura que no represente esa centralidad.

En términos generales, las investigaciones proponen la reiteración de estereotipos en la literatura con el fin de consolidar una nación ideal. La literatura del siglo XIX en Latinoamérica es establecida como instrumento de las esferas del poder, de ahí que establezcan modelos que sus lectores deben de seguir o confrontar. En Costa Rica, esta misma situación aconteció y fueron los modelos alejados a lo europeo lo que se ubicó en

la periferia, en este caso, temáticas variadas sobre el Caribe, como propone Mackenback.

Por otro lado, literatura alejada de la época fundacional aduce otras necesidades y recupera lo que había sido marginalizado. Sobresale la escritura de mujeres afrodescendientes construidas desde otras ópticas, con lo que se deconstruye el orden patriarcal europeizado.

c. Cuerpos negros: ficciones subjetivas

A partir de estos discursos nacionales y las concepciones raciales jerárquicas los personajes afrodescendientes adquieren cualidades negativas dentro de la literatura. Sus construcciones van desde su erotización (Henry, 1994) hasta la monstruosidad (Fountain, 2004). A pesar de las distancias geográficas con las que se escribieron las investigaciones citadas (el primer estudio retrata un contexto Latinoamérica y el segundo uno estadounidense), la subjetividad premia en la representación de cuerpos negros.

Como se mencionó previamente, un estereotipo sobre las personas afrodescendientes empleado con frecuencia es el erotismo. Henry (1994) estudia la imagen en la narrativa hispanocaribeña desde 1880 hasta 1980.

Acompaña a esta construcción de los cuerpos eróticos, la sumisión en la caracterización de mujeres, concebidas para el disfrute de los personajes masculinos blancos. Esta caracterización manifiesta una evolución en los textos. En la época de la esclavitud, la razón de sexualizar a las mujeres fue la venta de ellas como esclavas sexuales o prostitutas. En una época abolicionista, esta construcción aduce a las necesidades de abolir la esclavitud y buscar adeptos, de ahí que las personas negras se establecieran como propaganda útil.

Posteriormente, cuando la esclavitud se abolió y aún con las visiones racistas perceptibles, los cuerpos de las mujeres negras se construían como sexualizados, pero no aceptados como parte de la sociedad blanca. Las labores que usualmente realizaban las mujeres negras eran las asociadas con lo doméstico y el campo. Ellas eran deseadas como amantes, empero, no como esposas por los hombres blancos, de ahí que las caracterizaciones literarias como de textos realistas se enfocaran en la genitalia y el

trasero. Esos cuerpos se animalizaban con el fin único de justificar la satisfacción sexual sobre ellos.

Asimismo, estas ideas no nacieron en los lugares caribeños, por el contrario, la autora ratifica que son creaciones que se presentan desde la época clásica con la descripción de diosas como Circe.

El siglo XX, no obstante, modifica esos modelos corporales de las mujeres negras y se establece una imagen, si bien estereotipada, al menos más positiva de ella. Esto sucede porque las escritoras modifican estas construcciones.

Algo similar respecto de las construcciones sobre mujeres “diferentes” sucede en la literatura de Costa Rica. De acuerdo con Garðarsdóttir (2007), la subversión a un orden patriarcal se da con la creación de personajes femeninos, por ejemplo, en la obra *La flota negra* (1999), de Jazmín Ross, en la que las mujeres tienen criterio propio y pueden expresar sus voces.

Por otro lado, la literatura estadounidense fundacional, con una historia esclavista insuperada, perpetúa la idea de superioridad blanca. De acuerdo con Fountain (2004), se podría pensar que cuando autores afrodescendientes producen sus libros deconstruirían esa visión. Sin embargo, sucede lo impensable, pues instauran modelos de mujeres negras grotescas y cercanas a lo monstruoso. La idea internalizada sobre la condición de su piel “negra negra” (la autora emplea los adjetivos *black black*), como no individualizada y no burguesa, impide que los escritores la inscriban en un cuerpo canónico. Estas mismas representaciones inhumanas de las mujeres perpetúan el dominio de las personas blancas sobre los negros.

La autora estudia la relación entre color de piel y cuerpo. Las pieles “negras negras” implican lo extraño y proveniente directamente de África, a diferencia de pieles mestizas que exponen la mezcla con cuerpos de otras regiones. Su cuerpo se convierte, entonces, en inapropiado, subhumano en todo sentido, y recuerda un *status quo* representado por el hombre blanco: “Producing monsters, manipulating cultured grotesques to induce fear or laughter, helps to assert or reassert that order” (pp.7-8). Este hombre blanco, a su vez, puede actuar sobre el cuerpo indeseado, de ahí que estos personajes sean víctimas de flagelos en la literatura.

Por otro lado, Fountain debate sobre una cuestión necesaria. Los textos tratados exponen a las mujeres negras como inferiores. Los hombres negros, sin embargo, no se narrativizan desde lo negativo como ellas. Incluso, dentro de las narraciones ellos prefieren a las mujeres más claras para tener posibilidad de ascender socialmente, es decir, parecer un poco más a los hombres blancos.

López explora la inferioridad de las personas negras en la literatura y en la pintura del siglo XIX. En ambos textos, la diferencia racial se expone a través de la diferencia corporal, incluso, los discursos raciales “se encarnan como discursos visuales” (p. 184). De ahí que, por ejemplo, los personajes empleen determinada indumentaria: los superiores, ropa de estilo europea y zapatos, los pobres ropa rasgada y andan descalzos. Al vestuario se le agrega la descripción de rasgos físicos: los rostros, la frente, la forma de la boca, el tamaño de los ojos. Por supuesto, los rasgos que se consideraban perfectos se asociaban con un modelo blanco, por ejemplo, se hace predilecta la mujer rubia (p. 252).

El arte pictórico no escapa de la inferiorización de los cuerpos negros. De acuerdo con López, dentro de los cuadros del siglo XIX en Colombia se encuentran pinturas que ubican cuerpos de mujeres (dos blancas y una negra¹) con la finalidad de mostrar las jerarquías sociales de la época. Es decir, el cuerpo de la mujer negra funcionaba como un dispositivo para mostrar la superioridad de la blanca y esta se refleja a partir de las contraposiciones entre posturas físicas como de los vestuarios.

En resumen, posicionar a las mujeres negras en lo más bajo de la escala social y asociarla a lo no deseado es la pauta, tomando en cuenta los diferentes estudios citados. Las representaciones implican discriminación a partir de descripciones que pueden asociarse con la sexualización de los cuerpos o con construcciones grotescas. Ambas son indeseadas y representan la utilización de esos cuerpos al servicio de los intereses de otros, ya sean escritores blancos que desean exaltar lo blanco o artistas que quieran como objeto sexual y de consumo a la mujer negra... lo que sí es seguro que estas imágenes tergiversan la realidad.

¹ Se refiere a la pintura Mujeres blancas, provincia de Ocaña, acuarela de Carmelo Fernández.

d. ¿Es Costa Rica racista?

De acuerdo con ciertos estudios (Castro, 2006; Muñoz- Muñoz, 2017; Pérez, 2019), Costa Rica es una sociedad en donde se percibe la discriminación racial de manera solapada y directa a pesar de los esfuerzos por generar una imagen de paz.

Concerniente con la normativa nacional, no fue hasta el 2015 cuando Costa Rica se reconoce como una sociedad multiétnica y pluricultural en la Constitución Política (Muñoz- Muñoz, 2017). Esto, sin embargo, se debió al esfuerzo de un sector de la población conformado en su mayoría por mujeres afrodescendientes, desde 1998 hasta 2015. Esta inclusión al artículo 2 corresponde un logro en materia de derechos humanos, con el cual “desafían el mito del mestizaje en la región latinoamericana, este grupo comprende el giro multicultural como pago de deudas históricas y reclamo por la visibilización de la diversidad étnica” (Muñoz- Muñoz, 2017, p. 88).

Asimismo, ese cambio constitucional exhibe las divisiones sociales que niegan una homogeneidad tica, la reclusión de Limón como espacio olvidado por la centralidad del poder y recuerda el pasado colonial eurocéntrico del país.

Estas ideas sobre una Costa Rica racialmente dividida son sustentadas por Castro (2006), quien propone que la opresión y la violencia hacia las mujeres en general es parte de la realidad cotidiana del país. A pesar de la percepción de cambios a través del tiempo, las agresiones sutiles como directas han sido experimentadas por un gran porcentaje de las mujeres entrevistadas para esta investigación.

La explicación histórica sobre el racismo, de acuerdo con Castro, sigue teniendo repercusiones en el trato hacia las mujeres afrodescendientes, por ejemplo, en las relaciones laborales desiguales, la escucha de un lenguaje ofensivo hacia ellas, en la manifestación de una preferencia hacia mujeres mestizas, en agresiones dirigidas a su cuerpo. Las mujeres, aún así, son capaces de construir mecanismos de defensa personales para sobrellevar las discriminaciones que se ven obligadas a vivir.

Por su parte, Pérez (2019) propone una sociedad racializada pero cambiante. Por medio de dos controversias raciales sobre *Cocorí* y un anuncio publicitario sobre productos de limpieza en el que se empleaba la imagen de una mujer negra, se llega a la conclusión de que cada manifestación tanto literaria como publicitaria son reflejo de un tiempo y una sociedad determinadas. Lo anterior implica una mirada positiva ya que,

debido a la evolución en los imaginarios es posible llegar a ser una sociedad transformada a través de ideales más inclusivos.

e. Conclusiones

Los trabajos previos se distancian de metodología de esta investigación que propone una guía pedagógica. A pesar de generarse debate y análisis literario, este proyecto final se basará el empleo de textos literarios como instrumento para generar conciencia sobre la discriminación y no exclusivamente en análisis literarios.

Las investigaciones sobre literatura y mujeres recurren a un camino similar. Exponen que los cuerpos de los personajes femeninos se exponen al maltrato de sus narradores debido a que a ellas se les adjudica la periferia dentro de un discurso normativo. Los discursos nacionalistas que impregnan las diferentes naciones tienen un peso en las construcciones narrativas y provocan cuerpos inexistentes y mascados por discursos ficcionales.

Algunas investigaciones toman en cuenta la percepción de las personas afrodescendientes para afirmar los tratos discriminatorios contra ellas, asimismo, se valen de material histórico para justificar la necesidad de cambios en la sociedad. Estas investigaciones, además, se basan en Costa Rica. Ante estos estudios, es indudable la permanencia de una cultura discriminatoria frente a una población resiliente que ha encontrado el modo de sobrevivir.

Por otro lado, hay presencia, aunque poca, de estudios que integren los derechos humanos con la discriminación; estos son valiosos en tanto exponen la necesidad de un cambio de visión respecto de una amplia diversidad étnica en Costa Rica. Aún así, es importante un estudio que pueda conjugar junto a la literatura los derechos humanos para llevar esas construcciones ficcionales a un ámbito real, como se pretende con la guía pedagógica propuesta, dirigida al entendimiento sobre la construcción ficcional de personajes mujeres afrodescendientes, ligada a las construcciones reales de esta población.

Las investigaciones arrojan la presencia de análisis sólidos sobre las mujeres afrodescendientes, incluso en Costa Rica y sobre literatura. Sin embargo, no existe un estudio que conjugue discriminación, literatura costarricense y mujeres

afrodescendiente. De este modo, las investigaciones que integran mujer y literatura son artículos con detalles laxos sobre las mujeres afrodescendientes en la literatura. Otros realizan análisis literarios sobre obras de otros países, no sobre literatura costarricense. Esto expone la posibilidad de generar un estudio a partir de estos elementos (literatura, mujeres afrodescendientes, discriminación).

4. MODALIDAD

La modalidad de este Trabajo Final de Graduación se centra en la producción didáctica, específicamente la elaboración de una guía cuya intención es transmitir información, plantear actividades, deconstruir el pensamiento normado sobre las construcciones discriminatorias manifestadas sobre las mujeres afrodescendientes, a partir del estudio de los personajes femeninos afrodescendientes en literatura costarricense. El objetivo de estudio se centrará en la discriminación racial y de género en Costa Rica percibida por medio de la construcción simbólica de personajes femeninos presentes en tres textos literarios desde los enfoques de género y de derechos humanos.

Ante esto, la guía pedagógica constituye un instrumento para las personas académicas universitarias que deseen capacitarse sobre la discriminación respecto del racismo hacia mujeres afrodescendientes y a la vez se interesen en la literatura y los derechos humanos. La guía está conformada por herramientas teóricas y prácticas con el fin de estudiar y evaluar las interseccionalidades por medio de la metodología participativa.

Es importante aclarar pretende que la guía sea un insumo empleado en colaboración de los estudios de los textos literarios, por lo que se considera importante que las personas participantes conozcan las lecturas, y con ello se promueva el análisis de temas, posturas e ideologías que se pueden encontrar en esas obras literarias seleccionadas. Estos conocimientos se darán a la luz desde una perspectiva de género interseccional que abarcará marcadores de desigualdad concernientes a raza, zona geográfica, entre los más importantes. Lo anterior permitirá abordar el tema propuesto desde el ámbito de los derechos humanos.

Aun así, esta guía pedagógica no pretende emplear de manera excesiva un metalenguaje literario y con ello limitar su recepción, por el contrario, se propone

contribuir al entendimiento de la discriminación racial y de género hacia las mujeres y la evolución que se ha dado en la literatura sobre la percepción de las mujeres afrodescendientes, y por supuesto, combatir las representaciones simbólicas racistas y discriminatorias aún integradas en la cultura costarricense.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objeto de estudio de esta guía pedagógica presenta una relación entre las representaciones simbólicas de las mujeres afrodescendientes en la literatura costarricense y la discriminación racial y de género desde un enfoque de género interseccional y de derechos humanos.

La literatura de Costa Rica que incluye a las personas afrodescendientes es relativamente reciente. La presencia de personas negras u obras que expongan el contexto limonense se presenta hasta bien entrado el siglo XX, con textos como *Bananos y hombres* (1931) o *Mamita Yunai* (1940), en ellas la presencia de mujeres afrodescendientes es casi nula, dado que el interés es denunciar las condiciones de vida en las bananeras, pero desde una mirada narrativa *vallecentralina* y masculina: “En el contexto costarricense el negro estuvo literalmente ausente de la literatura nacional hasta la mitad del siglo XX, ya que no se le consideraba parte integrante de la sociedad que perteneciera como tal ni a nivel político, ni social, ni cultural” (Garðarsdóttir, 2017, p.171).

Posteriormente, aparecen en textos las relaciones raciales entre afrodescendientes, indígenas y chinos con o Limón como espacio en el que se desarrolla la trama, como sucede con Joaquín Gutiérrez, José León Sánchez, Fabián Dobles, Quince Duncan o Abel Pacheco (Garðarsdóttir, 2017, p. 171). En ellos, sin embargo, se emplean visiones discriminatorias, ya sea al espacio o a las personas afrodescendientes. No es hasta los años 90 cuando se genera un cambio en las representaciones sobre el Caribe (Mackenbach, 2013, p. 115), y, también, se cuestionan los estereotipos contruidos sobre los personajes afrodescendiente, con obras como *Calypso* (1996) de Tatiana Lobo, *La flota negra* (1999) de Yazmín Ross Lemus.

Con este panorama, entendemos que la literatura con personajes femeninos afrodescendientes no ha sido un tema predilecto de las letras costarricenses debido a la historia social, política y cultural del país, en la que impera el establecimiento de modelos

que igualan a la población como blanca por ser lo deseado desde la construcción de la nación (Senior, 2007, p. 66). Y esto se debe posiblemente al papel secundario que históricamente han tenido las mujeres en general, frente a la construcción de un privilegio masculino (Bourdieu, 1998). La problemática de la mujer afrodescendiente se acrecienta, ya que no solo se discrimina por la condición de mujer, sino también la racial, como propone bell hooks:

las mujeres negras están en una posición inusual en esta sociedad, pues no sólo estamos como colectivo en el fondo de la pirámide ocupacional, sino que nuestro estatus social es más bajo que el de cualquier otro grupo. Al ocupar esa posición, aguantamos lo más duro de la opresión sexista, racista y clasista (2004, p.49)

Las mujeres negras han sido un grupo históricamente discriminado y esta es, posiblemente, una de las causas de que su representación –equitativa– en la literatura sea mínima.

Con esta poca presencia de mujeres afrodescendientes, se llega a la conclusión de que el estudio de tres obras significativas dentro de las letras costarricenses es necesario porque conciernen a la representación simbólica y ficcional sobre ellas. De este modo, se establece la existencia de imágenes estereotipadas sobre las mujeres afrodescendientes relacionadas con los discursos de identidad, en las que ellas pueden construirse desde la discriminación racial, de modo que se perciben hipersexualizadas, aisladas de los estándares de belleza normativizados, carentes de voz, o asociados con múltiples estereotipos. Paulatinamente, aparecen mujeres afrodescendientes que constituirán modelos reivindicativos dado que proponen transformaciones literarias, con lo que logran ser protagonistas en la narración o se desligan de representaciones discriminatorias. Estos cambios percibidos, a la vez, constituyen una modificación en el imaginario costarricense, pues la literatura expone las ideologías o percepciones de la sociedad en la que surge.

Se decide elegir tres obras literarias únicamente, pues la guía consta de tres unidades. De modo que un texto literario se empleará por cada unidad, en estas se complementan los conceptos y ejercicios con la lectura de los textos literarios.

Establecida esta relación discriminación racial-literatura, el problema que examina este TFG es cómo generar una guía pedagógica en que se establezca la relación entre

discriminación racial hacia las mujeres afrodescendientes y literatura, con la finalidad de generar sensibilidad y su entendimiento sobre este tema desde las diferentes aristas de derechos humanos (igualdad y equidad), discriminación, literatura costarricense, desde una óptica de género interseccional.

Con la elaboración de una guía pedagógica como recurso didáctico, se propone entender la visualización de las mujeres afrodescendientes en la literatura costarricense porque a través de la ficción se proyecta el pensamiento de una sociedad anclada a una realidad y a diferentes discursos ideológicos de sus respectivas periodos. Esta visualización, a la vez, propone llevar a la sensibilización de quienes empleen la guía como herramienta de lectura, análisis y autoevaluación, por lo que esa discriminación y evolución de ideas discriminatorias encontradas en las obras literarias se estudiarán desde el enfoque de género interseccional.

6. OBJETIVOS

Objetivo general

Elaborar una guía pedagógica sobre la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura costarricense que sirva como instrumento para estudiar la discriminación racial y de género y su evolución, desde el enfoque de género interseccional y de derechos humanos.

Objetivos específicos

- a. Analizar los personajes femeninos afrodescendientes del corpus literario seleccionado, a partir de la identificación de elementos de discriminación (negación o exclusión) o de integración (aceptación o reivindicación) como sujetos, con los que se construyen en las obras literarias.
- b. Estudiar diacrónica y sincrónicamente las representaciones simbólicas de mujeres afrodescendientes de la literatura costarricense elegida a partir de un enfoque de género interseccional.
- c. Definir, la metodología, los contenidos y las unidades de la guía pedagógica para su elaboración.

CAPÍTULO II

1. Estrategia metodológica general

La metodología corresponde al conjunto de estrategias, instrumentos pedagógicos y didácticas que dinamizarán el desarrollo de competencias de las personas académicas. De acuerdo con Tobón (2013), las estrategias didácticas son acciones que llevan al aprendizaje significativo, además no existe una más adecuada que otra (p. 10). Asimismo, la metodología debe integrar tanto los objetivos como los contenidos.

Esta guía se fundamentará en la concepción metodológica participativa que expone la educación como un elemento transformador de las personas y de su entorno:

Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de "alejarse" de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico... solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse (Freire, 2002 p.3).

La importancia de incentivar esta metodología radica en la participación como acción típicamente humana, como se explica a continuación:

La participación es una necesidad humana sentida y en conexión con el ser, tener y estar de las personas. Si promovemos la participación, fortalecemos las posibilidades de transformación, tanto a nivel individual como colectivo, generando niveles crecientes de autonomía e independencia para el mejoramiento integral de las condiciones de vida (Abarca Alpizar, 2016, p. 87).

Al panorama de intervención con el que contará la guía, se aúnan las funciones de las guías pedagógica expuestas por Aguilar Feijoo (2004). Estas son: la función motivadora: pues despierta en interés y acompañamiento; la función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje, dado que propone objetivos de aprendizaje, organiza y estructura información, sugiere actividades y ejercicios y aclara dudas y especifica estrategias de trabajo; la función de orientación y diálogo; y la función evaluadora (p. 184).

Se propone esta guía con el fin de estudiar la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura costarricense, la cual se establece como un

instrumento para el entendimiento de la discriminación racial y de género y su evolución, desde el enfoque de género interseccional y de derechos humanos.

Entre las motivaciones para elaborar una guía pedagógica está la búsqueda de recursos educativos que luchen en contra de la discriminación racial hacia las mujeres dado que es perceptible que las conductas racistas y misóginas suceden en nuestro país diariamente.

Es un imperativo ofrecer herramientas que ayuden a deconstruir los estereotipos existentes en la sociedad, instalados en el inconsciente y que con educación se pueden erradicar. Esto con el fin de generar sensibilidad y conciencia sobre una problemática extendida en la cultura y que afecta a la sociedad, en sus diferentes manifestaciones: acoso, brechas laborales, discriminación, racialización de las personas, homogenización de la sociedad, omisión de problemas, etc.

De igual modo, el análisis cualitativo se hará presente para la elaboración de la guía, pues este se ajusta al análisis de la discriminación racial hacia las mujeres afrodescendientes localizadas en la literatura:

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones, pero también *pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo.* (Strauss y Corbin, 2002, p. 20, el subrayado es nuestro).

De igual modo, se propone un estudio correlacional ya que se pone en diálogo la relación entre dos variables: la discriminación por raza y género y la literatura, conectadas por las representaciones simbólicas literarias de mujeres afrodescendientes. En este caso, los textos literarios permitirán saber cómo se construyen esas mujeres a partir de una literatura en su contexto costarricense y esa información se integrará en la elaboración de una guía pedagógica que brinde herramientas de concientización.

Además, para el análisis de los textos literarios seleccionados nos basaremos en la hermenéutica y la semiótica. El primero es un método de interpretación en el que la obra se somete a la comprensión del público lector para acceder a un sentido verdadero:

Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido (Gadamer, 1999, p. 333).

El segundo se define como “una teoría que debe permitir una interpretación crítica continua de los fenómenos de la semiosis” (Eco, 2000, p. 54). Esta teoría toma en cuenta en el proceso de significación al autor, la obra literaria y al lector imbuidos en el contexto cultural.

2. Estrategia de procesamiento y análisis de la información de obras literarias

2.1 Análisis de obras seleccionadas

Con el fin de cumplir el primer objetivo específico planteado que indica: “Describir los personajes femeninos afrodescendientes encontrados en el corpus literario seleccionado, a partir de la identificación de elementos de discriminación (negación o exclusión) o aceptación y reivindicación con los que se construyen en las obras literarias”, se tomaron en cuenta las fuentes primarias, es decir, tres libros seleccionados y a partir de estos se analizaron sus personajes femeninos afrodescendientes de acuerdo con el análisis semiótico, el cual se conoce como el “campo de estudios mucho más amplio, el de la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social y todos los fenómenos de comunicación” (Viñas Piquer, 2002, p. 471).

Se emplea la semiótica como método de análisis de los textos literarios seleccionados, pues de estos se analizan sus signos, entendidos como las unidades mínimas de significado. De este modo, las palabras y oraciones conforman cadenas de sentido que pueden interpretarse. A su vez, el análisis semiótico toma en cuenta la cultura para interpretar esos signos; en el caso de este TFG, el contexto costarricense es el elegido, por lo cual el análisis contextual, con sus referencias culturales, normas y valores son parte necesaria para la comprensión de los textos.

La semiótica también toma en cuenta la intertextualidad, es decir: “Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. El lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje se lee, al menos, como doble” (Kristeva, 1997, p. 3). Ante esto, es posible que en las obras estudiadas se presente una referencialidad a otros textos que sea necesario evaluar.

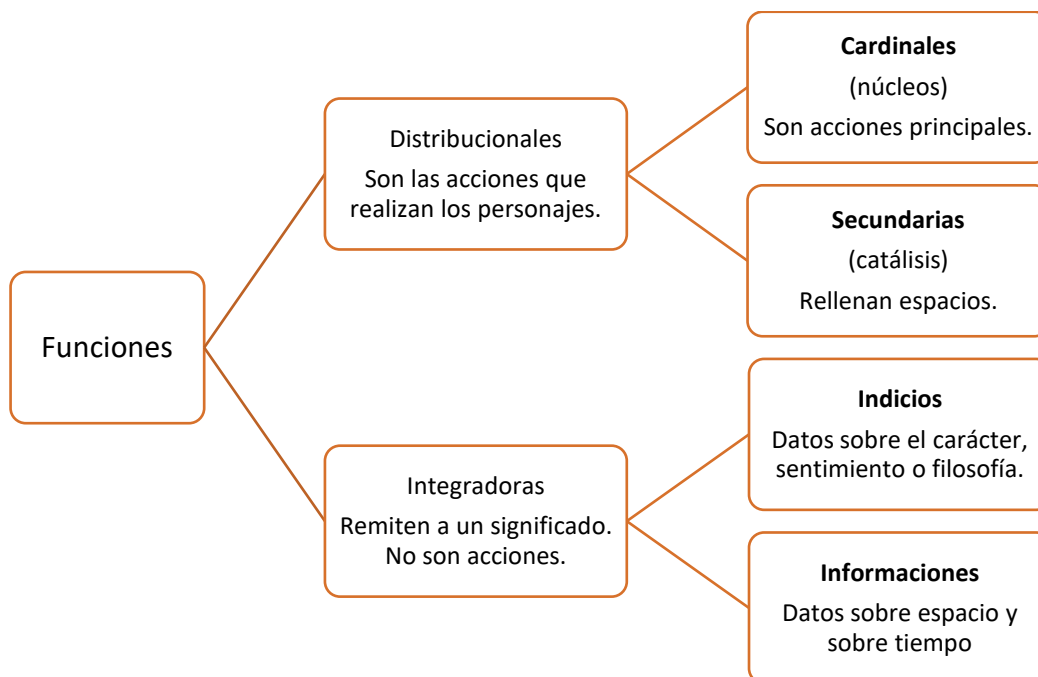
De igual modo, este método se puede clasificar en apartados analíticos (Talens et al., 1980, p.119) que se dividen en:

- a) El morfosintáctico: determina la macroestructura del texto.
- b) El semántico: establece las claves significativas.
- c) El retórico: recursos especialmente lingüísticos.

Al elemento morfosintáctico atañen tres aspectos:

- a) Las secuencias: es el orden en que se establece el escrito, es decir, sus partes.
- b) Las funciones: se refiere al propósito o sentido de cada personaje. Se dividen en varias, que explicaremos a partir de la siguiente imagen:

Ilustración 1. Descripción de las funciones



Nota: Elaboración propia, 2023.

- d) Las acciones: a partir de las acciones se explica la personalidad e intereses de los personajes.

Otras categorías de análisis que emplearemos, de acuerdo con los personajes femeninos en estudio, son las siguientes.

Roles

Roles pasivos

Denominamos roles pasivos a los personajes que no son parte de la acción principal o son secundarios. Es importante definir que la función es: “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (Propp, citado por Talens et al., 1980, p. 126).

En este caso, aparecerán las siguientes subcategorías:

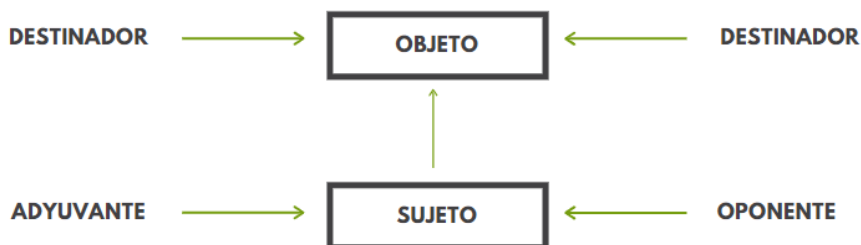
- a. Personajes sin voz: se trata de mujeres que no hablan porque son descritas por otros personajes. No se definen por sus acciones sino por lo que dicen otros (narrador u otros personajes) sobre ellas. b. Personajes secundarios: cuya acción no es trascendental en la acción principal.

Roles activos

- a. Protagonistas: En algunas obras literarias, las mujeres afrodescendientes cumplen roles como protagonistas, en este caso, la trama girará en torno a ellas.
- b. Personajes secundarios: importantes para el desarrollo de la trama.

Para estas categorías a. y b. (roles pasivos o activos) nos basaremos en Greimas (1987), quien propone el siguiente modelo actancial:

Ilustración 2. Modelo actancial de Greimas



Nota: adaptado de Greimas, 1987, p. 276.

La imagen anterior presenta las representaciones de personajes desde la óptica tradicional de los relatos. Sin embargo, es claro que los personajes afrodescendientes femeninos estudiados pueden romper estos modelos y presentar cualidades diferentes (es decir, no siempre serán oponentes o adyuvantes de alguien). Todavía así, debemos recordar que estos personajes se podrán desempeñar como actantes, es decir, personajes prototípicos “caracterizados por desempeñar en todos los relatos la misma función” (Talens et al., 1980, p.152) y podrá ejercer alguna de estas cualidades generales mostradas en este esquema. De este modo, las mujeres podrán tener cualidades prototípicas, asociadas a los idearios culturales y ficcionales (heroína, bruja, madre, princesa, etc.) o transgredirlos.

Descripciones

Las descripciones elaboradas en las novelas sobre las mujeres afrodescendientes serán fundamentales para estudiar la presencia de la discriminación racial y de género o, por el contrario, su ausencia. Estas descripciones se pueden dividir en:

2.1 Cualidades físicas.

2.2 Cualidades emocionales, psicológicas o actitudinales.

Con antelación, se describieron los indicios como parte de las funciones, los cuales se integran con estas descripciones.

Descripciones a partir de las voces narrativas

- Tipos de narrador o focalización.

La voz narrativa, entendida como “la instancia productora del discurso narrativo” (Genette, p. 271), puede tener preferencia por determinados personajes. El tratamiento que sobre los personajes afrodescendientes femeninos se haga será trascendental para definir su simbología: discriminatoria, vejatoria, de aceptación, etc.

De este modo, el narrador puede ser intradiegético (ser parte de la narración, como un personaje) o extradiegético (ser un narrador externo y contar la historia).

Es importante aclarar que la mirada de la voz narrativa puede variar, a esto se le conoce como focalización y es importante porque cada persona podrá tener su propia percepción sobre un acontecimiento o de un personaje:

Tabla 1. Focalizaciones en las narraciones

Focalización cero	Focalización externa	Focalización interna
Se centra en los sentimientos de los personajes	El narrador no cuenta su punto de vista, más bien, se aleja de los hechos narrados	Narrador filtra su mensaje por medio de uno de los personajes o varios personajes. a. Personaje focalizador: personaje narra. b. Focalización variable: varios personajes narran. c. Focalización múltiple: varios personajes narran un mismo acontecimiento.

Nota: adaptado de Genette, 1989, p. 244-248.

A partir de estas focalizaciones, se entenderá cuál es el tratamiento que se les da a las mujeres, si es positivo o negativo, a través de las referencias que se hace de ellas.

Es necesario recalcar que esta es una primera propuesta de categorías que puede variar en el desarrollo del análisis, momento en el que nos podremos encontrar con otras categorías o subcategorías.

Aunado a lo anterior, para evaluar estas categorías se debe estudiar el universo propuesto, es decir, la técnica empleada será la del análisis documental por medio de elementos de la semiótica y de la hermenéutica. Por otro lado, se empleará una matriz de datos como instrumento para codificar y organizar la información, dado la amplia cantidad de personajes femeninos. Esta contendrá las categorías de análisis relacionadas con cada uno de los personajes femeninos, específicamente: obra y autor, año de publicación, cualidades físicas, cualidades psicológicas, emocionales, actitudinales, narrador, tratamiento de narrado y espacio geográfico en donde se ubican los personajes.

Por otra parte, para cumplir con el segundo objetivo propuesto, este es: evaluar diacrónica y sincrónicamente las representaciones simbólicas de mujeres afrodescendientes de la literatura costarricense elegida a partir del enfoque de género interseccional, nos basaremos en el periodo de escritura. A partir de las descripciones adquiridas a partir de la resolución del objetivo uno, se analizarán esas cualidades a partir de la diacronía, es decir, de la evolución de las caracterizaciones a lo largo del tiempo (1941 a 2016), y se relacionarán y compararán entre ellas y con el presente (estudio sincrónico).

A su vez, el empleo de un cuadro comparativo como instrumento de análisis y registro de datos contribuirá al entendimiento de las similitudes y diferencias en el análisis.

El cumplimiento de los objetivos 1 y 2 que conciernen al trabajo teórico conceptual y metodológico son indispensables para llegar a la concreción de la guía pedagógica.

3. Fuentes de información y técnicas de recolección de información

Las obras seleccionadas constituyen las fuentes primarias de este Trabajo Final de Graduación, ya que incluirán los datos indispensables para resolver el problema planteado.

De otro modo, las fuentes secundarias que empleamos para la guía pedagógica serán documentos críticos provenientes de revistas indexadas o libros, así como teorías que nos guiarán sobre el enfoque de género interseccional, y servirán como herramienta para el análisis literario. Abordaremos, en este caso, libros en físico y artículos provenientes de diferentes bases de datos, tales como Ebsco, Jstor, Dissertations and thesis. De este modo, la crítica empleada para la elaboración de antecedentes tendrá como límite unos 10 años. Por su parte, la teoría propone ser de tiempos diferentes: recientes, tomando en cuenta que la presencia de estudios de género interseccionales tiene su desarrollo a finales de los años 80 (La Barbera, 2016). Otros, más alejados, dado que existen concepciones teóricas literarias (estudios semióticos) de los años 60 y 70 que siguen estando vigentes.

La técnica que se empleó primordialmente fue el análisis documental de las fuentes primarias; esta técnica tiene como meta: “la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (Dulzaides y Molina, 2004, párr. 13).

De esta manera, a partir de la lectura y estudio de las representaciones simbólicas de las mujeres afrodescendientes en las obras literarias seleccionadas, y ligado al entendimiento de las fuentes secundarias, se pretende elaborar un análisis que integre las dos vertientes de estudio: enfoque de género interseccional y literatura costarricense. Procesar y analizar esta información resultará en la elaboración de una guía pedagógica como parte de la modalidad de producción didáctica.

En relación con la elaboración de la guía académica, se tomó en cuenta estudios pedagógicos sobre metodologías activas, así como ejemplos de otras guías pedagógicas ligadas a las áreas del conocimiento que trataremos, estas son: género, raza/ etnia, literatura. Entre ellas:

- *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional* (2014), de Zaira Carvajal Orlich, Hellen Chinchilla Serrano, María Amalia Penabad Camacho y Carmen E. Ulate Rodríguez

- *Módulo pedagógico para la transversalidad de los enfoques de género, derechos humanos y diversidad en el III ciclo de la Educación Básica Pública (2012)*, de Zaira Carvajal Orlich, Silvia Jiménez Mata y Carmen Ulate Rodríguez
- *Módulo pedagógico. Construyendo rutas hacia la igualdad de género con poblaciones adolescentes. (2021)*, de Silvia Jiménez Mata, Sileny Mena Gómez.

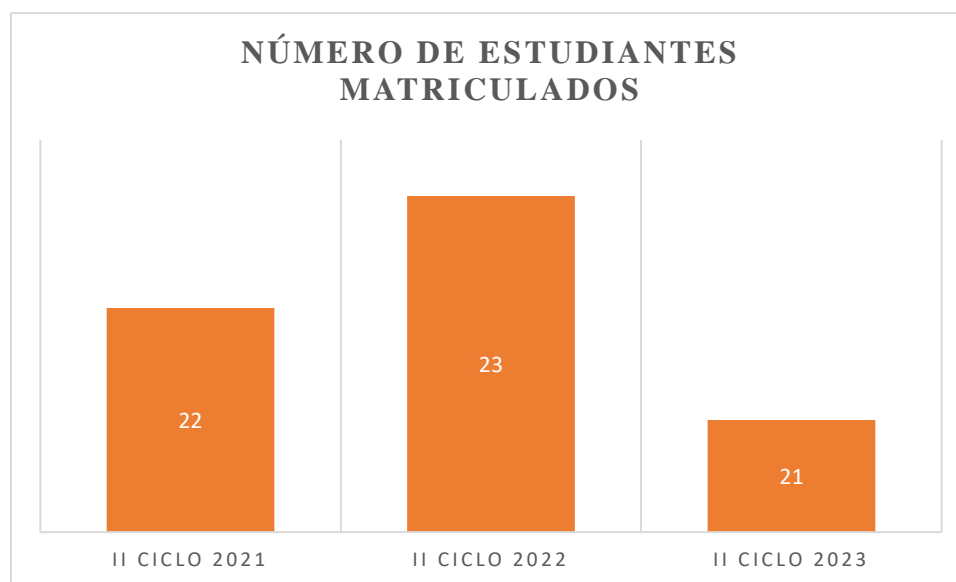
4. Población meta

La población meta a la que se dirige esta guía corresponde a una universitaria, estudiante de literatura, la cual se puede caracterizar por ser heterogénea dadas sus diferencias de género, edad, orientación sexual o etnia, entre otras. De igual forma, se considera como parte del público meta a las personas facilitadoras, docentes en el área de literatura e interesadas en los temas sobre derechos humanos, discriminación racial y de género con enfoque interseccional, pues la guía se propone como una herramienta con insumos teóricos y metodológicos. Se considera importante que estas personas facilitadoras cuenten con sensibilidad ante las discriminaciones. Se espera, además, que el público lea las obras literarias seleccionadas para el entendimiento completo del material que se presenta en la guía.

Concierno para el empleo de esta guía pedagógica el curso de LLG423 Literatura Costarricense Contemporánea del Bachillerato en Enseñanza del Español y Bachillerato en Literatura, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, impartido en el II ciclo, pues los contenidos del curso se adaptan a las obras seleccionadas.

El número de personas consideradas para las actividades es de 20 personas. Este número se toma en cuenta de acuerdo con los registros del COCU (Control de cupos de la Universidad Nacional) proporcionados por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional sobre la población matriculada, los cuales indican que es de aproximadamente 20 personas estudiantes.

Gráfico 1. 1 Estudiantes matriculados durante los últimos 3 años en el curso: Literatura Costarricense Contemporánea



Nota: Fuente: COCU, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

Las actividades establecidas en la guía, así como los materiales, se describen de acuerdo con este número de personas. Aun así, en caso de que la población se modifique, las actividades y los materiales también podrán cambiarse.

Con la intención de integrar a la población meta, se emplea una metodología participativa, pues esta se enfoca en el estudiantado como partícipe central de su enseñanza. Esta difiere de un aprendizaje autónomo (o en solitario) y la persona docente se considera una guía o facilitadora de la información, contrario a su rol en una clase magistral, donde se proyecta como el conocedor de la información y quien debe captar la atención. Algunas consideraciones sobre esta metodología son las siguientes:

- a) los estudiantes hacen más que solo escuchar, b) la transmisión de información se enfatiza menos y se da espacio para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, c) los estudiantes se implican en un proceso de pensamiento de orden superior (análisis, síntesis, evaluación, siguiendo a Bloom), d) los estudiantes se implican en actividades (por ejemplo la lectura, la escritura o el debate) y e) se enfatiza la exploración de actitudes y valores de los estudiantes. (Bonwell y Eison traducido por Espejo Leupín, 2016, p. 18).

Esta metodología participativa se relaciona con una estrategia pedagógica que se divide en tres unidades, correspondientes a una sesión de trabajo. Cada una de ellas tiene una secuencia de tres momentos desarrollados de acuerdo con actividades para garantizar la comprensión de las personas participantes y la integración de los conocimientos al proceso de aprendizaje y al entendimiento del material teórico. (García, citado por Calvo Sánchez, 2015). Se piensa, además, en un proceso continuo pues las personas no deberán sentir que la sesión sufre de cortes temporales. Las sesiones pueden emplearse como complemento y herramienta de aprendizaje a las clases y no como un curso completo.

5. Universo de estudio

Nuestro universo de estudio consiste en la sección literaria que nos proporcionará las representaciones simbólicas de mujeres afrodescendientes. De estos se elegirán exclusivamente aquellos que contengan personajes afrodescendientes femeninos. Esta selección se debe a que las mujeres afrodescendientes están atravesadas por discriminaciones asociadas a su género y a su etnia. La literatura, al ser un producto ideológico, manifiesta estas visiones que se dan en los contextos reales.

Por otro lado, se tomarán en cuenta los siguientes criterios con los que delimitará el corpus seleccionado o muestra de estudio:

- a. Costa Rica como país de publicación y de espacio principal de interacción.
- b. Periodo.
- c. Presencialidad de personajes femeninos afrodescendientes en las narraciones.

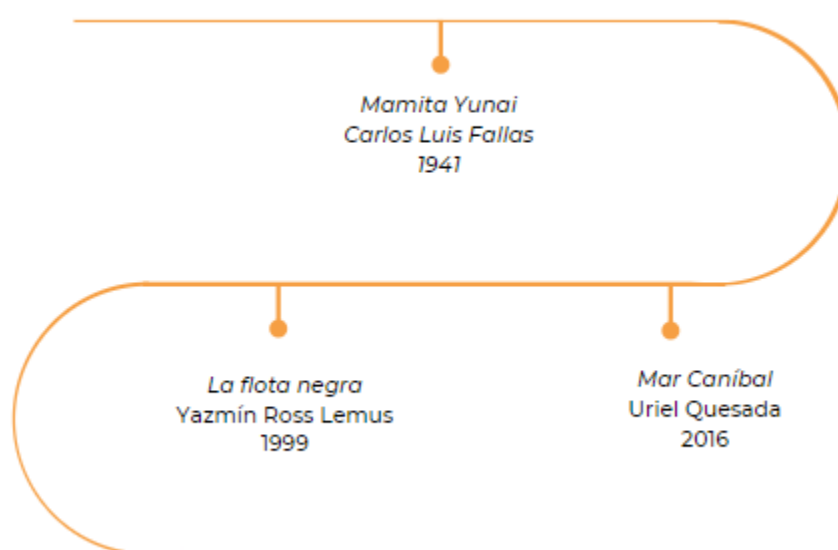
Dado que es el país en donde se elabora este proyecto y ante la necesidad de estudiar las conductas discriminatorias hacia mujeres afrodescendientes, es indispensable delimitar el espacio de las obras en estudio a las producidas en Costa Rica, por autoras(es) costarricenses. Las representaciones simbólicas en la literatura tendrán su eco proveniente de las relaciones con el contexto nacional, indispensable para entender el racismo y la presencia de personas afrodescendientes en el país.

Ante la idea anterior, es importante agregar que se elegirán obras cuyos acontecimientos principales sean en el espacio de Costa Rica. Además, el criterio sobre

Costa Rica como país de publicación, también, facilita la posibilidad de “tener a la mano” obras publicadas en el país.

5.1 Las obras literarias seleccionadas

Ilustración 3. Corpus literario seleccionado



Nota: Elaboración propia, 2023.

6. Cuadro de operacionalización

Entre los instrumentos que acompañarán la elaboración de esta guía, se encuentran la presentación de matrices de análisis de datos. A continuación, se presenta un cuadro detallado que sintetiza el plan de trabajo.

Tabla 2. Síntesis del plan de trabajo

Objetivo	Categorías de análisis	Fuentes de información	Técnicas	Instrumentos

<p>Analizar los personajes femeninos afrodescendientes encontrados en el corpus literario seleccionado, a partir de la identificación de elementos de discriminación (negación o exclusión) aceptación y reivindicación con los que se construyen en las obras literarias.</p>	<p>-Aspectos semióticos sobre las personajes femeninos: entre ellos: papel principal o secundario, descripciones e indicios, funciones. - Descripción a partir de las voces narrativas. - Tipo de narrador - Focalización</p>	<p>Tres obras literarias.</p>	<p>Análisis documental por medio del análisis semiótico.</p>	<p>Matriz de análisis de datos.</p>
<p>Evaluar diacrónica y sincrónicamente las representaciones simbólicas de mujeres afrodescendientes de la literatura costarricense elegida a partir de un enfoque de género interseccional.</p>		<p>Tres obras literarias.</p>	<p>Análisis documental.</p>	<p>Cuadros comparativos.</p>
<p>Definir los objetivos, los contenidos y las metodologías que se emplearán en la guía pedagógica</p>		<p>Resultados de objetivos 1 y 2.</p>	<p>Estudio de fuentes (guías, estudios pedagógicos)</p>	<p>Documento detallado de estos elementos.</p>

Nota: Elaboración propia, 2023

7. Plan de investigación y cronograma

Tabla 3. Plan de investigación

Tiempo estimado	Productos alcanzados	Objetivo específico o actividades	Estado	Fecha de entrega
2 meses	Escrito amplio sobre estudios relacionados con el tema concerniente.	Elaboración de antecedentes.	Concluido	2021
1 mes	Documentos con las teorías de género con enfoque interseccional, de derechos humanos.	Presentación del marco teórico.	Concluido	2021
3 meses	Selección de 8 libros de acuerdo con las caracterizaciones requeridas.	Revisión de búsqueda de fuentes primarias.	Concluido	Noviembre de 2021
3 meses	Documento que especifique la descripción de los personajes femeninos afrodescendientes.	Describir los personajes femeninos afrodescendientes encontrados en el corpus literario seleccionado, a partir de la	Concluido	Enero de 2022

		identificación de elementos de discriminación (negación o exclusión) o aceptación y reivindicación con los que se construyen en las obras literarias.		
2 mes	Documento que evalué la evolución de los personajes de manera sincrónica y diacrónica, a parte del enfoque de género interseccional.	Evaluar diacrónica y sincrónicamente las representaciones simbólicas de mujeres afrodescendientes de la literatura costarricense elegida a partir de un enfoque de género interseccional.	Concluido	Primera quincena de noviembre, 2022
3 meses	Elaboración de guía.	Definir los objetivos, los contenidos y las metodologías y las prácticas que se emplearán en la guía pedagógica.	Concluido	Enero a setiembre, 2023
3 meses	Validación de la guía	Al concluir la guía, está será evaluada por tres	Concluido	Octubre y noviembre de 2023

		especialistas en los campos de estudio (Género, derechos humanos, etnia y literatura costarricense).		
1 mes	Elaboración de informe final de TFG		Concluido	Octubre y noviembre de 2023

Nota: Elaboración propia, 2023.

CAPÍTULO III

1. MARCO TEÓRICO Y DE REFERENCIA

En este apartado abarcaremos conceptos necesarios para el entendimiento de este proyecto, tales como raza, etnia y discriminación. También, se brindará un fundamento teórico sobre las raíces históricas en relación con las personas afrodescendientes en Costa Rica con la finalidad de entender la discriminación desde este contexto. Finalmente, se tratará la relación entre literatura y sociedad y el concepto de representación con el que se entenderá cómo se integran las percepciones sobre las mujeres afrodescendientes en la literatura.

1.1 Acercamiento a los conceptos de raza y racismo

El concepto de raza es complejo. Sobre su construcción, Wade (2000) propone tres momentos históricos y contextos sociales: un primer momento, denominado la etapa de “naturalización de las diferencias”; un segundo momento llamado la “era del racismo científico” y, por último, la etapa de la “construcción social de la raza”. En el continente americano, de acuerdo con Grosfoguel, el primer momento y el segundo atañerían a América, pues la raza diferencia a los colonizados de colonizadores.

De acuerdo con Grosfoguel (2012), se instaura una ideología ya conocida en la Península Ibérica desde el siglo XV, denominada “racismo religioso”, la cual funciona para determinar a los judíos y moros como seres sin alma, justificación ante Dios para que se les expulsará de sus territorios.

Asociado a este racismo religioso, Quijano (1993) explica que desde la lógica europea se proponía que el alma se asociaba a la razón y el cuerpo a la naturaleza por lo que, por mandato divino, eran los europeos quienes contaban con un alma mientras que las personas negras o indígenas carecían de ella, de ahí su inferioridad:

al mito del estado de naturaleza y de la cadena: del proceso civilizatorio que culmina en la civilización europea, algunas razas –negros (o africanos), indios, oliváceos, amarillos (o asiáticos) y en esa secuencia– están más próximas a la “naturaleza” que los blancos” (Quijano, 1993, p. 805).

Por esta concepción, los conquistadores asumieron su posición superior frente a los colonizados y se estableció un patrón de poder (1993, p. 778).

Tiempo después, en el juicio de 1552 en la Escuela de Salamanca acerca de la posibilidad de que los indígenas tuvieran alma, se resuelve que estos sí contaban con una; aun así, se consideraban seres bárbaros que necesitaban cristianizarse. Dejan de ser ellos los esclavizados y se les impone esta condición a las personas provenientes del Continente africano, pues con los indígenas inicia el sistema de encomiendas. Con esta jerarquización, se sistematiza la idea de raza, de modo que del discurso racista religioso se pasa al discurso racista de color de “corte biologizante” (Grosfoguel, 2012, p.92). El concepto de raza, entonces, en realidad estaban asociadas con el lugar de procedencia.

Este concepto de raza se fue especificando y se asociaron a él los rasgos fenotípicos de los conquistadores. Por supuesto que esta imposición de diferencias legitimó las relaciones de dominación (Quijano, 1993, p 779) y sustentó el eurocentrismo, entendido como una cosmovisión que privilegia a Occidente como superior y único propulsor del conocimiento humano, conveniente para deslegitimar cualquier pensamiento contrario. Quijano define el término de este modo:

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial / moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (1993, p. 798).

La cita previa vislumbra que el concepto “raza” funcionó como un instrumento útil para justificar la dominación. Asimismo, consistió en una herramienta intelectual que priorizó el conocimiento proveniente de Europa y así sustentó, por ejemplo, la esclavitud y la adquisición de bienes provenientes de América.

Los cuerpos “no blancos” quedan supeditados a los cuerpos con poder, lo que origina el racismo:

El racismo regula las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y al color de piel. Mientras que en España, “conversos” y “moriscos” marcaban la mezcla de sangre con la religión, en América, fueron los/las mulatos/mulatas y los/las mestizas quienes ocuparon el lugar equivalente. Quienes clasificaban, quienes controlaban el saber, eran hombres cristianos y blancos (Mignolo, 2008, p. 9).

A pesar de que se sabe que los seres humanos no podemos separarnos fácilmente en razas biológicamente distintas, de acuerdo con Giddens (2000), sí es claro que de esta palabra se desprende el concepto de racismo, vocablo que define las estructuras sociales imperantes hasta la actualidad. Como bien explica Grosfoguel el racismo es:

una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el «sistema imperialista /occidentocéntrico/ cristianocéntrico/ capitalista/patriarcal/moderno/colonial» (Grosfoguel, 2012, p. 93).

Con esta cita, se propone que el modo en que se construye el racismo no depende del color de la piel específicamente, sino de las necesidades y el espacio que se desea dominar. Estas percepciones carecen claramente de un sustento científico, tanto que el artículo 2 de la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales señala que estas “carecen de fundamento y son contrarias a principios morales y éticos de la humanidad” (ONU, 1978, p. 2).

La discriminación se basa en una construcción histórica, entendida "como conjunto de juicios y de comportamientos (más o menos manifiestos) que desfavorecen a una minoría dada" (Pérez et al. 2022, p. 53). Minoría que no tiene que ver con una cantidad, sino con el modo en que se subordinan grupos humanos, en este caso, las personas afrodescendientes.

De acuerdo con la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la discriminación racial se define como:

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de

los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (art. 1).

Como se percibe en las páginas previas, el concepto de raza ha sido una invención que se ha creado para justificar la separación entre seres humanos y establecer jerarquías, por el contrario:

Las diferencias entre las realizaciones de los diferentes pueblos se explican enteramente por factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociales y culturales. Estas diferencias no pueden en ningún caso servir de pretexto a cualquier clasificación jerarquizada de las naciones y los pueblos (ONU, 1978, p. 2).

De este vocablo, raza, se desprende el concepto de racismo, el cual define las estructuras sociales imperantes hasta la actualidad.

Por lo tanto, en lugar del término raza existe preferencia por el de etnia, referente a “las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas” (Giddens, 2000, p. 278). Igualmente, este término es controversial dado que surge en el contexto europeo: “Es una palabra originalmente del griego *ethnos* que se refiere a la gente de una nación o tribu, y *ethnikos*, que originalmente significaba pagano o no griego, para finalmente referirse a nacional (de una nación)” (Rivera, 2012, p. 41).

Giddens explica que, además, el vocablo ha servido para marcar la diferencia de lo que se acepta o no, tal como se ha empleado el concepto de raza. En palabras simples, etnia funciona para nombrar a los otros, tal como se ha empleado el concepto de raza. Tal es la relación de sinonimia que se ha presentado en el uso de los términos que incluso en textos oficiales, como discursos de las Naciones Unidas (Domínguez Chavira et al., 2021) sucede esto. De hecho, “etnia” parece emplearse en un contexto específico: “etnia es palabra académica. No la usan ni los campesinos, ni obreros, ni artesanos. El pueblo continúa utilizando la palabra raza”. (Rosales, 1998, p. 129).

Los estudios posmodernos, de igual manera, intentan deconstruir categorías que pueden resultar esencialistas o reduccionistas, entre estas, la de raza. Sin embargo, la palabra raza y racismo o los procesos de racialización son complejos, se encuentran inevitablemente entrelazados, además, “las relaciones de dominación y subordinación

que, a través de los procesos de racialización y el racismo, son nombradas y articuladas, aún existen y aún requieren una explicación y un compromiso analítico” (Alexander et al. 2004, p. 144).

Ante estas dilucidaciones entendemos que el concepto de raza no puede eliminarse del discurso y resulta conveniente pues racismo proviene de este término, por ejemplo. Su carga semántica implica una evolución histórica, por lo que consideramos válida la distinción de Wade:

Mi opinión es que vale la pena mantener una distinción basada en los enfoques sobre la raza y la etnicidad antes propuestos, aunque admito que no puede ser una distinción radical [...]El significado de raza e identidad específico a las identificaciones raciales (como hace Eriksen [1993]), o a las discriminaciones que se basan en ellas (como hacen Anthias y Yuval Davis [1992]), es desdibujar la historia particular por la cual dichas identificaciones llegan a tener su fuerza efectiva. Identificarse uno mismo o a otros como ‘servios’ en Europa Oriental es invocar una historia particular relativamente local; hacerlo como ‘negro’ en gran parte del mundo Occidental es invocar, a la distancia o en la inmediatez, una larga historia de enfrentamientos coloniales, esclavitud, discriminación, resistencia, etc. Esto no significa que las historias étnicas no pueden ser largas y conflictivas, pero creo que es necesario enfatizar la historia de la raza al llamarla por su nombre (2000, pp. 28-29).

Llegamos a la conclusión de que ambos términos son válidos en cuanto se reconozcan las cargas semánticas y su sentido, de hecho, los discursos contemporáneos reconocen que la supresión de estos términos ha llevado a la anulación de los derechos humanos, como sucedió en Estados Unidos y la lucha de las feministas blancas quienes excluían de sus discursos a las mujeres negras (se ahondará sobre esto más adelante) o estudios médicos que olvidaron a personas racializadas. El empleo de estos términos raza o etnia, con conocimiento de su uso, permiten una mayor precisión al hablar de las diferencias y similitudes entre grupos de personas, siempre considerando no caer en la simplificación o estereotipos.

1.2 La construcción de la nación racista

Tratar el tema de cómo se construye la idea de nación y sus respectivos discursos de identidad es importante para entender la sociedad costarricense y el establecimiento de elementos culturales (literatura) así como sus sujetos, lo cuales ratifican esos discursos.

Los procesos de independencia en Latinoamérica llevan a la búsqueda de una identidad y a la instauración de diferentes instituciones e invención de héroes, gestas y mitos sustentados en el imaginario moderno. Por supuesto, estos procesos exigen la imposición de ideas de quienes tienen el poder, mientras otros deben asumirlas y respetarlas:

Toda estructura de poder es siempre, parcial o totalmente, la imposición de algunos, a menudo cierto grupo, sobre los demás. Consecuentemente, todo Estado-nación posible es una estructura de poder, del mismo modo en que es producto del poder. En otros términos, del modo en que han quedado configuradas las disputas por el control del trabajo, sus recursos y productos; del sexo, sus recursos y productos; de la autoridad y de su específica violencia; de la intersubjetividad y del conocimiento (Quijano, 1993, p. 808).

De este modo, a pesar de la heterogeneidad en todas las naciones, los discursos nacionales asumieron la homogenización de la población, claro, bajo el influjo de las ideas raciales, lo que en muchas nuevas naciones implicó el blanqueamiento aunque fuera por medios violentos, como el exterminio de lo diferente, como sucedió en Estados Unidos o países del Cono Sur como Argentina, Chile y Uruguay, en donde las personas indígenas y negras fueron integradas a la sociedad colonial (Quijano, 1993, p. 813).

Como es notorio, América Latina asumió los discursos que privilegiaban a los europeos:

en América Latina la perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia, y los llevó a imponer el modelo europeo de formación del Estado nación para estructuras de poder organizadas alrededor de relaciones coloniales (Quijano, 1993, p. 823).

Costa Rica no es la excepción respecto de sus ideas de imposición de una nación de acuerdo con modelos europeos; el modelo predilecto se basaba en el de blanquitud que permitiera, tanto a los habitantes del Valle Central como de zonas alejadas, sentirse

integrados, y eso implicaba aislar identidades/ cuerpos que no correspondieran a las blancas, como las personas negras o indígenas. Quesada Soto, en *Uno y los otros* (2002), analiza el discurso nacional de finales del siglo XIX del siguiente modo:

Así, el discurso nacional oligárquico se afirma como una voz monológica –en el sentido bajtiniano– cuya unidad imaginaria oculta su conformación múltiple y contradictoria. Oculta también la experiencia de otros sujetos sociales, cuyas voces y lenguajes reprimidos habitan igualmente el cuerpo de la nación y orientan en gran medida el ser nacional, aunque en forma obligadamente clandestina, como trasfondo dialógico contra el cual se dirige de manera polémica, negándose a reconocerlo plenamente, la voz oligárquica (p. 18).

De esta manera, se construye una Costa Rica excluyente de otras imágenes que no fueran las aceptadas, lo que degeneró en una precaria división mental de lo propio y lo ajeno en los habitantes (Quesada Soto, 2002, p.20). Específicamente, en la zona de Limón, debido al elevado porcentaje de personas negras, se instauraron medidas de “higiene” que tenían la intención de salvaguardar el orden y la moralidad:

Estas ideas formaban parte de la ideología racial imperante en la sociedad, basada en el mito de la Costa Rica “blanca e igualitaria”, muy a pesar de su heterogénea población nacional constituida desde la época colonial. Sus artífices fueron las élites liberales, quienes “se propusieron salvaguardar el orden social y la moralidad nacional mediante la exclusión y represión selectiva, con base en criterios ligados a: raza, cultura, moralidad e higiene” (Senior, 2007, p. 66).

Con este sustento europeizado en la construcción de la nación, se comprende que una población afrodescendiente iba a ser rechazada en la incipiente sociedad costarricense, como sucedió con la oleada de inmigrantes a finales del siglo XIX, para la construcción del ferrocarril y para trabajar en el enclave bananero. De acuerdo con Senior (2007), un gran número de población jamaicana vino al país con la promesa de hacer dinero para regresar eventualmente a tierras dominadas por los británicos. Ante el declive de la producción azucarera en los años de 1840 (p. 61), las personas negras de diferentes islas se vieron en situación de desventaja económica, por lo que se dieron oleadas migratorias, entre ellas la de Panamá (1850), en donde se les prometía, a los trabajadores, salarios altos. Ante la promesa incumplida, muchas de estas personas

decidieron pasar la frontera y asentarse en Costa Rica para ocuparse en el ferrocarril al Atlántico. Ya para 1874, la población en Limón era la siguiente: “1000 eran negros de Jamaica” (2007, p. 63).

El reconocimiento de las personas afrodescendientes como parte de la ciudadanía no se dio hasta el gobierno de José María Figueres:

En medio del clivaje social provocado en 1948, Figueres aprovechó el espacio posterior a la Guerra Civil para incluir dentro del nuevo proyecto político a la población afrocaribeña naturalizada, así como a otros sectores conformantes, pero no reconocidos por la sociedad costarricense. Para este propósito, se promulgó una nueva Constitución Política en 1949, la cual vendría a disponer y organizar el orden sociopolítico pretendido (Senior, 2007, p. 276).

Se observa, entonces, que durante medio siglo las personas afrodescendientes no eran considerados como parte de la ciudadanía costarricense por el resto de la población. Esto plantea un posicionamiento divisorio que es confirmado por Duncan (2005), quien considera que el racismo ha resultado de la imposición de los discursos nacionalistas, de este modo: “hay en el costarricense de la Meseta Central, una actitud que puede degenerar en racismo. Una actitud de desconfianza; y sobre todo, una actitud despectiva con respecto al negro” (p. 401).

1.3 Las mujeres afrodescendientes: una lucha a través del cuerpo

Senior (2007) afirma que las mujeres negras llegaron al país tiempo después que los hombres afrodescendientes, provenientes de islas británicas, con el fin de reunirse con sus familiares (p. 64). A su llegada, era muy posible que recibieran tratos discriminatorios, considerando las ideologías nacionales.

Considerando el pasado colonial, se sabe que ellas percibieron mayores vejaciones en relación con los hombres: “el castigo infligido a las mujeres excedía en intensidad al castigo sufrido por sus compañeros varones, ya que las mujeres no sólo eran azotadas y mutiladas, sino que, además, eran violadas” (Davis, 1981, p. 32). En esta misma época, bajo el discurso patriarcal católico, las mujeres racializadas, de acuerdo con Lugones (2012), perdían su condición humana:

Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser “sin género”, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. Las hembras racionalizadas como seres inferiores pasaron de ser concebidas como animales a ser concebidos como símiles de mujeres en tanto versiones de mujer cómo fueron necesarias para los procesos del capitalismo euro centrado global (p. 45).

Las mujeres no blancas, de este modo, sufren de un estatus más bajo que la mujer de por sí discriminada en el contexto de la colonia, dado los discursos de poder de la época, la cual estaba sustentada, de acuerdo con Mignolo (2008), en el patriarcado y en el racismo. Las mujeres negras, dentro de la colonia y en la escala social, eran quienes tenían menos acceso a lo que conocemos ahora como derechos fundamentales, como lo propone Mignolo:

En el Siglo XVI y en el proceso de gestión en el control de las Indias Occidentales, la instancia enunciativa estuvo anclada en dos principios rectores: el patriarcado y el racismo. El patriarcado regula las relaciones sociales de género y también las preferencias sexuales y lo hace relación a la autoridad y a la economía, pero también al conocimiento [...] El racismo regula las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y al color de la piel (2008, pp. 8-9).

Esta retrospección en la historia permite vislumbrar que, a la discriminación hacia las mujeres por haber nacido como tales, se le suma la discriminación racial. Esta idea fue clara para las feministas negras, quienes hacían la salvedad de que sus luchas eran otras a las esbozadas por las mujeres blancas. Bell hooks (2004) plantea el caso de Estados Unidos, contexto en el que se imposibilitaba la participación de las mujeres negras en las luchas:

En Estados Unidos, el feminismo nunca ha surgido de las mujeres que de forma más directa son víctimas de la opresión sexista; mujeres a las que se golpea a diario, mental, física y espiritualmente; mujeres sin la fuerza necesaria para cambiar sus condiciones de vida. Son una mayoría silenciosa. Una señal de su victimización es que aceptan su suerte en la vida sin cuestionarla de forma visible, sin protestar organizadamente, sin mostrar ira o rabia colectiva (hooks, 2004, p.33)

De esta manera, las necesidades y las discriminaciones que afrontaron ellas son incomparables a las de las blancas, como lo propone bell hooks: “El racismo abunda en la literatura de las feministas blancas, reforzando la supremacía blanca y negando la posibilidad de que las mujeres se vinculen políticamente atravesando las fronteras étnicas y raciales” (2004, p. 35).

Ante estas visiones sobre el reconocimiento de las diferencias sociales por la existencia de una historia marcada por la injusticia, es pertinente considerar este planteamiento: “Las intersecciones entre estas categorías de opresión (clase, raza, género) significan que hay jerarquías entre mujeres, entre hombres, y que algunas mujeres tienen poder cultural y económico (Lugones, citando a Yen Lee Espíritu, 2012, p. 133). Por lo tanto, es necesario, para la comprensión de las violencias contra las mujeres no blancas (afrodescendientes, indígenas, mestizas, por ejemplo), transgredir las concepciones implantadas por el poder colonizador (previamente explicado por Quijano). Se debe tomar en cuenta las diferencias que atraviesan los cuerpos de estas mujeres instaurados por el poder surgido en la época colonial o, en otras palabras, descolonizarse:

en ocasiones la descolonización acompañada de la despatriarcalización ha significado de tomar posiciones ancestrales de no dominación masculina en otras plantearse el derecho a un cambio en las relaciones de género heredadas del cristianismo y en otras más denunciar un entronque patriarcal” (Gargall, 2015, p. 84).

Esta descolonización puede comprenderse desde una visión más contemporáneo como una necesidad de deconstruirnos de los discursos impuestos, de la mano de la educación y de los derechos humanos.

1.3.1 Discriminación contra las mujeres a partir de un marco de Derechos Humanos

Se debe considerar que la mujer negra recibe discriminaciones múltiples; las mujeres en general, por el simple hecho de haber nacido como tales, sufren de desigualdades. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que la sociedad se ha configurado de acuerdo con jerarquías para mantener un supuesto orden social, que a partir de las

instituciones sociales se reafirma constantemente. Esta jerarquía propone la supremacía de un género (masculino) sobre el otro (femenino) debido al patriarcado, el cual se define de la siguiente manera:

Se trata de un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social. Existen también un conjunto de instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, religioso y político que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres, aunque pueda ser que una o varias mujeres tengan poder, hasta mucho poder, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder como lo es el poder que ejercen las madres sobre los/las hijos/as (Facio y Freire, 2005, p. 280).

Debido a esta desigualdad histórica vivida por las mujeres es que surge la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Conocida como CEDAW por sus siglas en inglés Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women), en 1979 y que entra en vigor en Costa Rica en 1981. Su fin es procurar que las mujeres gocen de derechos humanos y se les respete su dignidad humana. Ante ello, es que el artículo 1 expone lo que se entiende por discriminación:

A los efectos de la presente Convención, la expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (CEDAW, art. 1, 1979).

Además de este instrumento internacional, se encuentra la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), que define la discriminación en su artículo 1 de la siguiente manera:

En la presente Convención la expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (art. 1).

Además, esta Convención condena todo acto de segregación o de doctrinas basadas en ideas de superioridad racial científicamente falsa, entre otros aspectos y tiene como fin “promover y estimular el respeto universal y efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión”, de acuerdo con los propósitos de las Naciones Unidas.

Por su parte, Costa Rica ratificó en 2016 la Convención Internacional contra el Racismo, la Discriminación y las Formas Conexas de Intolerancia, instrumento que “consolida estándares internacionales en la materia fijados en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, y avanza en la definición legal de formas contemporáneas de racismo” (ONU, 1965, s.p.). Aun así, el país tiene una deuda que no ha saldado con la población afrocostarricense, y que tiene que ver con el artículo 5 de esta Convención, el cual indica:

Los Estados partes se comprometen a adoptar las políticas especiales y acciones afirmativas para garantizar el goce o ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de personas o grupos que sean sujetos de racismo, discriminación racial o formas conexas de intolerancia con el objetivo de promover condiciones equitativas de igualdad de oportunidades, inclusión y progreso para estas personas o grupos (ONU, 1965, s.p.).

Lo anterior se debe a que aún existe discriminación sobre esta población. Además de estos instrumentos, a nivel internacional existen otros que velan por el cumplimiento de los estados parte en la lucha contra el racismo. La Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, aprobada en 1978, recuerda en su artículo 1 que: “Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y derechos y todos forman parte integrante de la humanidad.” (ONU, 1978, p.

2). Además, esta declaración toca puntos trascendentales como las facultades de los pueblos para alcanzar la plenitud de sus facultades, no importa su origen o su historia.

A su vez, la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, aprobada en 1992, promueve el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, con lo que su primer artículo indica lo siguiente: “Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.” (ONU, 1992, s.p.). Para ello, se recalcan varios temas como la no discriminación por etnia, religión o lenguaje; el derecho a la identidad cultural y la preservación de la lengua, la religión y las tradiciones culturales; el derecho a la educación en la lengua materna a su uso; la participación en la vida pública y la protección contra la asimilación forzada.

Por su parte, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena es significativa en tanto reafirmó el compromiso universal por la protección y promoción de los derechos esenciales para la dignidad humana y tomo en cuenta desafíos de la década de los años 90. Tuvo como resultado la Declaración y Programa de Acción de Viena, definido como “un plan común para el refuerzo de la protección de los derechos humanos en todo el mundo” (1993, s.p.). Se trata de un programa que pretende implicar a agentes de cambio a nivel local, nacional e internacional, toma en cuenta las condiciones discriminatorias que afrontan las mujeres y las niñas, la condición de coloniaje de ciertos pueblos y el legado de los pueblos indígenas; condena las violaciones, torturas, penas crueles cometidos por ciertas regiones; y exige, en términos generales, el cumplimiento de derechos humanos.

Finalmente, la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, 2001), convocó a líderes gubernamentales, activistas y expertos en temas concernientes a la discriminación racial, xenofobia y otras formas de intolerancia y discriminación, asimismo, afirma la diversidad humana y el multiculturalismo de importancia internacional. La Conferencia busca identificar estrategias para combatir la injusticia, la discriminación y promover la inclusión.

Costa Rica, como estado miembro de la ONU desde el 2 de noviembre de 1945 tiene la obligación de velar por el cumplimiento de los derechos humanos de acuerdo con los principios establecidos en la Carta de las Naciones Unidas y en estos instrumentos internacionales.

Como es notorio, a partir del surgimiento y consolidación de estos instrumentos, el tema de la discriminación racial en las mujeres es indispensable de estudiar con el fin de promover acciones afirmativas, entre ellas, desarrollar la guía pedagógica en contra de la discriminación por motivos de género y de raza.

1.4 Conceptos para entender a las mujeres afrodescendientes en la literatura

Las concepciones sobre las representaciones sociales sirven como herramienta para estudiar la sociedad dentro de la literatura. De esta manera, las mujeres afrodescendientes que se construyen como personajes femeninos en la literatura son una representación social con un asidero en la realidad porque se inscriben en un mundo simbólico y, por lo tanto, interpretable.

Las representaciones sociales surgen en la esfera social y de acuerdo con las relaciones entre sus individuos en entornos culturales cotidianos. De acuerdo con Moscovici, se definen como:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos[...] La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979, pp. 176-177).

Con esta cita, se entiende que las representaciones sociales tienen la función de integrar a sus individuos en un determinado contexto y, así, producir intercambios comunicativos, como la transmisión de información. Con ello se genera un conocimiento espontáneo que surge relacionado con el sentido común y práctico a partir de las informaciones y saberes que se reciben y se transmiten socialmente, a diferencia de un conocimiento científico (Jodelet, 1986, p. 473).

Conjuntamente, las representaciones desempeñan un papel importante en esta investigación porque explicarían que el modo en que la sociedad configura a las mujeres afrodescendientes en relación con la cultura en la que se inscriben y con la repetición de ideas preconcebidas: “Algunas representaciones están basadas en el conocimiento que ha sido transmitido o en las creencias que han sido inculcadas” (2016, p. 209). Como se observa en la cita, la ideología traspasa a la literatura, es decir, sería parte de lo cultural y de la interacción entre personas que se encargan de definir esos cuerpos y su identidad en la estructura social.

Desde esta misma línea, la sociedad genera un conjunto de percepciones y estereotipos que se naturalizan al transmitirse colectivamente, como parte de un conocimiento no comprobado sino como una sabiduría popular:

las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que se condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 472).

Por lo tanto, las mujeres afrodescendientes se manifiestan simbólicamente en la literatura, como constructo social, con lo que se han perpetuado estereotipos o estigmatizado cualidades sobre ellas.

1.5 La literatura y la realidad sociocultural

Relacionado con la visión social de las representaciones, se encuentra la sociocrítica que plantea que la literatura se proyecta en general como un aparato ideológico, es decir, esta es el reflejo de una sociedad determinada, con sus valores, formas de pensamiento, y construcciones de mundo. Con esta teoría, se comprende el papel de la literatura como productor de sentido. Como propone Cros: “el texto se halla históricamente ligado a un mundo de instituciones: derecho, iglesia, literatura y enseñanza” (2009, p. 89), en los mismos se plasma la ideología, la cual responde a una serie de representaciones ideas, conceptos y mitos; precisamente la ideología se plasma en la producción discursiva (p. 93). Por lo tanto:

La obra (literaria) interroga y transforma los criterios implícitos con que la abordamos, desconfirma la rutina de nuestros hábitos de percepción y con ello nos obliga a reconocerlos por primera vez como realmente son. Más que concretarse a reforzar nuestras percepciones dadas, la obra literaria valiosa viola o transgrede esas formas normativas de ver las cosas, con lo cual nos pone en conocimiento de nuevos códigos de comprensión (Eagleton, 1998, p. 52).

De acuerdo con la información previa, a partir de los análisis literarios el público lector puede aprehender una realidad, en este caso, como se han percibido estas mujeres; es decir, la literatura funciona como un elemento de significación nada inocente que es parte de la cultura por descifrar, en este caso, el pasado y el presente de las mujeres afrodescendientes. Los textos adquieren su propia voz y contribuyen al desciframiento de un contexto sociocultural:

Los textos que por la complejidad de su organización alcanzaron el nivel de arte no pueden, en absoluto, ser depósitos pasivos de una información constante, puesto que no son almacenes sino generadores. Los sentidos en la memoria de la cultura no “se conservan”, sino que crecen. Los textos que forman “la memoria común” de una colectividad cultural, no solo sirven de medio de desciframiento de los textos que circulan en el corte sincrónico contemporáneo de la cultura sino que también generan nuevos textos (Lotman, 1999, p. 111).

Estos aportes teóricos proyectan la necesidad de evaluar esta literatura costarricense y extraer los códigos implantados en distintas obras sobre nuestro objeto de estudio. Estos reflejarán los modos en que se construyen los personajes femeninos y desde un acercamiento a la sociedad costarricense.

1.6 Enfoque interseccional de género

De acuerdo con Platero (2014), el enfoque de género interseccional corresponde a una teoría cuyos orígenes se remontan a los años 60 o 70 y que surge ante la visión unidireccional de percibir las diferencias y desigualdades entre grupos que han sido históricamente marginalizados, a la vez, de modo que estudia las posibilidades diversas de exclusión. La misma autora brinda la siguiente definición:

Para definir la interseccionalidad sencillamente, se podría decir que hace consciente cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas (p. 56).

La cita propone la conjugación de relaciones que se deben tomar en cuenta para entender las desigualdades en las diferentes poblaciones, como sucede en el caso de las mujeres afrodescendientes. Estas desigualdades se arraigan en el pensamiento colectivo a partir de un respaldo de la institucionalidad o de discursos jerarquizantes, como lo propone la autora:

La interseccionalidad se puede entender como un estudio sobre las relaciones de poder, que incluyen también vivencias que pueden ser señaladas como “abyectas”, o “pertenecientes a los márgenes”, o “disidentes”. Sin embargo, también sirve para teorizar el privilegio y cómo los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientes o no) para preservar su posición de supremacía (Platero, 2014, p. 56).

Por otra parte, este enfoque de género funcionará como una metodología de estudio de las discriminaciones que se presentan en la literatura dirigidas a las mujeres afrodescendientes.

Ahondando en los orígenes del enfoque interseccional, se menciona a Kimberle W. Crenshaw como su precursora, al tomar conciencia de que las diferentes luchas de las feministas blancas excluían a las mujeres negras en sus postulados o no tomaban en cuenta las diferencias respecto de la clase social. En la siguiente cita, Crenshaw ejemplifica a partir del término “negro” cómo construyen jerarquías en relación con la identidad:

The process of social construction or categorization is not a unilateral process: there is a give and take in any system of categorization. One need only think of the category “back” to understand that it is not a one-way street. There is, of course, unequal power, but there’s nonetheless some degree of agency that people can and do exert in the politics of naming. In addition, there are questions about how

one can claim this moment of agency and deal with identity politics while at the same time recognizing the intersections of identity and not viewing identities as mutually exclusive categories (1995, s.p.).

Con esta información previa, entendemos las diferentes relaciones semánticas que atraviesan una categoría (piénsese en raza, por mencionar un caso) en consonancia con el estudio de los grupos sociales y la necesidad de repensar ciertos esencialismos que se convierten en políticos. Entendemos a la vez, que los estudios de género son abarcadores, en cuanto toman en cuenta las intersecciones que atraviesan a las mujeres como humanas complejas.

Es importante aclarar, además, que los estudios interseccionales no pretenden ser una sumativa de discriminaciones (como manifestar que existe una doble o triple marginalidad), pues las discriminaciones superan esa simplificación al estar atadas a los discursos sociales y a una relación “entre desigualdades y que evidencia las relaciones de poder” (Platero, 2014, p. 63).

CAPÍTULO IV

1. Resultados

1.1. Análisis de obras literarias como fundamento de la guía pedagógica

A continuación, se presentan los análisis sobre las obras finalmente seleccionadas que sirvieron como instrumento para la elaboración de la guía pedagógica. A pesar de que, en un principio se propuso la selección de ocho obras literarias, finalmente se emplearon únicamente tres debido a la extensión de tres unidades de la guía. A continuación, se presenta el análisis de estas.

Esta sección propone estudiar las cualidades de las mujeres afrodescendientes, construidas como personajes principales o secundarios de las obras seleccionadas. Se tomará en cuenta que cada obra es un producto de su cultura, el cual no puede desligarse de esta ni de sus discursos ideológicos.

Es importante aclarar que el encontrar discriminación racial o por género no invalida el carácter narrativo de la obra o sus cualidades estéticas e importancia como parte de las letras costarricenses.

a. *MAMITA YUNAI* (1941), de Carlos Luis Fallas

Mamita Yunai trata sobre la travesía de José Francisco Sibaja en la zona Atlántica, quien se vislumbra, desde su narración, como un héroe prototípico, pues atraviesa por múltiples luchas por su sobrevivencia, establece alianzas con otros personajes y se enfrenta a enemigos. Sibajita, como le llaman comúnmente, ha sido nombrado fiscal de mesa por el Partido de Obreros y Trabajadores, pero antes de esto vive desventuras como trabajador en la bananera en la zona Atlántica, con lo que su narración se convierte en una demanda contra la *United Fruit Company*, debido a las pésimas condiciones laborales.

A su llegada al Caribe costarricense, Sibajita atraviesa por una desfamiliarización respecto del espacio al que se enfrenta por provenir del Valle Central. De este modo, los habitantes afrodescendientes y aborígenes le son extraños por sus costumbres, así como el ambiente y el clima de la zona.

Respecto del tema concerniente a esta investigación, se puede indicar la presencia de varias mujeres afrodescendientes carentes de nombres propios y de profundidad en su psicología o en su actuar; y son descritas en el trayecto en tren con destino a Limón. Francisco se encarga de construirlas de manera detalla desde la lejanía del observador que se extraña de lo diferente, por esta razón que cuentan con gran carga semántica.

Como es posible entrever, todas las mujeres afrodescendientes ejercen roles secundarios y pasivos, es decir, no se desarrollan en la diégesis, sino que son parte del panorama advertido por el narrador, como si se tratara de objetos, de ahí que carezcan de nombres propios y el narrador se refiere a ellas como “Las negritas”, “negritas sentadas”, “negras sentadas en el corredor o tiradas en las hamacas” o “negraza”. Observamos en estos ejemplos una percepción despectiva, con el sufijo -aza, o con el diminutivo -itas, el cual aminora y atenúa la presencia de las mujeres.

A pesar de esta ausencia de cualidades específicas se presentan estereotipos. La primera aparición de mujeres es la de “dos guapas negritas” que llaman la atención por su forma de vestir; ellas, además, recibían los comentarios de los hombres, acción a la que ellas respondían con risas:

En uno de los asientos de adelante, el hijo de un finquero y el empleado de un comisariato flirteaban con dos guapas negritas que iban sentadas frente a ellos. Reían ellas de las insinuaciones maliciosas de los muchachos, y al hacerlo ponían al descubierto sus bien conservadas y blancas dentaduras. Lucían traje de hombre: pantalón “baloon” y saquitos de tela blanca bien engomados y a planchados. Con sus zapatos blancos de tacón bajo; con sus camisas de cuello abierto, de seda roja la una y azul a otra, y con sus diminutos sombreritos de fieltro caído sobre una de las cejas, llamaban la atención (Fallas, 2007, pp. 15- 16).

Corporalmente, el adjetivo “guapas” implica belleza en ellas. Asimismo, la dentadura blanca es motivo de admiración para el hombre. Se vislumbra, a partir de la cita previa que ellas no emiten ningún mensaje ante el comportamiento de los hombres. Igualmente, la necesidad en la descripción minuciosa y en resaltar los colores de su vestimenta implica la mirada de extrañamiento del protagonista.

Más delante de la lectura, el narrador comenta que las “negritas” trabajan en el tren como comerciantes:

Las dos negritas vestidas de hombre bajaban apresuradamente en todas las estaciones hacer ofertas y regatear precios. Por las muestras de afecto con que eran recibidas en todas partes, deduje que se dedicaban al comercio y que, posiblemente, hacían con frecuencia el viaje de ida vuelta a la estrella (p. 16).

La cita expone cómo las mujeres afrodescendientes ejercían labores fuera del hogar y, además, eran conocidas por las muestras de afecto que recibían de otros. Vemos cómo en la época narrada, es decir, a principios del siglo XX (la referencia en la obra es la huelga bananera de 1934 y al final de la obra aparece como fecha noviembre de 1940), ellas ejercían labores fuera de su casa, acción que resulta distinta a los roles socialmente deseados de madre, esposa y ama de casa. La sociedad de esa época se debate entre los roles deseados y los nuevos movimientos liberales: “por un lado, [...] se amplían los espacios de participación social para las mujeres, pero por otro, se refuerzan aquellos valores tradicionales vinculados con el papel de las mujeres, como ocurre con la maternidad” (Mora Carvajal, 2003, p. 186).

Otra mujer también sin nombre se encarga de las labores domésticas. Esta aparece en la historia durante dos ocasiones (I y IV parte) y es solicitada para servir café o comida a Sibaja. Además, recibe las órdenes de un chino, quien tiene un comisariato, por lo que no se distingue si es pareja de este o solamente la empleada doméstica: “y le ordenó a una negra que estaba dentro que me hiciera un poco de café” (Fallas, 2007, p. 27). Como el resto de las mujeres afrodescendientes presentes en el relato, ella no tiene un discurso propio, carece de identidad, se inscribe en el relato como una sirvienta que está supeditada al servicio de los hombres.

A pesar de las labores de estas mujeres, Sibaja describe, en el mismo tren, otras como vagabundas de forma generalizada: “De vez en cuando, casillas de madera con unas negras sentadas en el corredor o tiradas en las hamacas, que levantan perezosamente la cabeza para contestar los saludos gritados desde los carros” (p. 20). Las mujeres afrodescendientes son quienes aparecen en el cuadro (no hombres) y, por lo visto, las ve en más de una ocasión en los corredores de sus casas y todas comparten un comportamiento perezoso. Implícitamente, se define el ojo de Sibaja como quien

juzga una actitud pasiva con lo que incentiva el estereotipo de los afrodescendientes como vagabundos. Este estereotipo resulta problemático e insuperado, tanto que en un estudio sobre la percepción de las personas afrodescendiente en el país en el 2010 los entrevistados concibieron a este grupo cultural a partir de prejuicios:

Así, cuando se les preguntó qué es lo primero que se les viene a la mente si piensan en una persona negra, un 13% hizo alusión a características como el color de la piel, el pelo y la fortaleza física; mientras un 10% se refirió a estereotipos calificativos como “vagabundos”, “fiesteros” o “alegres”; y un 8% mencionó a la provincia de Limón (Corella, 2010, s.p.).

Las características o indicios en las que se enfoca el narrador sobre las mujeres afrodescendientes se acentúan en estereotipos sociales y sexuales difundidos: vagas, bonitas, objetos de deseo que los hombres pueden acosar y de bonita dentadura. Asimismo, los denominativos empleados son despectivos, por ejemplo: “negraza” (p. 23), en donde el sufijo -aza, de acuerdo con el *Diccionario de Real Academia* expresa sentido despectivo y se cumple en este contexto: “una negraza, metida dentro de una especie de pijama de hilo color claro, vieja y raída, se aseguraba a los pies, con unas tiras, las chancletas destrozadas” (Fallas, 2007, p. 23). La cita propone una descripción dada por Sibaja de quien tiene al frente, pero sin el menor rasgo de empatía sobre su condición de pobreza o desempleo, por el contrario, manifiesta crudeza y deprecio. Igualmente, el empleo de “negritas” como denominativo no resulta menos peyorativo, dado que el sufijo -ita implica disminución, es decir, es un modo de aminorar su importancia y, de igual modo, generalizar, sin darle importancia a una identidad a partir de nombres propios.

La relación de verticalidad presentada por Sibaja tiene que ver con su posición dentro de la obra: él es el hombre proveniente del Valle Central, educado, futuro político y blanco en medio de un espacio que se consideraba en ese momento como salvaje, inhóspito, con sus habitantes igualmente menospreciados, como indica Casey Gaspar: “los trabajadores negros de la zona limonense se convirtieron fácilmente en un blanco identificable y culturalmente distintivo para el prejuicio racial, que había llegado a prevalecer en medio de las dificultades económicas” (1979, p. 128).

El narrador se muestra como superior a partir de su posibilidad de construir a estas mujeres en su escritura, pues recordemos que la creación literaria en este caso tiene el

propósito de denunciar la situación vivida por los trabajadores bananeros y dejar evidencia de las vivencias desencadenantes de la huelga bananera.

Recalcamos que la participación de estas mujeres afrodescendientes en la historia es la de objetos al servicio de la entretención o de la observación del protagonista, ellas se cosifican como elementos exóticos a partir de expresiones sexistas y racistas de un discurso monológico:

las negritas, acomodadas sobre las cajas y las escasísimas banquetas, le daban alegría y colorido al abigarrado conjunto con sus risas y sus cantos, con sus trajes de colores fuertes y variados y con sus floreadas sombrillas abiertas contra el sol. contemplado de lejos, el convoy debía dar la impresión de un extravagante desfile de carnaval, del que se alzaba un sordo rumor de fiesta bárbara y salvaje (Fallas, 2007, p. 19).

El párrafo anterior expone la perspectiva de Sibaja, quien evalúa el aspecto del tren como un espacio de carnaval bárbaro y salvaje. Como es claro, deshumaniza a las mujeres afrodescendientes y las animaliza al elegir los adjetivos de “bárbara” y “salvaje”. Esta evaluación recae en un cliché sobre las personas negras, el cual fue la justificación de la colonización de poblados africanos, así como de la esclavitud, como lo indica Lugones: “Los europeos eran seres humanos, los colonizados no. A los que llamaron indios y negros fueron entonces concebidos como bestias, seres naturales, y tratados como tal en el pensamiento occidental moderno” (2012, p. 130).

En esta misma cita resulta despectiva al destacar los colores fuertes empleados en la ropa o los utensilios como elementos que el narrador considera de un carnaval extravagante. La insistencia del narrador en señalar su desagrado ante lo que observa tiene como finalidad transmitir al público lector la desazón que le produce la cercanía con este espacio extraño, incómodo y para él grotesco por ser habitado por personas negras, cuya comida se le antoja “a pesar de su penetrante olor a coco” (Fallas, 2007, p. 20); y donde los “negros sudaban copiosamente” (p. 23) y se comportan como una “tribu africana” (p. 24).

Evidentemente, esta obra resalta por ese carácter discriminatorio, por lo que es necesario contextualizarlo históricamente y considerarlo como una proyección de la época, a pesar de que estas ideas puedan seguir presentándose. La narración propone un

espacio racista y sexista en el que el hombre se autopercebe como un sujeto objetivo y con posibilidades de hablar. Recordemos que desde la época colonial los hombres se han apropiado de la razón y del poder: “Lo humano mismo está dividido por dicotomías jerárquicas entre hombre [...] y mujer. El hombre es el ser humano superior en la jerarquía de género, es un ser de razón, un sujeto, mente en vez de cuerpo civilizado, público” (Lugones, 2012, p. 130). Esta representación de superioridad es la que representa Francisco Sibaja en este mundo (con sus mujeres) infrahumano, para él.

Las mujeres afrodescendientes son discriminadas por varias razones asociadas a la raza, la clase y el lugar de proveniencia, con lo que se forja una relación desde el discurso del “yo” (narrador) como el dueño de la palabra, el observador objetivo, el crítico a la sociedad, frente a las otras (mujeres afrodescendientes), como las observadas, objetivadas, sexualizadas y, por supuesto, inferiorizadas.

b. LA FLOTA NEGRA (1999), de Jazmín Ross

Esta novela trata de la historia de Marcus Garvey, desde su llegada a Costa Rica hasta el desarrollo de la Universal Negro Improvement Association (UNIA). La historia apunta al auge de las ideas de liberación de Garvey sobre el pueblo negro y a su proyecto de creación de la Black Star Line Steamship Corporation, con la que adquiriría barcos de navegación y llevaría a su pueblo a África. En estas ideas influye la religión de Garvey y su educación.

La diégesis detalla –a manera de ficción, pero sustentado en documentación de la época– la leyenda de Garvey y el mundo cosmopolita de Limón (de inicios del siglo XX) en paralelo a los acontecimientos de la Costa Rica *vallecentralina*.

En la obra literaria interactúan personajes femeninos que contribuyen con la iniciativa de Garvey. Para este análisis, tomamos en cuenta a Amy Ashwood, esposa de Garvey; Henrietta Vinton Davis, amiga, socia de Garvey y Madame Walker, personaje secundario pero transgresor en la historia de las mujeres afrodescendientes.

Amy Ashwood

Amy Ashwood es la primera mujer que aparece en la escena junto a Garvey, en un barco con rumbo a Costa Rica. Desde ese momento la característica física que la

destaca es la siguiente: “Tienes unos párpados increíbles” (p. 16), expresada por el protagonista, del que se hace novia y con el que luego se casa.

Entre las descripciones emocionales o informaciones sobre la mujer, resalta su pensamiento libre y de convicciones propias, las cuales no teme defender: “–Me parece vergonzoso fomentar orgullo así, como si ser esclavista fuera una gran cosa” (p. 141). En el caso anterior, expone su posición contraria a la esclavitud. A esta actitud liberal se le suma su apoyo a las ideas revolucionarias en un periodo en que las mujeres afrodescendientes deben lidiar no solo con la discriminación de género sino también la racial: “Pues nosotras nos pronunciamos por el matriarcado” (p. 149). Esta mentalidad se asocia con unos movimientos políticos narrados sobre la época en que, al lado de Garvey, impulsaba la libertad de los afrodescendientes.

La narración, de hecho, le da protagonismo al actuar de Ashwood y la coloca como líder del movimiento, aunque la historia enfatice en Garvey. De este modo, ella es parte activa de la organización y junto a él resuelve problemas, como en el caso del encarcelamiento a los miembros de la organización a manos del gobierno de turno que estaba en contra: “Amy Ashwood y Garvey pasan la noche recorriendo las comisarías colmadas, tratando de averiguar la suerte corrida por los miembros de la Negro Improvement arrestados” (p. 192). Otro ejemplo de su activismo consiste en su dedicación en la planificación de ceremonias para la UNIA: “Con Lila Walker organiza una recepción en Villa Lewaro para que los poetas del renacimiento negro lean sus versos a quienes de alguna manera han inspirado su nostalgia evocadora.” (p. 356). La cita previa expone el papel de la mujer en actividades sociales, en las que se distingue con su carácter extrovertido.

En la diégesis, debe luchar contra otros personajes que la juzgan como una derrochadora del dinero de Garvey, además de bohemia: “–Su prometida usa el dinero de la flota en sus noches de barra libre y cena tropical. Una bohemia costosa para el movimiento.” (p. 168). Este derroche por el cual la acusan se asocia con el mismo espíritu de la mujer, a quien le gusta socializar y divertirse, como lo propone la siguiente cita: “Esa forma de prodigarse en los otros, celebrar cada nota acústica, cada poema, cada garabateo como si fuera un chispazo de genialidad. Un tipo de disfrute que siempre lo deja fuera.” (p. 271). Es posible observar, a partir de estas citas, el carácter del personaje,

a pesar de ser cualidades que distan de la perfección logra presentar un personaje desarrollado psicológicamente, lo que la humaniza a pesar de ser un personaje ficcional.

Respecto de su vida personal, Amy teme aceptar a Garvey como esposo, pues este era celoso: "Eres tan celoso, tan posesivo..." (p. 153). A pesar de los celos, se decide casar y tiempo después su esposo le es infiel con su prima. Ashwood los enfrenta, con lo que la narración expone su fortaleza, pero también su personalidad rencorosa (p. 425).

Dado que Amy Ashwood no perdona la deslealtad del esposo, Garvey reclama que ella lo utilizó para sus fines sociales y económicos: "Amy no quiere ser esposa, sino líder. Líder o actriz. A veces pienso que soy yo su pasaporte a la fama. Y su mayor estorbo también" (p. 270). Amy anhela tener un papel activo más allá del de esposa, de ahí que trabaje en la empresa con él y disfrute de una vida social activa. Esta personalidad funciona a Garvey como justificación para la infidelidad que comete con la amiga de Amy. Se percibe de este modo, la ideología que atraviesa la sociedad: la mujer debe ser pasiva, como no lo es, su esposo, contrario a apoyarla, la juzga y se siente utilizado. Esta ideación que ofrece Garvey sobre lo que le molesta de su esposa está ligado al papel histórico que tiene la mujer:

Al estar simbólicamente destinadas a la resignación y a la discreción, las mujeres sólo pueden ejercer algún poder dirigiendo contra el fuerte su propia fuerza o accediendo a difuminarse y, en cualquier caso, negar un poder que ellas sólo pueden ejercer por delegación (Bourdieu, 1998, p. 47)

Amy transgrede este rol sumiso y su actuar se considera desmedido, de ahí que su esposo sienta la posibilidad de engañarla como un acto de castigo.

Las acciones de Amy tienen que ver con el carácter fuerte con el que se describe previamente. De ahí que una de las acciones más valiosas sea mostrar una actitud de orgullo cuando se entera de la relación secreta de su prima con Garvey; decide dejarlo porque desde su voz propone: "—Puedes quedarte con tu Estrella Negra, con tus black affairs. No voy a seguir cuidando tus intereses. Es hora de pensar un poco en mí." (p. 307). Asimismo, en una escena en que Garvey la toma del brazo y no la deja irse, ella lo enfrenta y se defiende: "Ya no recibo más órdenes de tu parte, my dear." (p. 347).

Como si con su autoliberación no fuera suficiente para demostrar su transgresión, Amy secuestra a una niña que ha sufrido una ablación y es hija de la nobleza africana.

Ante su indignación y por el sufrimiento de la menor, decide robarla a pesar de que Garvey pretendía evitarlo: “Amy, esta niña es hija de la nobleza, la están buscando en todas partes” (p. 378). Expone a Garvey su postura sobre esta tradición: “— Probablemente nadie lo planteó por la sencilla razón de que son delegaciones masculinas. Probablemente también porque nadie considera los genitales de la mujer como derecho civil.” (p. 379). Amy propone una visión feminista a favor de los derechos de las mujeres y contra las posturas masculinas que vulneran los cuerpos de las mujeres.

Como acción posterior a dejar su marido, Amy se muda a Londres, donde se convierte en una mujer de negocios y escritora de teatro. Esta cita es un resumen de la evolución como personaje y de empoderamiento de Amy al dejar la UNIA:

La crueldad del autodenominado presidente provincial de África no tiene límites, escribe la prensa negra. Dos años, solamente dos años soportó el martirio, la atractiva, talentosa e inteligente Amy Aswood, cuyos encantos no impidieron que fuera víctima de la deslealtad amorosa de su marido. Periodista, Feminista, fundadora de la *Universal Negro Improvement Association*, Amy Ashwood se ha revelado como una sensible escritora de obras de teatro. Actualmente vive en Londres, donde maneja un club y un restaurante frecuentados por distinguidas personalidades de la cultura y de la política. Ella es un imán que atrae a numerosos hombres (Ross, 1999, p. 426).

Henrietta Vinton Davis

En la vida real, Henrietta (1860- 1941) fue una *elocucionista*, dramaturga e imitadora afroamericana a quien Garvey describió como “la mujer más grande de la raza negra de hoy”. Dentro de la obra literaria representa a un personaje secundario; es una artista, canta y fabrica muñecas:

Negra como la muñeca, sí la voz hace girar el paraguas con su arrullo, despacio, muy despacio, trepando el techo de un carrusel antiguo. Su registro es único. Unos dientes perfectos se iluminan, el cuello largo y elegante, el paladar abierto a la canción. la mujer es réplica exacta de la muñeca: vos la misma estética, las mismas gafas envuelven sus cuerpos (Ross, 1999, p. 164).

Luego de una presentación, Garvey decide nombrarla promotora y directora de la Black Star Line, con ello tendrá un papel activo no solo como vocera sino como representante internacional de la organización.

Henrietta se encarga de demostrar la lealtad con Garvey. No renuncia a pesar de su talento y de los inconvenientes surgidos en viajes de negocios de la UNIA, por ejemplo, cuando adquieren alcohol de contrabando y lo tienen que desechar en el mar por temor a que este sea incautado.

Henrietta permanece trabajando al lado de Garvey porque, además de su lealtad, ha estado enamorada de él, pero nunca confesó ese sentir: "Nunca habría vivido lo que viví. Lo único que me reprocho es no haber expresado mis sentimientos más claramente" (p. 473) Con esta imagen, se infiere que existe amor romántico en ella y que es incapaz de demostrar. A la vez, no busca alejarse de Garvey, aunque no es correspondida. Por ejemplo, luego de su matrimonio, Garvey pregunta si ella lo quiere y ella lo niega: "Ya hiciste tu elección, ¿por qué me haces ese tipo de preguntas? –se mira de todos modos, quisiera responderle... Aún me quieres? –No. –Dime que me quieres– pide él. –No." (pp. 219-220). Se muestra, por otro lado, el carácter manipulador del personajes en este juego de poder, pues no queda claro cuál es el interés de él al hacer estas preguntas.

Otra de las cualidades de este personaje es su cercanía con el misterio; se describe como intuitiva y con vaticinios; por ejemplo, una vez sueña con el barco de la UNIA incendiándose: "Henrietta tiene una visión horrible, una barca envuelta en llamas con sus muñecas de trapo" (p. 416). Y, previamente, Garvey le había manifestado la necesidad de la intuición de estas en sus labores como líder: "–Tu intuición, Henrietta, necesito tu intuición." (p. 345).

Madame Walker

La flota negra recrea personajes afrodescendientes que tuvieron alguna relevancia para su época; el sentido de esto es recuperar la historia olvidada u omitida sobre las personas negras. Uno de estos personajes es Madame Walker, dueña de un emporio de productos para el cabello de las mujeres afrodescendientes de Estados Unidos. Ella aparece algunas veces en la obra y es parte del círculo de famosos con el

que se codea Garvey. Su hija, Lila Walker, ayuda a Amy en la organización de eventos para la UNIA, por lo que se perfilan como mujeres sociales en un espacio cosmopolita.

Las mujeres presentadas en la *Flota negra* son mujeres construidas desde una mirada un poco más abierta, si bien tienen falencias tampoco se les juzga narrativamente por romper esquemas o por ser imperfectas. Esto se debe, posiblemente a que las descripciones son elaboradas por la focalización de otros personajes y no del narrador omnisciente con lo que son cercanos a seres humanos por sus cualidades y defectos. La narración, además, no recalca en su aspecto físico de modo estereotipado, aunque sí son definidas de manera positiva, como atractivas, elegantes y hermosas.

Sus ocupaciones, de igual modo, no siguen los roles normativos; por el contrario, se alejan del espacio privado para dedicarse a lo que realmente les apasiona y en lo que son buenas: tienen puestos importantes en la UNIA, son artistas, cantantes o comerciantes. Es decir, son actantes con funciones dentro de la construcción narrativa.

Respecto de las cualidades emocionales, se demuestran en su mayoría como mujeres independientes en su actuar. Amy, quien se muestra despechada en varias ocasiones debido a la relación de su esposo con su prima, logra superarse y convertirse en una mujer exitosa. Henrietta es una mujer independiente, viaja, es segura de sí misma y exitosa en su carrera.

La obra, a su vez, demuestra que la UNIA, con sus logros y su fama, no se debió únicamente a Marcus Garvey, sino también a la colaboración de un equipo de mujeres que colaboraron con él y, de hecho, en muchas ocasiones lo salvaron de su propio fundador y de sus detractores.

Es posible relacionar los roles femeninos con los asignados tradicionalmente a los hombres, como ser exitosas en sus carreras o independientes. Ante esto, es necesario cuestionar la división de lo público y lo privado: mientras a ellos se les ha asignado tradicionalmente lo público, ellas usualmente deben permanecer en la casa convenientemente para preservar los bienes de él (sus propiedades y sus hijos o herederos). Sin embargo, en este caso no se ahonda en esa vida privada de los personajes, lo que podría encontrar su respuesta en que el objetivo narrativo es presentar el origen, desarrollo y caída de la empresa de Garvey. En este mundo, Garvey es, al fin y al cabo, el protagonista y estos personajes femeninos son secundarios en esa

historia, aparecen porque ellas tuvieron alguna importancia para la UNIA o para la vida de su fundador.

c. *MAR CANÍBAL* (2016), Uriel Quesada

Mar Caníbal trata sobre la relectura de la historia familiar de los Malverde contada por la voz narrativa del personaje Chalito. La diégesis se trata de un juego de la memoria, partir de saltos temporales sobre un suceso acontecido en Hawksbill, espacio localizado en el Caribe, cuando Chalo era un adolescente que empezaba a descubrir su orientación sexual.

En el Caribe es donde aparece el único personaje femenino afrodescendiente llamado Ventura. Ella vive con Gema y Gregorio. A la llegada de una mujer pobre al pueblo, Gregorio le pide uno de sus hijos, esta le vende a Ventura.

Junto a Gema, la muchacha recibe un trato discriminatorio hasta que debe huir de la casa por las habladurías, el ambiente hostil que se genera y una posible acusación de robo. Ventura se encuentra en una frágil situación en la que sabe que recibirá toda la culpa y nadie en ese supuesto espacio familiar la defenderá, por lo que en un impulso se va corriendo sin rumbo definido.

La narración deja al descubierto los problemas y concepciones de mundo de la familia Malverde (apellido que representa un juego lingüístico que expone la maldad de esta estirpe), el lado oscuro del fanatismo religioso y el racismo de una familia de Cartago en el Caribe, especialmente de Gema, quien es una señora religiosa, prejuiciosa y regida por absurdas reglas y prohibiciones.

Con este panorama, la historia ficcional alude a una denuncia sobre el maltrato hacia Ventura, a partir de las acciones y voces de otros personajes que la describen y juzgan, hasta que esta debe huir tras el temor a las represalias infundadas por la familia.

Entre las caracterizaciones que Gema, su supuesta madre adoptiva hace de ella, se encuentra esta: “Ventura, negra y fea en palabras de Gema, jamás iba a tener las mismas oportunidades de otros” (p. 114). Estas informaciones son dadas desde la focalización de otros personajes, por lo que queda claro esa visión peyorativa hacia el personaje afrodescendiente.

Las hijas biológicas de Gregorio, Berta y Toña, llegan de visita a la casa y desde ese momento, Ventura pasa a ser una sirvienta de la familia, incluso, debe dejar su habitación para que una de ellas la emplee, a pesar de que debe dormir en un catre en un cuarto con insectos (p. 27). Ventura se ofrece a dejarles la planta alta libre a sus hermanas y tanto Gregorio como Gema sintieron un alivio, pues no querían que Ventura fuera influenciada por las mujeres:

–Usted va a estar mejor en otra parte de la casa– razonaron los viejos simulando aprobar el sacrificio de la muchacha. La verdad, sin embargo, era distinta: temían que Ventura hiciera algún comentario inapropiado, o que fuera intimidada o seducida por Berta o Toña” (p. 26).

En estas situaciones de maltrato, Ventura desea rebelarse porque tiene miedo de que la conviertan en sirvienta de por vida, además, siente vergüenza de que la traten como tal:

Por un segundo deseó tirarlo todo al piso, que bajaran las señoras a encontrar un tiradero en la cocina, pero aún no era tiempo. Debía aguantar, aunque le diera vergüenza y rabia. No le quedaba otro remedio que resistir (p. 91).

La cita evidencia que Ventura no genera ninguna acción para salir de ese estado porque piensa que el maltrato acabará cuando las hermanas se vayan de la casa, pero su situación se torna peor conviviendo con ellas.

De hecho, las acciones de Ventura son pocas, pero entre ellas está encubrir la huida de Chalo con un joven limonense, también afrodescendiente, llamado Tobías: “Seguidamente alisó las sábanas y la colcha sin decidirse a alertar a las visitas. Mejor no: Tal vez saldría a buscarlo, no podía estar muy lejos...” (p. 30). De haber avisado a la familia las huidas del joven, posiblemente, no se le hubieran achacado posteriormente las culpas del robo del dinero.

Gema parece construir el futuro trágico de la muchacha: “Por eso su destino es ser sirvienta o puta, porque como además le cuestan tanto los números y la escritura...”. (p. 114). De hecho, por medio de acusaciones a Ventura, el resto de los familiares duda de la integridad de la muchacha, por ejemplo, la acusa de meter hombres a la casa:

–Ella no necesita robar – dijo Gema –. Con todos los hombres que entran a esta casa a revolcarse en esas camas donde todas ustedes están durmiendo, Ventura

debe tener un montón de plata. Porque ella se dedica al puterío, ¿sabían? (p. 153).

Esta acusación resulta falsa, pues Ventura se indica que no socializa con nadie y había recibido una crianza de blanca:

No se le veía mucho en el pueblo [...] Casi nunca asistía a las funciones del cine [...] A Gema tampoco se le veía con Ventura [...] Para Tobías, Ventura siempre estaba hablando de otra persona, no de la chiquilla que había crecido en el mismo pueblo que él. Esa otra Ventura los miraba a todos por encima del hombro” (p. 50)

Con esta referencia, se observa que al problema del relego en la casa, se le une el de identidad: desde niña Ventura se concibe como ajena al espacio en el que habita y desconocedora de sus raíces, no se siente ni perteneciente a Hawksbill ni afrocostarricense, sino que ha sido criada como una Malverde, de ahí que otros, como Tobías, la rechacen, pues él es afrodescendiente y presiente que ella no se identifica con él. Un caso de este conflicto entre Tobías y Ventura está la escena en que él la acecha de modo sexual y le dice: “Tocame vos también, Ventura ¿no es la misma piel? (p. 53).

El conflicto de la narración surge cuando Chalo toma el dinero de su madre para pasear en bote con Tobías, con quien posteriormente tendría su primera experiencia sexual. Las hermanas piensan que ha sido Ventura quien se ha robado el dinero, ella siente que es imposible convencer a su familia sobre su inocencia y decide huir. El relato acaba con Ventura huyendo de un hotel y caminando sin zapatos por el pueblo.

La obra presenta la conversión de la mujer que pasa de ser inocente sobre el robo a verse obligada a huir por temor a las habladurías dadas por su propia familia y la influencia de Gema. Ventura cae en la tragedia debido a los prejuicios, la discriminación y a las acciones irracionales de su familia.

Retomando la información anterior, se reconocen diversas formas de opresión y discriminación recibidas por Ventura:

1. Clase económica: Se narra que fue hija de una mujer muy pobre que, al no contar con dinero se ve obligada a aceptar la oferta de vender a su hija al patriarca de la familia. Se añade a esto que, a pesar de ejercer labores domésticas como cocinar y limpiar, no recibe pago alguno y debe huir sin ninguna posesión.

2. Etnia: No se identifica como afrodescendiente debido a que su familia la aleja de sus raíces desde pequeña. La familia que la compra no la percibe como un miembro de la familia y ella les despierta curiosidad y discriminación; por ejemplo, la hija de Berta le dice esto: “Me dijeron que la gente como usted tiene un olor especial, muy feo” (p. 93).

3. Género: Recibe humillaciones por parte de Gema, quien indica que ella solamente puede dedicarse a las labores domésticas o a la prostitución. Constantemente la acusa de acostarse con hombres en la casa familiar, por ejemplo, afirma que Ventura mete a escondidas a Tobías al cuarto: “Como Gregorio está tan sordo, no se da cuenta, pero a mí me toca oírlos cuando se revuelcan y gimen a toda voz” (p. 120). Esta información no es certera porque en páginas previas se indica que Gema ha inventado historias sobre Ventura (p. 103).

1.2. Resultados de análisis de obras

Los análisis literarios de las tres obras literarias permiten dar una visión diacrónica de las caracterizaciones proyectadas en la literatura con personas femeninas afrodescendientes.

a. Novelas que reproducen estereotipos negativos sobre las mujeres afrodescendientes

Se concluye que *Mamita Yunai* presenta rasgos discriminatorios y refleja la sociedad de su tiempo, en otras palabras, es el periodo y la sociedad la que está atravesada por discursos y discriminación estructural. La estereotipación es parte de la discriminación que viven las personas afrodescendientes. De este modo, el documento: *La situación de las personas afrodescendientes en las Américas*, expone el arraigo de la discriminación a partir de estereotipos:

la situación de discriminación estructural no solamente se advierte en las estadísticas o indicadores, sino que se reproduce en el imaginario colectivo y en la continuidad de estereotipación de la población afrodescendiente, aplicándoles calificativos peyorativos e irrespetuosos a su dignidad como personas (CIDH, 2011, art. 57).

Comprobamos que *Mamita Yunai* presenta personajes femeninos sin voz y contruidos desde la percepción de un hombre extraño a ellas, Sibaja, quien, sin ánimos de ocultar la extrañeza, expone sus prejuicios sobre las mujeres afrodescendientes.

De este modo reproduce estereotipos, como los siguientes:

- Vestir llamativo o colorido.
- Comportamiento de jolgorio.
- Animalización: indica que parecen bestias.
- Objetivación sexual: son acosadas por hombres.
- Idea de holgazanería y repudio al trabajo.

A pesar de que esta obra se podría relacionar con una Costa Rica de 1934, los estereotipos calan desde siempre en el ideario costarricense. Tanto así que la *Plan nacional para la atención y la prevención de la violencia contra las mujeres de todas las edades* (PLANOVI- 2017- 2032) expone que esta sigue siendo una problemática que aqueja a la población de mujeres afrodescendientes: “Reproducción de estereotipos negativos sobre las mujeres afrodescendientes (por ejemplo, los que consideran que son violentas y bulliciosas)” (INAMU, 2018, p. 278).

Esta conceptualización sobre las mujeres afrodescendientes es resultado de que las personas afrodescendientes no se consideraran ciudadanas costarricenses hasta casi mediados del siglo XX. Por el contrario, se les deshumaniza en una relación de superioridad de narrador contra las personas negras como inferiores. Lugones explica esta actitud del siguiente modo:

Por racismo no me refiero necesariamente a la relación legal entre los que han sido y siguen siendo percibidos como seres humanos, superiores y aquellos y aquellas que son percibidos, tratados, juzgados como bestias, inferiores, sin consentimiento ni saber, sin lengua, si saber, sin lengua, sin religión, sin razón. Quiero más bien apuntar a la dicotomía moderna entre lo humano y lo no humano (que a veces se expresa como “no completamente humano”) y a la reducción de facto de gentes a animales y como tales a instrumentos de los seres humanos (2012, p. 130).

El racismo, por lo tanto, es una constante en la obra que se refleja desde diferentes aristas, pues implica el trato discriminatorio hacia mujeres pobres,

afrodescendientes, de diferentes edades. Asimismo, desde la llegada de afrodescendientes al país, los estereotipos raciales se desarrollan, como se indica en el siguiente fragmento, tomado del Archivo Nacional de Costa Rica:

Queremos referirnos especialmente al problema negro, que es de trascendental importancia, porque constituye en la provincia de Limón una situación de privilegio para esa raza y de inferioridad manifiesta para la raza blanca a la que pertenecemos. No es posible llegar a convivir con ellos, porque sus malas costumbres no lo permiten: para ellos no existe la familia, ni el honor de la mujer, y de ahí que vivan en un hacinamiento y en una promiscuidad que resulta peligrosa para nuestros hogares, fundados de acuerdo con los preceptos de la religión y las buenas costumbres de los costarricenses. (ANCR, citado por Senior, 2012, p. 327).

Es evidente la estigmatización, siempre injustificada, tiene que ver con un periodo histórico en que la no existía aceptación de los afrodescendientes como parte de un discurso nacional, no se consideraban costarricenses. Como se explica en la siguiente cita:

A pesar de que ambas novelas (*Mamita Yunai* y *Puerto Limón*) se abocaran, entre otras cosas, a denunciar las situaciones socio-económicas vividas en el litoral Caribe de Costa Rica, lo cual lograron a través de un mensaje político-ideológico de corte “revolucionario”, no dejaron de evidenciar y expresar la cosmovisión que se tenía en cuanto a la diversidad de quienes habitaban en aquella costa (Senior, p. 100, 2007).

El rechazo a los afrodescendientes forma parte de un discurso nacional que promovía el rechazo de todo lo extranjero pues se oponían a los valores patrios asociados a una Suiza centroamericana (blanca) impuestos por el orden político (Senior, p. 100, 2007.)

b. Novela de denuncia

Por su parte, *Mar Caníbal* expone los problemas raciales en la Costa Rica de los años 70 desde el seno de una casa, al presentar una familia supuestamente multiétnica – conocida como los Malverde–, pero con miembros racistas, pues no aceptan a la nueva integrante afrodescendiente. A pesar de ser una narración con una historia trágica y violenta, su logro radica en que devela los prejuicios y vejaciones hacia Ventura por ser

una mujer negra, por parte de una familia, que a la vez es el reflejo del Valle Central. La protagonista no fue aceptada nunca como miembro de la familia y esta no puede olvidar su condición de otredad.

La obra literaria no pretende presentar visiones maniqueas sino las diferentes ópticas de personajes que logran mostrar su psicología compleja. El conflicto del que sale perjudicada la mujer afrodescendiente del relato deja ver el lado más bajo de sus personajes, ninguno escapa de los sesgos raciales, aunque es claro que quien representa mayor odio sin conmiseración es Gema, la madrastra malvada.

De Ventura nos queda la sensibilidad con la que se narra el tener que vivir con un diario recordatorio de ser considerada distinta, de lo que implica no ser aceptada, objetivada y convertida en sirvienta. Ella es atravesada por discriminaciones asociadas con su género, raza y nivel educativo, pues nunca ha recibido educación y se le trataba como una sirvienta.

La obra emplea elementos trágicos, el lenguaje duro y cruel, las acciones perturbadoras para exponer una familia enferma y carente de humanismo y esto logra que se convierta en un llamado para luchar en contra de la discriminación racial.

La focalización en retrospectiva propone una reflexión sobre un pasado en que se denuncian los tratos discriminatorios de una familia hacia un personaje. Sin embargo, tanto Cartago como Limón se proyectan como espacios problemáticos, pues mientras Limón es salvaje y violento, Cartago (espacio del que proviene la familia Malverde) es radicalmente religioso y estigmatizante.

c. Novela de reivindicación: búsqueda de nuevos modelos de mujeres afrodescendientes en la literatura

Dentro de los objetivos de varios instrumentos internacionales contra la violencia hacia las mujeres y la discriminación por motivos de raza o etnia, se encuentra el adoptar medidas para eliminar los estereotipos discriminatorios y actitudes sexistas. Una de las obras literarias en estudio, promueve la eliminación de estos estereotipos y, a su vez, propone un modelo de mujer libre de prejuicios que opta por el liderazgo y el humanismo, esta es *La flota negra*.

Se llega a la conclusión de que *La flota negra* tiene la finalidad de concebir personajes e historias que reivindiquen la etnia afrodescendiente, es decir, argumentan en favor de

las mujeres afrodescendientes al alejarlas de estereotipos raciales. De este modo, hace una recuperación de mujeres que no deben ser olvidadas por su trascendencia como el caso de Miss Walker, la primera mujer millonaria, estadounidense, por su empresa de productos capilares para mujeres negras. También se construye a Henrietta Davis, quien tuvo gran trayectoria como oradora.

Por su parte, Amy Ashwood representa el liderazgo en una empresa idealista. La historia no olvida a Garvey, pero a ella la ha pasado por alto, la literatura reinterpreta su papel y le otorga la importancia que se merece.

Los personajes femeninos son psicológicamente complejos, activos, toman decisiones, crecen y modifican su actuar conforme viven diversas situaciones en la narración. Tal es el caso de Amy Ashwood, quien evoluciona al separarse de Garvey, con quien tenía una relación desleal. Decide irse a Londres y desarrolla su carrera como dramaturga y como mujer de negocios. A la vez, ella con su actuar expone ideas progresistas e incluso, entre su actuar está luchar contra una práctica misógina, como la ablación femenina.

De este modo, afirmamos que el texto literario expone nuevos modelos de mujeres afrodescendientes, los cuales se alejan de los estereotipos raciales y se acercan a la realidad humana.

Se logra percibir diacrónicamente las posturas hacia las mujeres afrodescendientes en estas tres obras literarias. Cada una muestra una necesidad del momento respecto a los discursos nacionales y las personas afrodescendientes: la primera, *Mamita Yunia* (por fecha de publicación), excluir de un discurso nacional; la segunda (*La flota negra*), reivindicar históricamente; y la tercera (*Mar Caníbal*), mostrar prejuicios y debatirlos.

Los últimos dos textos literarios, con sus reflexiones y construcciones más equitativas de personas femeninas afrodescendientes, pueden asociarse con las luchas de inclusión a nivel legislativo desde finales del siglo XX, pues recordemos que en el año 2015 se agregó al primer artículo de la Constitución Política la idea de Costa Rica como República multiétnica y pluricultural, gracias a las gestiones de las exdiputadas: Joyceleen Sawyers y Maureen Clarke.

2. Estructura de la guía

Con el estudio y el análisis del universo propuesto es que llegamos a la resolución del objetivo 3, este es: “definir, la metodología, los contenidos y las unidades de la guía pedagógica para su elaboración.

Concebimos por guía pedagógica una herramienta que tendrá como finalidad orientar sobre la identificación de la discriminación racial hacia las mujeres afrodescendientes en Costa Rica, percibida a través de la construcción simbólica de personajes femeninos presentes en tres textos literarios, desde un enfoque de género y derechos humanos.

En consecuencia, coincidimos con García cuando propone que, una guía pedagógica es:

el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma. En realidad, una Guía pedagógica bien elaborada, y al servicio del estudiante, debería ser un elemento motivador de primer orden para despertar el interés por la materia o asignatura correspondiente (García (citado por Calvo Sánchez), 2015, p. 2).

A esta noción, agregamos la de Calvo Sánchez:

las guías didácticas se convierten en una herramienta para la planificación de las actividades en el aula, pues eliminan la improvisación, permiten aprovechar las experiencias plasmadas por los docentes y propician el empleo de estilos pedagógicos innovadores, con lo cual promueven un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico y creativo (2015, p. 5).

Debido a lo expuesto, al emplear la literatura para el análisis de la discriminación racial hacia las mujeres tenemos un producto que contribuirá, de modo novedoso, a acercarse al problema y deconstruirlo a partir de una metodología que incluya un enfoque interseccional de género que abarcará marcadores de desigualdad concernientes a género, raza, zona geográfica, entre los más importantes.

La guía se compone de tres unidades, cada una con tres momentos, los cuales explicamos a continuación.

2.1 Los tres momentos de cada unidad

I momento: compartiendo mi experiencia

Esta etapa consiste, además de una introducción al tema por tratar, en una incitación y motivación sobre la propuesta de la sesión. En ella se trabaja con la experiencia y el conocimiento previo de las personas participantes.

II momento: profundicemos, repensemos

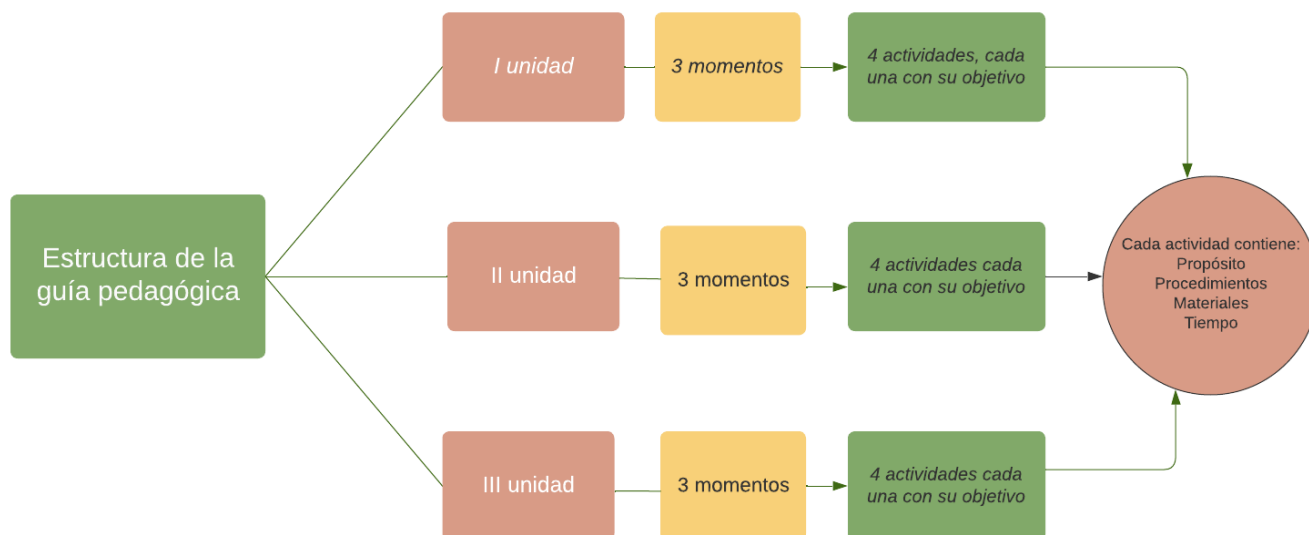
Durante este periodo se integran elementos teóricos a las personas participantes y los ponen en práctica con las actividades propuestas. Aquí la literatura y el análisis literario funcionarán como una herramienta dialógica con los insumos teóricos, lo que conducirá a la reflexión sobre la discriminación racial y de género en el contexto costarricense.

III momento: apliquemos lo aprendido

Este momento de aprendizaje es el de aplicación de los conocimientos. Durante este periodo, se determina si las personas logran dialogar con las teorías y conocimientos propuestos en el II momento.

Cada momento propuesto en esta guía pedagógica cuenta con un objetivo general, una actividad, la descripción de la finalidad de la actividad (responde a la pregunta: “¿Cuál es el propósito de esta actividad?”), los procedimientos, que consisten en las instrucciones o indicaciones que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de esta, los materiales, el tiempo que llevará la realización de la actividad y, finalmente, los anexos.

Tabla 4. Estructura de la guía



Nota: Elaboración propia, 2023.

2.2. Descripción de las unidades de la guía

Tabla 5. Descripción de las unidades

Nº	Nombre de la unidad	Objetivos por unidad	Contenidos temáticos	Objetivos de actividades
1	Descubriendo la discriminación	Analizar la discriminación racial desde una perspectiva personal y sociocultural, por medio de la	- Revisión de los conceptos de racismo y discriminaciones por género (por estereotipos, división de trabajo,	Momento I Actividad 1: No es la misma piel - Reconocer cómo se expresa la discriminación racial y de género en el contexto costarricense y cuáles son las consecuencias personales y sociales que conlleva.

		<p>adquisición de conocimiento sobre los estereotipos, roles y prácticas culturales que impactan los derechos de las mujeres afrodescendientes, con el propósito de promover la igualdad y la inclusión.</p>	<p>construcción de identidad).</p> <ul style="list-style-type: none"> -El eurocentrismo como base del racismo. -Diferencias entre etnia y raza. -Discriminación hacia las mujeres afrodescendientes. - Ejemplificaciones de discriminación racial y de género tomados de <i>Mar Caníbal</i>, de Uriel Quesada. 	<p>Momento II</p> <p>- Actividad 2: Teatro de lectura: Todo Hawksbill es salvaje...</p> <p>-Reflexionar sobre las diferentes formas de discriminación racial y las maneras de fomentar la igualdad y la inclusión por medio del análisis de situaciones percibidas en la literatura.</p> <p>- Actividad 3: Este lugar destruye a la gente</p> <p>-Reflexionar sobre las principales formas de discriminación racial hacia las mujeres por medio del análisis de una situación de la vida cotidiana para promover la sensibilidad.</p>
				<p>Momento III</p> <p>Actividad 4: Muro de escritura: Entonces, empezó a entender las cosas</p> <p>-Comprobar los aprendizajes adquiridos sobre la discriminación hacia las mujeres afrodescendientes por medio del intercambio grupal de ideas.</p>
2	<p>Caleidoscopio identitario: definiendo el enfoque de género interseccional</p>	<p>Promover la comprensión sobre enfoque interseccional a partir de aspectos de género, raza y condición</p>	<p>-Enfoque de género interseccional</p> <p>- La literatura y su relación con la realidad sociocultural.</p>	<p>Momento I</p> <p>Actividad 1: ¿Acaso no soy mujer?</p> <p>- Reflexionar sobre las diferentes formas de discriminación racial y de género que existen en nuestras sociedades.</p>

		<p>socioeconómica para la identificación de las discriminaciones y de su complejidad.</p>	<p>-Extractos de texto literario <i>Mamita Yunai</i>, de Carlos Luis Fallas.</p>	<p>Momento II</p> <p>Actividad 2: Yo soy ella: más que risas, cantos y color</p> <p>-Identificar las discriminaciones múltiples que puede vivenciar una mujer afrodescendiente a partir del estudio de casos de la vida cotidiana.</p> <hr/> <p>Actividad 3: ¿De dónde venían y adónde iban esas gentes?</p> <p>- Examinar diversas formas de discriminación que enfrentan las mujeres afrodescendientes mediante un enfoque interseccional que considere factores como el género, la raza y la situación socioeconómica.</p> <hr/> <p>Momento III</p> <p>Actividad 4: Yo nunca me he puesto el bozal para decir lo que siento...</p> <p>- Elaborar propuestas de inclusión por medio de la conceptualización de un personaje literario femenino y afrodescendiente con cualidades de heroína.</p>
--	--	---	--	---

3	Rompiendo barreras: transgresión, empoderamiento y liderazgo	Explorar la resistencia y transgresión de las mujeres afrodescendientes frente a los estereotipos raciales predominantes, por medio de la representación y de promoción del empoderamiento de su identidad como mecanismos de inclusión.	-Transgresiones por parte de las mujeres afrodescendientes. -Feminismos negros - La importancia de la representación femenina afrodescendiente. - Ejemplificaciones de narrativas de mujeres con papeles reivindicativos pertenecientes a <i>La flota negra</i> , de Yazmín Ross.	<p>Momento I Actividad 1: <i>Full lips, full blood</i>² - Visibilizar la transgresión femenina contra los estereotipos raciales impuestos, por medio de la exaltación de la identidad.</p> <p>Actividad 2: <i>A lady commander</i>³ - Reflexionar sobre la necesidad de integración de las mujeres afrodescendientes en espacios socioculturales para construir una sociedad más equitativa.</p> <hr/> <p>Momento 2 Actividad 3: <i>Up you, mighty race!</i>⁴ -Identificar representaciones reivindicativas de mujeres afrodescendientes, a partir de la literatura, con las cuales se genera conciencia sobre la necesidad de modelos inclusivos.</p> <hr/> <p>Momento III Actividad 4: <i>Your mouth is your kingdom</i>⁵ -Construir una propuesta de acción para empoderar a las mujeres afrodescendientes y promover una sociedad incluyente y sin discriminaciones raciales.</p>
---	--	--	--	--

Nota: Elaboración propia, 2023.

² Labios plenos, sangre plena

³ La comandante

⁴ ¡Arriba, raza poderosa!

⁵ Tu boca es tu reino

I UNIDAD

Tabla 6. Descripción de la I unidad

Unidad	Título	Objetivo	Contenidos temáticos	Descripción	Obra en estudio
1	Descubriendo la discriminación	Analizar la discriminación racial y de género desde una perspectiva personal y sociocultural, por medio de la adquisición de conocimiento sobre cómo los estereotipos, roles y prácticas culturales impactan los derechos de las mujeres afrodescendientes, con el propósito de promover la igualdad y la inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de los conceptos de racismo y discriminaciones por género (por estereotipos, división de trabajo, construcción de identidad). -El eurocentrismo como base del racismo. -Diferencias entre etnia y raza. -Discriminación hacia las mujeres afrodescendientes. - Ejemplificaciones de discriminación racial y de género tomados de <i>Mar Caníbal</i>, de Uriel Quesada. 	<p>Esta unidad es una introducción al tema general de discriminación hacia las mujeres afrodescendientes. Las personas participantes reflexionarán sobre la diversidad cultural en Costa Rica y la problemática del racismo y conocerán conceptos claves sobre este tema. Para apoyar esta unidad, se emplearán varios recursos: un video, actividades y la novela <i>Mar Caníbal</i> de Uriel Quesada. Se evalúan roles discriminatorios, así como estereotipos y prácticas culturales que violentan los derechos humanos. Se introducirá el</p>	<i>Mar Caníbal</i> (2016), Uriel Quesada

				tema del racismo hacia las mujeres afrodescendientes y la discriminación de género.	
--	--	--	--	---	--

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 7. Descripción del primer momento de la I Unidad, actividad 1

PRIMER MOMENTO

<i>Nombre de la actividad</i>	¿No es la misma piel?
<i>Objetivo de la actividad</i>	Reconocer cómo se expresa la discriminación racial y de género en el contexto costarricense y cuáles son las consecuencias personales y sociales que conlleva.
<i>Descripción de la actividad</i>	Las personas participantes reflexionarán, a partir de su experiencia personal, sobre los orígenes de la diversidad cultural en Costa Rica y la problemática del racismo.
<i>Procedimientos</i>	- Se proyectará el video: ¿Desde cuándo hay afrodescendientes en Costa Rica? - Se abrirá un espacio de plenaria durante unos 15 minutos, durante este tiempo la persona facilitadora escribirá una lluvia de ideas de las personas participantes en la pizarra, con las fichas de trabajo que contienen preguntas motivadoras para la reflexión.
<i>Materiales</i>	-Video: Cátedra de estudios de África y el Caribe. ¿Desde cuándo hay afrodescendientes en Costa Rica?:. https://www.youtube.com/watch?v=78dsMZ4T1RY -Pizarra acrílica - Marcadores
<i>Tiempo de la actividad</i>	30 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 8. Descripción del segundo momento de la I Unidad, actividad 2

SEGUNDO MOMENTO

<i>Nombre de la actividad</i>	Teatro de lectura: Todo en Hawksbill es salvaje...
<i>Objetivo de la actividad</i>	Reflexionar sobre las diferentes formas de discriminación hacia las mujeres afrodescendientes y las maneras de fomentar la igualdad y la inclusión por medio del análisis de situaciones percibidas en la literatura.
<i>Descripción de la actividad</i>	Esta actividad tiene por objetivo reflexionar, a partir de la literatura, sobre las construcciones identitarias hacia las mujeres afrodescendientes en <i>Mar Caníbal</i> (2016), de Uriel Quesada. Para ello, las personas explorarán la visión de la familia Malverde con respecto a la única mujer afrodescendiente que se encuentra en la obra, con la actividad <i>Readers Theater</i> o teatro de lectores. Esta es una herramienta para incentivar la lectura y la comprensión. Las personas interpretarán un texto corto ante el resto de su grupo. Con el fin de evaluar estas construcciones identitarias, se brindará material de apoyo conceptual sobre la discriminación por construcción de género.
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas se dividen en 4 subgrupos. Cada persona del grupo interpretará un extracto de la lectura encontrado en las fichas de lectura (anexo 2). Las citas que se proponen en los anexos pueden relacionarse con discriminaciones que sufre Ventura: humillaciones, explotación laboral, exclusión. Con ellas se encuentra, además, el contexto de la narración de esa cita. - Organizados en los mismos grupos, conforme se lea cada extracto de la lectura relacionado con una temática, cada integrante escribirá en un papel una lluvia de ideas. Puede guiarse con estas interrogantes: ¿qué significado tiene la lectura?, ¿cómo se percibe el racismo?, ¿el personaje que expone esas ideas sufre racismo o genera discriminación?, ¿se presenta una crítica implícita acerca de la sociedad costarricense, ¿qué sentimientos generan los extractos de la lectura? (Estas son las preguntas del anexo 3). - Luego de que hayan interpretado y escrito sus ideas, juntos en el mismo subgrupo, las personas sintetizarán sus inferencias escribiéndolas en el papelógrafo. -Cada subgrupo elegirá a una persona representante para que explique al resto de la clase la síntesis en su papelógrafo. -Durante toda la actividad, la persona facilitadora estará atenta al desenvolvimiento de la actividad en los grupos. Al finalizar la actividad, guiará la participación y aportará otras ideas que no hayan sido abordadas por las personas participantes, si fuera el caso.
<i>Materiales</i>	-Anexo 1: Material de apoyo conceptual

	<ul style="list-style-type: none"> -Anexo 2: Fichas de trabajo -Hojas -Lapiceros -Anexo 3: Preguntas -Papelógrafo -Cinta adhesiva -Marcadores de colores
<i>Tiempo de la actividad</i>	1 hora

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 9. Descripción del segundo momento de la I Unidad, actividad 3

<i>Nombre de la actividad</i>	Este lugar destruye a la gente.
<i>Objetivo de la actividad</i>	Reflexionar sobre las principales formas de discriminación hacia las mujeres afrodescendientes por medio del análisis de una situación de la vida cotidiana y con ayuda de las herramientas teóricas propuestas en la actividad previa, con el fin de promover la sensibilidad.
<i>Descripción de la actividad</i>	Las personas participantes reflexionarán sobre un caso real de discriminación racial hacia una niña afrodescendiente.
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Las personas participantes verán un video de la vida real sobre discriminación racial en el contexto del deporte. -La persona facilitadora solicitará a las personas participantes que se reúnan en subgrupos de 5 y analicen el video, identificando los elementos clave de discriminación racial hacia las mujeres. Esto podría incluir acciones, actitudes, políticas o normativas que perpetúen la discriminación. -La persona facilitadora abrirá la plenaria para explorar posibles soluciones o enfoques para abordar la discriminación racial hacia las mujeres afrodescendientes sobre este caso. Puede recoger las ideas más importantes en la pizarra.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Video: Un gesto racista en una entrega de medallas obliga a la federación irlandesa a disculparse: https://www.youtube.com/watch?v=P0eBg2Qtyfc - Pizarra acrílica - Marcadores acrílicos
<i>Tiempo de la actividad</i>	40 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 10. Descripción del tercer momento de la I Unidad, actividad 4

TERCER MOMENTO	
<i>Nombre de la actividad</i>	Muro de escritura: Entonces, empezó a entender las cosas
<i>Objetivo de la actividad</i>	Comprobar los aprendizajes adquiridos sobre la discriminación racial y de género por medio del intercambio grupal de ideas.
<i>Descripción de la actividad</i>	Continuando con las plenarios del segundo momento, se busca que el grupo construya sus conclusiones y sentires sobre el proceso pasado, con el fin de comprobar los aprendizajes obtenidos.
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Las personas rellenarán con sus conclusiones y sentires los papelógrafos que se ubiquen en las paredes por medio de palabras o frases cortas. -La persona facilitadora leerá las palabras o frases cortas del papelógrafo y solicitará a algunas personas voluntarias que expliquen su aporte al resto del grupo. -La persona facilitadora hará un cierre relacionando los sentires y conclusiones del grupo con los que vivió el personaje de Ventura.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Al menos tres papelógrafos - 20 marcadores (1 por persona)
<i>Tiempo de la actividad</i>	30 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

II UNIDAD

Tabla 11. Descripción de la II unidad

Unidad	Título	Objetivo	Contenidos temáticos	Descripción	Obra en estudio
2	Caleidoscopio identitario: definiendo el enfoque de	Promover la comprensión sobre enfoque de género	Enfoque de género interseccional	Esta unidad responde a las siguientes interrogantes sobre los personajes femeninos: cómo se	<i>Mamita Yunai (1941)</i> , Carlos

	género interseccional	interseccional a partir de aspectos de raza y condición socioeconómica para la identificación de la discriminación racial y de su complejidad.	- La literatura y su relación con la realidad sociocultural. -Extractos de texto literario <i>Mamita Yunai</i> , de Carlos Luis Fallas.	describen, de qué modo se discriminan, quién las discrimina. Entre los elementos teóricos que se desarrollarán, se encuentran: enfoque interseccional y derechos humanos ligados a la lucha contra el racismo y la discriminación.	Luis Fallas
--	-----------------------	--	--	--	-------------

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 12. Descripción del primer momento de la II unidad, actividad 1

PRIMER MOMENTO

<i>Nombre de la actividad</i>	¿Acaso no soy mujer?
<i>Objetivo de la actividad</i>	- Reflexionar sobre las diferentes formas de discriminación racial y de género que existen en nuestras sociedades.
<i>Descripción de la actividad</i>	Esta actividad debe motivar a las personas participantes a reflexionar sobre las discriminaciones raciales y de género. Se presenta un video en que las mujeres exploran el concepto amplio de ser mujer. En subgrupos, las personas participantes deberán considerar las problemáticas denunciadas por cada voz.
<i>Procedimientos</i>	- La persona facilitadora solicitará formarse en subgrupos para ver el video. - Posteriormente, las personas participantes comentarán sus ideas sobre el video. - La persona facilitadora puede proponer preguntas cómo: ¿qué problemáticas exponen las mujeres?, ¿cuál es la intención de esta representación? -Finalmente, se abrirá un espacio de plenaria para que cada subgrupo comente sus aportes. -La persona facilitadora aclarará dudas o amplía los aspectos conceptuales sobre las formas de discriminación.
<i>Materiales</i>	Video: Junta de Prietas RD. "Acaso no soy una mujer", marzo 8, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=gvkXKSTV3es

Tiempo de la actividad

30 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 13. Descripción del primer momento de la II unidad, actividad 2

PRIMER MOMENTO

<i>Nombre de la actividad</i>	Yo soy ella: más que risas, cantos y color
<i>Objetivo de la actividad</i>	Identificar las discriminaciones múltiples que puede vivenciar una mujer afrodescendiente a partir del estudio de casos de la vida cotidiana.
<i>Descripción de la actividad</i>	Esta actividad debe motivar a las personas participantes a reflexionar sobre las discriminaciones múltiples. Se presenta una situación vivencial ficticia de un personaje femenino. En subgrupos, las personas participantes deberán considerar una serie de interseccionalidades de acuerdo con cada caso particular.
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La persona facilitadora solicitará formarse en parejas y cada una se le entrega una tarjeta con detalles de la vida de una mujer afrodescendiente, entre ellos: estado civil, edad, lugar en el que vive, situación laboral, estado civil, orientación sexual, etc. - En una hoja, responderán las 12 preguntas (anexo 2) sobre cómo afecta su situación las posibilidades de salud o calidad de vida. Se otorgará un tiempo de 10 minutos para que resuelvan las preguntas. - En plenaria, durante los siguientes 15 minutos cada pareja compartirá, de manera oral, las reflexiones que tienen sobre su personaje con el resto del grupo. - La persona facilitadora propondrá ideas, aclarará dudas o corregirá información proporcionadas por las personas.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Anexo 1: Fichas de trabajo -Anexo 2: Preguntas -Hojas -Lapicero
<i>Tiempo de la actividad</i>	30 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 14. Descripción del segundo momento de la II unidad, actividad 3

SEGUNDO MOMENTO	
<i>Nombre de la actividad</i>	¿De dónde venían y adónde iban esas gentes?
<i>Objetivo de la actividad</i>	Examinar diversas formas de discriminación que enfrentan las mujeres afrodescendientes mediante un enfoque de género interseccional que considere factores como el género, la raza y la situación socioeconómica.
<i>Descripción de la actividad</i>	A partir de la obra literaria <i>Mamita Yunai</i> , de Carlos Luis Fallas, las personas participantes serán capaces de ver ejemplificada la discriminación hacia mujeres afrodescendientes atravesadas por interseccionalidades (de raza, condición socioeconómica). Con este ejemplo ficcional, podrán relacionar elementos teóricos con casos concretos.
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas deberán tomar en cuenta el material de apoyo teórico sobre interseccionalidades y sobre el papel de las mujeres afrodescendientes en la literatura antes de realizar la siguiente actividad. - Se organizarán en subgrupos de cuatro personas con el fin de discutir uno de los extractos de la novela <i>Mamita Yunai</i>. - Los subgrupos sintetizarán en los papelógrafos sus reflexiones, en una tabla similar a la que se presenta con el anexo 3: Detallando interseccionalidades, para presentar la información al resto del grupo. - La persona facilitadora abrirá un espacio de plenaria para que cada grupo exponga sus reflexiones con apoyo de su papelógrafo pegado en la pared.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Anexo 3: Material de apoyo -Anexo 4: Material de trabajo: extractos de la obra literaria -Anexo 5: Detallando las interseccionalidades -Papelógrafo -Marcadores de colores
<i>Tiempo de la actividad</i>	50 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 15. Descripción del tercer momento de la II unidad, actividad 4

TERCER MOMENTO	
<i>Nombre de la actividad</i>	Yo nunca me he puesto el bozal para decir lo que siento...
<i>Objetivo de la actividad</i>	Elaborar propuestas de inclusión por medio de la conceptualización de un personaje literario femenino y afrodescendiente con cualidades de heroína.
<i>Descripción de la actividad</i>	Para concluir esta unidad, las personas participantes reflexionarán sobre una posibilidad de cambio respecto de los personajes femeninos afrodescendientes que leyeron en la segunda actividad. Para ello, construirán a partir de la escritura una heroína afrodescendiente. La finalidad de esta actividad es pensar en la inclusión y la necesidad de representaciones positivas de las mujeres afrodescendientes, contrario a las representaciones propuestas en <i>Mamita Yunai</i> .
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Continuando con las visiones de personajes secundarios de la sesión pasada, en grupos de 5 personas plantearán las cualidades (positivas) de un personaje femenino alternativo a los propuestos en <i>Mamita Yunai</i>. Pueden pensar en sus acciones, su objetivo por cumplir y obstáculos que puede superar. Pueden ayudarse con las "Preguntas para reflexionar" (anexo 5) y la definición de heroína (anexo 6). - Posteriormente, los subgrupos compartirán sus ideas sobre el personaje creado, de manera oral. - Luego de la participación de los 4 subgrupos, la persona facilitadora cerrará la sesión con una relación entre las ideas las personas participantes y los conocimientos teóricos adquiridos.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 5: Preguntas para reflexionar - Anexo 6: Definición de heroína - Papel - Lapicero
<i>Tiempo de la actividad</i>	40 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

III UNIDAD

Tabla 16. Descripción de la III unidad

Unidad	Título	Objetivo	Contenidos temáticos	Descripción	Obra en estudio
3	Rompiendo barreras: transgresión, empoderamiento y liderazgo	Explorar la resistencia y transgresión de las mujeres afrodescendientes frente a los estereotipos raciales predominantes, por medio de la representación y de promoción del empoderamiento de su identidad como mecanismos de inclusión.	-Transgresiones por parte de las mujeres afrodescendientes. -Feminismos negros - La importancia de la representación femenina afrodescendiente. - Ejemplificaciones narrativas de mujeres con papeles reivindicativos pertenecientes a <i>La flota negra</i> , de Yazmín Ross.	Esta unidad se enfoca en representaciones reivindicativas sobre las mujeres afrodescendientes, ante la necesidad de explorar en personajes alejados de sesgos ideológicos. Las personas participantes trabajarán con literatura: poema: "Rotundamente negra", de Shirley Campbell y novela <i>La flota negra</i> , de Yazmín Ross.	<i>La flota negra</i> (1999), de Yazmín Ross.

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 17. Descripción del primer momento de la III unidad, actividad 1

PRIMER MOMENTO

Nombre de la actividad	<i>Full lips, full blood</i>
Objetivo de la actividad	Visibilizar la transgresión femenina contra los estereotipos raciales impuestos, por medio de la exaltación de la identidad.

<i>Descripción de la actividad</i>	A partir de un video, las personas visibilizarán la trasgresión provocada por el “yo lírico” contra los estereotipos raciales impuestos.
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas participantes verán el video “Rotundamente Negra”, Shirley Campbell. También tendrán a su disposición el poema (en el anexo 1 de esta unidad). - Seguidamente, las personas se organizarán en 5 subgrupos con el fin de conversar sobre la intención del poema y por qué es relevante este empoderamiento sobre las cualidades fenotípicas de las mujeres afrodescendientes. Podrán escribir sus ideas para que no las olviden. - Se abrirá un espacio de plenaria en el que los subgrupos compartirán sus respuestas con el resto. - La persona facilitadora tendrá la función de guiar y ofrecer explicaciones sobre temas de identidad y racismo que se presenten.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Video <i>Rotundamente negra</i>, de Shirley Campbell (2015). https://www.youtube.com/watch?v=HKxltNk63MU - Anexo 1: Poema - Hojas - Lapiceros
<i>Tiempo de la actividad</i>	40 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 18. Descripción del primer momento de la III unidad, actividad 2

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>A lady commander</i>
<i>Objetivo de la actividad</i>	Reflexionar sobre la necesidad de la visibilización de las mujeres afrodescendientes en espacios socioculturales para construir una sociedad más equitativa.
<i>Descripción de la actividad</i>	Las personas participantes reflexionarán sobre el contexto sociocultural costarricense y la presencia de mujeres afrodescendientes en diferentes espacios sociales.
<i>Procedimientos</i>	- De manera individual y con la ayuda de algún buscador en internet, las personas participantes harán una rápida búsqueda sobre mujeres afrodescendientes presentes en los diferentes espacios públicos: política (diputadas, ministras alcaldesas), arte (escritoras, promotoras culturales, artistas, etc.), educación (profesoras), medios audiovisuales, deportes, entre otros.

	<ul style="list-style-type: none"> - Cada participante deberá responder a las preguntas (anexo 1). - Se abrirá una plenaria, en la que participarán las personas que deseen compartir sus respuestas. - La persona facilitadora brindará apoyo sobre las búsquedas en internet, incluso, podría brindar ejemplos de mujeres afrodescendientes.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo con internet (celular, tableta, computadora). - Anexo 2: Ficha de preguntas. - Lápiz y papel para apuntar las respuestas.
<i>Tiempo</i>	30 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 19. Descripción del segundo momento de la III unidad, actividad 3

SEGUNDO MOMENTO

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Up you, mighty race!</i>
<i>Objetivo de la actividad</i>	Identificar representaciones reivindicativas de mujeres afrodescendientes a partir de la literatura, con las cuales se genera conciencia sobre la necesidad de modelos inclusivos.
<i>Descripción de la actividad</i>	<p>Por medio de los personajes femeninos afrodescendientes de la obra <i>La flota negra</i>, las personas participantes distinguirán los papeles reivindicativos que ejercen los personajes femeninos en mundo ficcional (como sujetas activas, líderes, tomadoras de decisiones, etc.).</p> <p>Con este fin, se realizará la técnica del sociograma, la cual se define como “un diagrama con el que se explora gráficamente la posición que ocupa cada individuo dentro del grupo y con las diferentes instancias socioculturales, así como todas las interrelaciones presentes (Moreno, 1954). Esta herramienta permitirá evaluar las cualidades que distinguen a cada mujer.</p>
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas participantes formarán subgrupos de cuatro personas. - Cada subgrupo estudiará uno de los personajes femeninos afrodescendientes de la novela <i>La flota negra</i>, de acuerdo con los siguientes elementos: cualidades, debilidades, descripciones físicas. Como apoyo puede emplear los anexos 3 y 4 de esta unidad. Estos aspectos se representarán en un sociograma (ver anexo 3: ejemplo de sociograma), con dibujos, líneas de relaciones (pueden ser de lana), recortes o palabras de revistas. - Seguidamente, cada grupo elegirá a un vocero que explicará su personaje.

	<ul style="list-style-type: none"> - En plenaria, durante los próximos 30 minutos, se llegará a las conclusiones sobre los elementos divergentes y comunes de los personajes femeninos y los logros de estas representaciones femeninas afrodescendientes en la literatura del país. -La persona facilitadora guiará a las participantes durante todos los procedimientos.
<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ejemplo de sociograma (anexo 4). - Extractos sobre los personajes femeninos afrodescendientes de la obra <i>La flota negra</i>, de Yazmín Ross (anexo 5) - Papelógrafos - Revistas para recortar - Tijeras - Lana roja o de colores llamativos. - Marcadores - Goma
<i>Tiempo</i>	1 hora

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 20. Descripción del tercer momento de la III unidad, actividad 4

TERCER MOMENTO

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Your mouth is your kingdom</i>
<i>Objetivo de la actividad</i>	Construir una propuesta de acción para empoderar a las mujeres afrodescendientes y promover una sociedad incluyente y sin discriminaciones raciales.
<i>Descripción de la actividad</i>	Las personas participantes propondrán cinco acciones que busquen empoderar a las mujeres afrodescendientes con el fin de generar una sociedad inclusiva que respete los derechos humanos.
<i>Procedimientos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La persona facilitadora solicitará al grupo dividirse en 5 subgrupos para que propongan cinco acciones para impulsar el empoderamiento de las mujeres afrodescendientes en la sociedad. Pueden escribir sus propuestas para luego compartirlas de manera oral. - Posteriormente, la persona facilitadora, preguntará a un miembro de cada subgrupo que explique de manera oral las cinco acciones. - Las personas participantes y la facilitadora podrán agregar ideas o debatir sobre las propuestas.

<i>Materiales</i>	-Papel -Lapicero
<i>Tiempo</i>	20 minutos

Nota: Elaboración propia, 2023.

2.3 Elección de títulos

La elección de títulos de las actividades desarrolladas en las unidades proviene de las obras literarias empleadas. El sentido de cada título es un adelanto a la actividad que se propone, de acuerdo con el contexto de la obra referidas. A continuación, se presenta un cuadro explicativo de estos títulos.

Tabla 21. Explicación de títulos de actividades

Unidad y obra en estudio	Nº de actividad	Títulos tomados de textos literarios	Explicación de esta cita como título
<i>Mar Canibal</i> , Uriel Quesada	1	“¿No es la misma piel?” (p. 53)	Esta cita proviene de un diálogo entre el personaje Tobías y Ventura. Al igual que la pregunta, los participantes deben cuestionarse.
	2	Teatro de lectura: “Todo en Hawksbill es salvaje” (p. 13)	Descripción del espacio en el que suceden los acontecimientos de la novela. El modo en que se percibe el espacio es similar a cómo se percibe a Ventura. Este título es un guiño a las citas que las personas participantes leerán en el teatro de lectura.
	3	“Este lugar destruye a la gente” (p. 160)	Esto es lo que piensa Esperanza San Ramón de Cartago, en donde sus habitantes se destruyen unos a otros debido a los prejuicios que se tenían en los años 70. Se emplea esta cita para llamar la atención sobre los espacios en los que se discrimina.
	4	Muro de escritura “Entonces, empezó a entender las cosas”: (p. 231)	Natalio Rojas, uno de los narradores, cuenta sobre su viaje a Hawksville, en el que se cuestiona su visita. Como el personaje, las personas participantes deben llegar a conclusiones.
2	2	“Yo soy ella: más que risas, cantos y color” (p. 19)	Sibaja, el narrador de la obra describe a la población femenina de acuerdo con estereotipos ligados a la felicidad y evasión de responsabilidades con la que

Mamita Yunai, Carlos Luis Fallas			supuestamente viven las personas afrodescendientes. Con la actividad se pretende confrontar estas ideas.
	3	“¿De dónde venían y adónde iban esas gentes?”	El protagonista, Sibaja, cuestiona la vida de las personas afrodescendientes. Las personas participantes cuestionarán la manera en que se construyen a las mujeres afrodescendientes.
	4	“Yo nunca me he puesto el bozal para decir lo que siento...”	Un personaje afrodescendiente dice esto a Sibajita, cuando cuenta que deben viajar a Panamá porque en Costa Rica las cédulas de identidad tienen precio.
3 <i>La flota negra</i> (1999) de Yazmín Ross.	1	“Full lips, full blood” (p. 365)	Traducción: Labios plenos, sangre plena. Este es el título de un artículo del periódico <i>Negro Word</i> , que se pregunta si, por la evidencia, el rey Tutankamen (sic) era negro. Al igual que en la cita, en la actividad se reflexiona sobre el valor de la identidad afrodescendiente por un poema.
	2	“A lady commander”	Traducción: La comandante.
	3	“Up you, mighty race!” (p. 185)	Traducción: ¡Arriba, raza poderosa!! Garvey la utilizó en los tiempos de unificación del pueblo afrodescendiente.
	4	“Your mouth is your kingdom” (p. 154)	Traducción: Tu boca es tu reino. Esta frase la indica Garvey a Amy, por su capacidad de oratoria. En la actividad se resumen los aprendizajes y sentires de las personas que participan.

Nota: Elaboración propia, 2023.

2.4. Sobre el diseño de la guía pedagógica

Para la guía se consideró un diseño con fuente simple y de fácil lectura para las personas que la empleen. Se eligió una paleta de colores que mostrara dinamismo. A pesar de que no existe una bandera universal que represente a todos los afrodescendientes pues la diáspora africana es muy diversa y se extiende por muchos países y regiones, nos basamos en los colores de la bandera panafricana, también conocida como la bandera de la UNIA o la bandera de liberación negra. Esta es una bandera tricolor que consta de tres franjas horizontales y de igual tamaño.

Ilustración 4. Bandera panafricana



Nota: Elaboración propia, 2023.

Los colores de la bandera son el rojo, negro y verde. Estos colores, sin embargo, se suavizaron, se agregaron algunos y finalmente se empleó la siguiente paleta de colores:

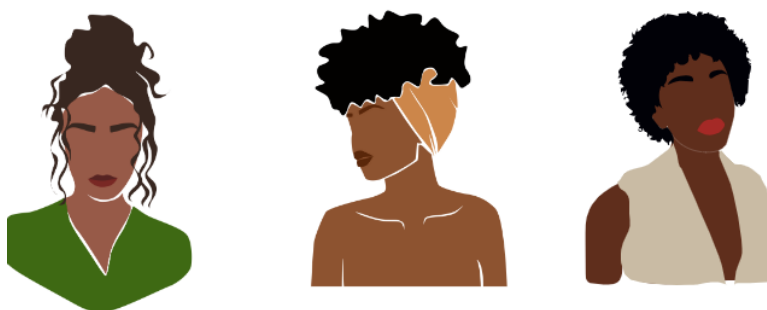
Ilustración 5. Paleta de colores elegida



Nota: Elaboración propia, 2023.

Respecto de las imágenes empleadas, todas son de dominio público. Se eligieron dibujos de mujeres afrodescendientes que representaran una diversidad. Estas imágenes se emplean para ilustrar diferentes secciones dentro del documento.

Ilustración 6. Ejemplos de imágenes empleadas



Nota: Imágenes de acceso libre.

Como se observa, las imágenes de mujeres femeninas no tienen rasgos particulares y fueron elegidas con el fin de ejemplificar a los personajes femeninos de las obras elegidas, pues no son identificables a menos que el público lector emplee su creatividad.

2.5. Estimaciones sobre el espacio

Se proyecta que las actividades propuestas se realicen de manera presencial, en un salón de clase o espacio cerrado con ventilación, con pupitres o al menos sillas, en donde un máximo de 20 personas pueda desenvolverse cómodamente. Es conveniente la presencia de una pizarra acrílica (en su defecto pueden utilizarse papelógrafos o cartulinas, materiales que se toman en cuenta en las actividades de la guía).

2.6. Consideraciones finales sobre el empleo de la guía

- Se recomienda entregar con antelación a cada sesión la obra literaria correspondiente con el fin de que las personas participantes la lean con detenimiento.
- El material puede emplearse de manera impresa o en formato digital. Eso sí, los anexos deben estar impresos para su uso en las sesiones.
- La cantidad de materiales dependerán del número de personas que integren el grupo, aun así, esta es una lista general de los materiales, definidos específicamente en dentro de la guía:
 - 20 lapiceros

- 30 papelógrafos
- 6 carteles
- Marcadores de colores
- Marcadores acrílicos
- 20 tijeras
- Cinta adhesiva
- Anexos impresos
- Hojas blancas

3. Validación de la guía pedagógica

La validación es un proceso indispensable para garantizar que la guía pedagógica cumple con los estándares y requisitos establecidos para ser empleada en el campo de la docencia. Con el fin de lograr la objetividad respecto de la evaluación, se pretende conformar un comité validador con profesionales especialistas en diferentes campos, como el de la docencia, los estudios de género, la discriminación racial y los derechos humanos. A continuación, se explica detalladamente los criterios de selección de las personas validadoras.

3.1. Criterios de selección de personas evaluadoras

Debido al carácter multidisciplinario de la guía pedagógica que se plantea, se considera necesario establecer criterios de selección asociados a los saberes que se tocan. Ante ello, se considera necesario:

- Tener experiencia en docencia universitaria.
- Contar con conocimientos sobre derechos humanos
- Tener formación sobre género
- Contar con conocimientos sobre discriminación racial.

3.2. Perfiles de las personas evaluadoras

- a. Dra. Carmen Hutchinson Miller: es docente investigadora de la Universidad Nacional y de la Universidad de Costa Rica, es máster en Educación con énfasis en Investigación, Universidad Latina de Costa Rica, M.A. en Historia de University of the West Indies y PhD. En Historia en la misma Universidad. En la Maestría Perspectiva de Género en los Derechos Humanos impartió el curso: Etnicidad y

racismo desde la perspectiva de género. De este se tomaron aprendizajes e insumos teóricos valiosos para la realización de la Guía pedagógica. De modo que contar con la validación de esta profesional fue fundamental.

- b. Máster Jesús Cárdenas: profesor de español, con experiencia universitaria. Bachiller en la enseñanza del castellano y literatura y egresado de la maestría en literatura latinoamericana. Fue profesor de Español en el sistema formal durante 6 años: segundo y tercer ciclo y educación diversificada. Fungió 2 años como profesor de expresión oral y escrita y técnicas de investigación en educación superior y tiene 17 años de experiencia como profesor de español como L2. En esta modalidad con diferentes énfasis: gramática y comunicación, literatura, historia, lingüística y estudios latinoamericanos. Su experiencia es valiosa, pues se ha enfrentado frecuentemente a textos literarios.
- c. Máster Lilliam Rojas: de acuerdo con la página de la Facultad de Filosofía y Letras (2023) fue profesora de la Universidad Nacional de Costa Rica y de la Universidad de Costa Rica; licenciada en Lingüística y egresada de la Maestría en Lingüística; docente de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la UCR (1990-2011) y en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA (1989-2021). Ha participado en jurados de defensa de trabajos finales de graduación y de exámenes de grado para la carrera de Licenciatura en Literatura y Lingüística con énfasis en Español (UNA). Ha participado y ha sido responsable de proyectos de investigación y de extensión en la UNA. Ha brindado diversas capacitaciones en el área de gramática y redacción para el MEP, así como en el empleo del lenguaje inclusivo en el marco de la norma culta.

La experiencia de Rojas es fundamental porque ha laborado con la población meta directamente e, igualmente, ha elaborado guías académicas no publicadas, así como publicadas, tal es el caso de la *Guía de uso del lenguaje inclusivo de género: En el marco del habla culta costarricense*. Con esta experiencia, podrá evaluar la metodología propuesta.

3.3. Observaciones dadas por parte de los profesionales

Sobre el proceso de validación se determina que la guía es una propuesta sólida, que garantiza que las actividades y metodología son adecuadas de acuerdo con su objetivo. A continuación, destacaremos las visiones más relevantes dadas por el comité evaluador.

a. Sobre la selección de obras

Jesús Cárdenas, quien es especialista en literatura expone lo siguiente sobre la selección de las tres obras literarias: “Leí la Guía y me parece lindísima. La selección de obras está muy bien, pues hay un balance entre los estereotipos y la reivindicación y también las posibilidades de nuevas lecturas” (Cárdenas Durán, comunicación personal, 25 de setiembre de 2023).

Por su parte, Carmen Hutchinson propone la inclusión de obras escritas por escritoras afrodescendientes propiamente: “Mi única sugerencia si es que se tiene tiempo para incluir es la inclusión o mención de dos autoras de literatura Eulalia Bernard y Delia McDonald la primera se murió creo que hace dos años.” (Hutchinson, comunicación personas, 1 de noviembre de 2023).

Añade la posibilidad de agregar ejemplos de mujeres afrodescendientes en la tercera unidad de la guía:

También para la sección del empoderamiento incluir algunas mujeres Afros como la exdiputada Joyce Sawyers y contribuyente al cambio del artículo primero de nuestra constitución, la exdiputada Maureen Clarke, la exdiputada Thelma Curling y la exvicepresidenta Epsy Campbell para balancear con las otras mujeres que no son ticas.” (Hutchinson, comunicación personal, 1 de noviembre de 2023).

b. Sobre la metodología y las actividades:

La guía plantea una mediación pedagógica que claramente enfatiza la metodología.

Por la forma en que se presentan las actividades, se denota un esfuerzo por planificar desde un sentido más crítico de la pedagogía, en un marco de aprendizaje activo, donde cada estudiante protagonice su propio aprendizaje.

Por ello, considero que puede incentivar el hábito de la lectura reflexiva, selectiva y de profundización en el estudiantado, pues el abordaje de las obras literarias ocurre de una forma más ágil y dinámica. (Rojas, comunicación personal, 3 de octubre de 2023).

c. Sobre la estructura:

Se presentan las apreciaciones de Lillyam Rojas sobre la imagen de la guía, así como la estructura de esta. Igualmente, al ser lingüista, realiza comentarios sobre la redacción:

La redacción es excelente; demuestra dominio de la escritura.

Se nota aprecio y respeto por el uso del lenguaje inclusivo. [...] En cuanto a la titulación, el uso de diferentes colores y tamaños de fuente da un aspecto atractivo el documento y facilita la lectura.

El color de fondo de la página permite destacar claramente el texto, sin cansar la vista. El documento cuenta con suficientes ilustraciones, convenientemente documentadas. Con respecto a las imágenes de las mujeres, me pareció pertinente que no tuvieran las facciones completamente definidas, lo cual abre mayor espacio a la creatividad e imaginación. (Rojas, comunicación personal, 3 de octubre de 2023).

d. Sobre la teoría empleada en el material de apoyo y anexos:

Lillyam Rojas acepta las propuestas teóricas presentadas en la Guía, al respecto indica:

Se observa una profusa indagación bibliográfica, que se demuestra en el contenido de cada unidad, así como en los anexos respectivos.

En estos, la información de apoyo conceptual es clara y concisa. Asimismo, resulta oportuna la inclusión de los cuadros de texto con citas textuales de diversa autoría.” (Rojas, comunicación personal, 3 de octubre de 2023).

Por su parte, Jesús Cárdenas plantea las siguientes observaciones:

Creo que podría ser bueno revisar las alternativas teóricas que tenés para proponer que ya no deberíamos seguir hablando de raza o mulato en términos de

ir en contra del discurso de la discriminación, o sea, como que deberíamos empezar a redefinir eso; y yo creo que ahí hay una controversia también, porque en el anhelo de uno usar la palabra raza empezamos a usar la palabra etnia y al final terminamos usando la palabra como raza. Entonces, yo creo que la palabra etnia tiene un poco de controversia y de inexactitud. (Cárdenas Durán, comunicación personal, 25 de setiembre de 2023).

3.4. Sobre las observaciones a la guía dadas por las personas validadoras

La mayoría de las observaciones a la guía fueron integradas. Seguidamente, hacemos un recuento de estas. De acuerdo con la observación de Hutchinson sobre agregar ejemplos de los aportes de las mujeres que lograron cambios sustanciales en su labor como diputadas, se integró al anexo existente, llamado: “Transgresiones afrofemeninas al orden hegemónico”, en la tercera unidad, el apartado: “Aportes de mujeres afrocostarricenses. En esta sección, se describen los mayores aportes de cuatro sobresalientes mujeres en la política: Joyceleen Sawyers, Maureen Clarke, Thelma Curling y Epsy Campbell Barr.

Sobre la recomendación dada por Cárdenas sobre la profundización de los conceptos raza y etnia, se aclararon los orígenes de ambos usos y se expuso la sinonimia existente en el uso de ambos casos, sin embargo, se explica tanto en el material de apoyo como en este documento final que ambos términos deben emplearse de acuerdo con el interés y el conocimiento sobre sus definiciones.

Las recomendaciones sobre la redacción y corrección de estilo propuestas por Rojas y Cárdenas fueron integradas a la guía pedagógica. Mencionamos los cambios integrados:

- Corrección de errores de redacción.
- Agregado de sangría y espacio en los párrafos.
- Eliminación de textos centrados en tablas (fichas de trabajo), por justificados.
- Mejoramiento de estilo por medio de conectores adecuados en ciertas oraciones.
- Correcciones específicas sobre estilo APA, como colocación de punto luego del paréntesis que contiene número de página.

De otro modo, la sugerencia dada por Hutchinson sobre la inclusión de escritoras afrocostarricenses, como Eulalia Bernard Little (1935-2015) y Dlia McDonald (1965) no fue incluida, en primer lugar, debido a que no se contaba con tiempo para ampliar los contenidos de la guía; en segundo lugar, debido a la motivación en el selección inicial de textos literarios canónicos escritos por personas no racializadas, donde se pudieran percibir una mirada discriminatoria, sesgos o tratamientos de los que no se ha dado suficiente reflexión.

Se pensó incluir alguna obra de las autoras para los momentos I o II, como se hizo con el poema “Rotundamente negra”, de Shirley Campbell, sin embargo, por cuestiones de tiempo, esta acción pareció contraproducente debido a que no les daría la atención necesaria ni el análisis profundo dentro de este TFG.

CAPÍTULO V

En esta sección se presentan los hallazgos definitivos sobre este proyecto de graduación.

1. Conclusiones generales

El desarrollo de esta guía constituyó un desafío académico que implicó una reflexión profunda sobre las necesidades de las mujeres afrodescendientes en el país, la urgencia de representaciones positivas en la literatura como objeto de arte, así como en los diferentes espacios socioculturales. Con ello se puede indicar que el objetivo general de este Trabajo Final de Graduación se cumplió a cabalidad. Este proponía elaborar una guía pedagógica sobre la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura costarricense que sirva como instrumento para estudiar la discriminación racial y de género y su evolución, desde el enfoque de género interseccional y de derechos humanos.

Se considera que este material pedagógico corresponde a un documento innovador por su carácter multidisciplinar, en el que se logró el dialogismo entre teorías de género con enfoque interseccional, literatura y derechos humanos. Esta tarea se considera el principal reto en la elaboración de una Guía pedagógica que supliera las necesidades pedagógicas propuestas.

La *Guía pedagógica sobre la discriminación racial y de género a través de la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura costarricense* tuvo como estructura final un documento con tres unidades: Descubriendo la discriminación; Caleidoscopio identitario: definiendo el enfoque de género interseccional; y Rompiendo barreras: transgresión, empoderamiento y liderazgo. Cada una cuenta con tres momentos respectivos, denominados: compartiendo mi experiencia, profundicemos, repensemos y apliquemos lo aprendido. Se constituyeron 12 actividades en total. Todas las unidades incluyeron, además, sus referencias y anexos en los que se incluyeron: materiales teóricos de apoyo, materiales para las actividades como citas textuales de los libros empleados, entre otros.

Se eligió una metodología participativa, la cual fue del agrado de los evaluadores, pues se considera como necesaria e inclusiva, especialmente luego de un periodo de

aislamiento social ocurrido con la pandemia, previa a la entrega de este proyecto. La necesidad de actividades presenciales y en las que el estudiantado tuviera un rol como participante activo fue una de las motivaciones para elegir esta metodología, con sus tres momentos de actividades por cada unidad.

Ante lo anterior, podemos indicar que el tercer objetivo específico que proponía “definir la metodología, los contenidos y las unidades de la guía pedagógica para su elaboración” fue ejecutado satisfactoriamente.

Los contenidos abordados fueron distintos para cada unidad de la guía. Hacemos un recuento de ellos, en la siguiente tabla.

Tabla 22. Contenidos de la guía pedagógica de acuerdo con cada unidad.

Unidad	I Descubriendo la discriminación	II Caleidoscopio identitario: definiendo el enfoque de género interseccional	III Rompiendo barreras: transgresión, empoderamiento y liderazgo
Contenidos temáticos	Revisión de los conceptos de racismo y discriminaciones por género (por estereotipos, división de trabajo, construcción de identidad). El eurocentrismo como base del racismo. Diferencias entre etnia y raza. Discriminación hacia las mujeres afrodescendientes. Ejemplificaciones de discriminación racial y de género tomados de <i>Mar Canibal</i> , de Uriel Quesada.	Enfoque interseccional La literatura y su relación con la realidad sociocultural. Extractos de texto literario <i>Mamita Yunai</i> , de Carlos Luis Fallas	Transgresiones por parte de las mujeres afrodescendientes. Feminismos negros. La importancia de la representación femenina afrodescendiente. Ejemplificaciones narrativas de mujeres con papeles reivindicativos pertenecientes a <i>La flota negra</i> , de Yazmín Ross.

Nota: Fuente elaboración propia, 2023.

Como se observa, se parte de lo básico con la definiciones de discriminación y raza, se pasa al estudio de género y su enfoque en las interseccionalidades y finalmente se estudian las representaciones femeninas y transgresiones de mujeres afrodescendientes a los modelos hegemónicos. Los contenidos que se asocian con lo literario pretenden, igualmente, marcar un progreso o evolución: de modelos femeninos discriminados, en la I Unidad, con ejemplificaciones de *Mamita Yunai*, se pasa a la II Unidad con modelos

que generan conciencia, como Ventura en *Mar Caníbal*, y se culmina, la tercera unidad, con personajes fuertes y transgresores de *La flota negra*. Estos empleos de la ficción, por supuesto, se relacionan con los análisis literarios previamente establecidos.

Inicialmente, se propuso el estudio de ocho textos literarios, a saber: *Mamita Yunai* (1941), Carlos Luis Fallas, Cocorí (1947), Joaquín Gutiérrez, *Los cuatro espejos* (1973), de Quince Duncan, Calypso (1996), de Tatiana Lobo, *La flota negra* (1999), Jazmín Ross, *Limón Blues* (2002, 2003), de Anacristina Rossi, *Impúdicas* (2016), Arabella Salaverry, *Mar Caníbal* (2016), Uriel Quesada. Sin embargo, finalmente se eligieron tres, a pesar de que los análisis literarios sí se realizaron. Esta decisión tuvo su respuesta en contenidos temáticos originales y, a la vez, funcionales en los campos multidisciplinares que abarca la guía.

Las tres obras literarias consideradas finalmente, es decir, *Mamita Yunai*, de Carlos Fuentes, *La flota negra*, de Yazmín Ross y *Mar Caníbal*, de Uriel Quesada, se lograron implementar como herramientas ejemplificantes de casos en los que se podían estudiar de acuerdo con los contenidos temáticos de cada unidad. Por medio de citas textuales, las personas participantes serán capaces de analizar temas como la discriminación racial y de género, tomando en cuenta el enfoque interseccional de género, así como la necesidad de representación social.

Los análisis que resultaron de estos objetivos se presentan, además, en el capítulo de Resultados de este TFG. A su vez, las conclusiones sobre el estudio diacrónico de personajes se establecen en esta misma sección, más adelante.

La selección de estos tres textos literarios desembocó en los objetivos específicos 1: “Analizar los personajes femeninos afrodescendientes del corpus literario seleccionado, a partir de la identificación de elementos de discriminación (negación o exclusión) o de integración (aceptación o reivindicación) como sujetos, con los que se construyen en las obras literarias.” Estas descripciones se presentaron en el capítulo IV, de resultados e igualmente funcionaron para la elaboración de los momentos 2 de la guía, denominados: “Profundicemos, repensemos”, en los que se inscribían análisis del texto literario y teoría. Los momentos 2 de cada unidad se propusieron de este modo:

Tabla 23. Empleo de análisis literario en Momentos 2

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Actividad	Teatro de lectores o <i>Readers Theater</i> a partir de <i>Mar Caníbal</i> de Uriel Quesada.	¿De dónde venían y adónde iban esas gentes?, a partir de <i>Mamita Yunai</i> , de Carlos Luis Fallas	Up you, mighty race! Realización de sociograma a partir de análisis de <i>La flota negra</i> , de Yazmín Ross.
Herramientas surgidas de la literatura	Fichas de trabajo: Citas descriptivas sobre el personaje femenino afrodescendiente que sufre discriminación.	Material de trabajo: sinopsis de la obra, extractos de lectura de la novela.	Extractos sobre los personajes femeninos afrodescendientes de la obra <i>La flota negra</i> , de Yazmín Ross

Nota: Fuente elaboración propia, 2023

La implementación de literatura para el análisis de temas concernientes al entendimiento de los estudios de género y derechos humanos fue quizás el proceso más complejo de la TFG, pues lo deseado en el estudio era analizar los textos como elemento importante y nunca secundario o accesorio de los estudios de género. En otras palabras, se esperaba un diálogo entre ramas del conocimiento sin que una menoscabara a la otra. Igualmente, la guía tiene la intención de ser una herramienta para el entendimiento de los abordajes planteados, contrario a presentar conocimientos absolutos o acabados.

2. Conclusiones acerca de la presencia de mujeres afrodescendientes en la literatura costarricense de los tres textos literarios

En *Mamita Yunai* (1941), la construcción narrativa se percibe por medio de un narrador- protagonista, quien proviene de Alajuela de modo que su focalización sobre Limón es la de un espacio periférico, salvaje y lejano; de manera paralela, los habitantes cuentan con esa misma caracterización.

El objetivo central del escrito de Sibaja es informar sobre lo que sucede en Limón con las compañías bananeras, y como elemento secundario sobresale las vivencias

nefastas que tienen sujetos provenientes del Valle Central, al caer en estos lugares. En la descripción que hace acerca de este espacio, se exterioriza a los habitantes de esta provincia como una otredad. Las mujeres afrodescendientes sin nombres, sin voz, son focalizadas desde los estereotipos: llamativas, vagabundas, fiesteras, animalizadas y objetivadas sexualmente.

Llegamos a la conclusión de que esta es una novela que reproduce estereotipos negativos sobre mujeres afrodescendientes y que esto se supedita a un periodo histórico en que la no existía aceptación de los afrodescendientes como parte de un discurso nacional (Senior, 2007, Quesada Soto, 2002). Por el contrario, todo lo extranjero se oponía a los valores patrios impuestos por el orden político (Senior, 2007.)

La flota negra, por su lado, es un texto reivindicativo en el que las personas blancas son secundarias, pues muestra un espacio de principios del Siglo XX asociado con los objetivos de la UNIA (Universal Negro Improvement Association). Eso sí, los problemas asociados a la construcción de una patria blanca no se obvian para mostrarse como eso, prejuicios que afectaron a la población afrodescendiente.

La obra cumple con aspectos positivos además de presentar personajes femeninos fuertes o reivindicativos (en comparación con otras obras costarricenses) y es la mención de descubrimientos e invenciones por parte del afrodescendientes. La obra, además, propone ser una recuperación de un pasado histórico negro glorioso, con aportes a la sociedad costarricense.

Con *Mar Caníbal* (2016) tiene como diferencia 70 años años de *Mamita Yunai*, de modo que es inevitable percibir cambios en la construcción narrativa. Por medio de una focalización múltiple entre diferentes narradores, se logra una narración cruel sobre la percepción que tiene una familia sobre un personaje femenino afrodescendiente, Ventura. La caracterización que se propone de ellos los convierte en victimarios frente a la víctima, incapaz de defenderse de los prejuicios y disvalores que representan.

Como en *Mamita Yunai*, las personas que definen la afrodescendencia son de un lugar alejado de Limón, espacio del que proviene Ventura. Sin embargo, en este texto no se idealiza ninguna región de Costa Rica, pues mientras Limón es salvaje y violento, Cartago (espacio del que proviene la familia Malverde) es radicalmente religioso y estigmatizante. La novela expone una mirada abierta y reflexiva de los problemas

sociales que se construyen a partir de una focalización ubicada en presente hacia el pasado de una Costa Rica de los años 70: prostitución infantil, pobreza, corrupción, problemas respecto a la aceptación de personas no heteronormativas, etc.

Se logra, con este paso del tiempo presente en las tres obras, percibir las diferentes posturas hacia las mujeres afrodescendientes. Cada una muestra una necesidad del momento respecto de los discursos nacionales y las visiones sobre las mujeres afrodescendientes: la primera, *Mamita Yunai* (por fecha de publicación), proyecta una exclusión sobre la diversidad racial producto de la lucha por una sociedad blanca; la segunda (*La flota negra*), reivindicar históricamente; y la tercera (*Mar Caníbal*), mostrar prejuicios y debatirlos.

Finalmente, estas obras, con sus debates contra los prejuicios e inclusión, pueden asociarse con las luchas de inclusión a nivel legislativo, pues recordemos que en el año 2015 se agregó al primer artículo de la Constitución Política la idea de Costa Rica como República multiétnica y pluricultural, gracias a las gestiones de las exdiputadas: Joyceleen Sawyers y Maureen Clarke. Igualmente, la lucha por los derechos de las personas afrodescendientes es amplia y se refleja en la implementación de legislación y políticas públicas en contra de los actos raciales. Sin embargo, la lucha por una sociedad más inclusiva no acaba, pues en la cotidianeidad es común la presencia de discriminación hacia las personas afrodescendientes.

3. Recomendaciones

Como parte de una necesidad percibida, se requiere ahondar en el tema de las discriminaciones hacia personas afrodescendientes y específicamente mujeres, pues las guías encontradas toman el tema de la discriminación como parte de los temas. Es decir, los insumos sobre el tema a nivel universitario son escasos a pesar de que Costa Rica se identifica constitucionalmente como una República diversa y cuenta con una población afrodescendiente del 8%. Por ello, es indispensable generar discusión sobre problemáticas como la discriminación por género y raza que están lejos de ser erradicadas. Esta guía propone contribuir al estudio y entendimiento de estos temas que requieren visualización para generar cambios.

En esta misma línea, surgen otras posibilidades de temas para el futuro en los que se integren disciplinas como los estudios literarios y los estudios de género, por ejemplo,

el estudio de literatura escrita por mujeres afrodescendientes, pues las construcciones sobre los personajes femeninos desde sus propias ópticas pueden modificarse de manera positiva. Sin duda, la literatura costarricense de mujeres afrodescendientes diversifica el corpus literario y proporciona una visión desde la experiencia indispensable para los estudios literarios del país.

Por otra parte, resulta indispensable la perspectiva de género y de derechos humanos como parte de otras disciplinas —como en el caso de los estudios literarios—, considerando un contexto nacional en el que los derechos de las mujeres son vulnerados (por mencionar un caso, la cifra de mujeres asesinadas en el 2023 para octubre es de 59, el doble que el 2022, de acuerdo con periódicos nacionales).

Por otro lado, aunque no era parte de los objetivos de este TFG, una versión del análisis sobre *Limón Blues* (2002, 2003), de Anacristina Rossi, en cual se había elaborado durante las primeras etapas de este TFG, fue presentado como ponencia en el XV Congreso Internacional JALLA, realizado del 18 al 22 de julio de 2022, en la sede de la Universidad Rafael Landívar en la ciudad de Guatemala, con el título: La representación de los cuerpos negros en *Limón Blues* de Anacristina Rossi.

Igualmente, queda abierta la posibilidad de elaborar materiales pedagógicos con el resto de los análisis planteados y no usados en la guía, así como publicaciones en artículos académicos o ponencias.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Abarca Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Aguilar Feijoo, R. M. (2004). La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 7(1-2), 179–192. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082>
- Alexander, J.y Talpade, C. (2004). Genealogías, legados, movimientos. En *Otras inapropiables*, 137-183. Traficantes de sueños.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama. <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2015/01/Pierre-Bourdeu-La-dominaci%C3%B3n-masculina.pdf>
- Calvo Sánchez, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *e-Ciencias de la Información*, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>
- Campbell, S. (2015, 22 de julio). *Rotundamente negra*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HKxltNk63MU>
- Cárdenas Durán, J. (25 de setiembre de 2023). Comunicación personal. (E. Robbins, personal communication, January 4, 2019).
- Carvajal Orlich, Z., Chinchilla Serrano, H, Penabad Camacho, A y Ulate Rodríguez, C. (2014). *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*. Miseal. <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>
- Carvajal Orlich, Z., Jiménez Mata Silvia y Ulate Rodríguez, C. (2012). *Módulo pedagógico para la transversalidad de los enfoques de género, derechos humanos y diversidad en el III ciclo de la Educación Básica Pública*. IIDH. <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/34586546-df39-4f1a-81b2-0dbdfa6c7bd5>

- Casey Gaspar, J. (1979). *Limón, 1880-1940: un estudio de la industria bananera en Costa Rica*. Editorial Costa Rica.
- Castro, E. (2006). Representaciones contemporáneas de la esclavitud en las mujeres afrocostarricenses. Desde sus propias voces. Tesis de maestría. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113594/cs39-castroe271.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cátedra de estudios de África y el Caribe- Universidad de Costa Rica. (2020, 6 de junio). ¿Desde cuándo hay afrodescendientes en Costa Rica? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=78dsMZ4T1RY>
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (21 de diciembre de 1965). <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Convención Internacional contra el Racismo, la Discriminación y las Formas Conexas de Intolerancia (5 de agosto de 2016). (N° 9358). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=82227&nValor3=105167&strTipM=T
- C
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (3 de septiembre de 1981). <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Corella, R. (6 de noviembre de 2010). El rostro de la realidad afro. *La Nación*. <http://www.nacion.com/2010-11-07/Proa/NotasDestacadas/Proa2549848.aspx>
- Crenshaw, K. (1995). The identity factor in multiculturalism. *Liberal Education*, 81(4), 6, 1995, s.p.
- Cros, E. (2009). *La sociocrítica*. Arco Libros.
- Davis, A. (1981). *Mujeres, raza y clase*. Ediciones Akal.
- Domínguez Chavira, T., Sandoval Gutiérrez, F. E islas Salinas, P. (2021). Sustitución del término raza por etnia, un intento de buena voluntad fallido. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*, 6 (2), pp. 26-50. <https://doi.org/10.36799/el.v6i2.111>
- Duncan, Q. (2005). El negro en la Costa Rica de hoy. *Revista del CESLA*, (7), 399-404.
- _____. (1973). *Los cuatro espejos*: Editorial Costa Rica.

- Dulzaides Iglesias, M. E., y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económico.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen
- Facultad de Filosofía y Letras. (28 de octubre, 2023). *Nuestra Facultad*. Universidad Nacional. <https://www.facultadfilosofia.una.ac.cr/index.php/areas/historia/26-personal/semblanzas/321-lillyam-rojas-blanco>
- Espejo Leupín, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(1), 16-27. <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573044003.pdf>
- Fallas, C. (2007). *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica.
- Facio, A. y Freire L. (2005) Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires*. 3(6), 259-294. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/122>
- Freire, P. (2002). Educación y cambio. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Fountain, H. (2004). Skin conditions: The black black woman in african american literature. (Tesis de maestría). ProQuest Dissertations & Theses Global. (Solicitud No. EP74636).
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gargall, F. (2015). *Formas, líneas e ideas de los feminismos indígenas. Feminismos desde Abya Yala ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de nuestra América*. Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- Garðarsdóttir, H. (2007). La mujer de color: Identidad y la diáspora global de subalteridad. *School of Global Studies. Regional Studies*, (1), 171- 182. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9971/5/gupea_2077_9971_5.pdf
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Editorial Lumen.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Greimas, A. (1987). *Semántica estructural*. Gredos.

- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?, *Tábula rasa*, (16), 79-102.
- Gutiérrez, J. (1990). *Cocorí*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica
- Henry, M. (1994). Black woman as an erotic being in spanish-caribbean narrative (Tesis de maestría) (230880989). <https://search-proquest-com.una.idm.oclc.org/docview/230880989?accountid=37045> (N° de solicitud 1360242).
- Hernández, R. y otros. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hutchinson, C. (1 de noviembre de 2023). Comunicación personal.
- Hooks, b. (2004). "Mujeres negras". Dar forma a la teoría feminista". *Otras improbables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños, pp. 33- 250.
- INAMU (2018). PLANNOVI (Política nacional para la atención y la prevención de la violencia contra las mujeres de todas las edades Costa Rica 2017-2032). Editorial UNED.
- INEC. (2011). Censo Nacional: Afrodescendientes y Multiculturalismo según el Censo 2011. https://admin.inec.cr/sites/default/files/media/anpoblaccenso2011-03.pdf_0_2.pdf
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós. <https://bit.ly/49mM0aF>
- Jiménez Mata, S. y Mena Gómez, S. (2021). *Módulo pedagógico. Construyendo rutas hacia la igualdad de género con poblaciones adolescentes*. Universidad Nacional. Instituto de Estudios de la Mujer. <http://hdl.handle.net/11056/23019>
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Título original en francés: *Former des enfants producteurs de textes*. (1988). Traducción: Viviana Galdames Franco; Alejandra Medina Moreno.
- Junta de Prietas. (2021, 9 de marzo). *Acaso no soy una mujer*", performance Junta de Prietas RD. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gvkXKSTV3es>

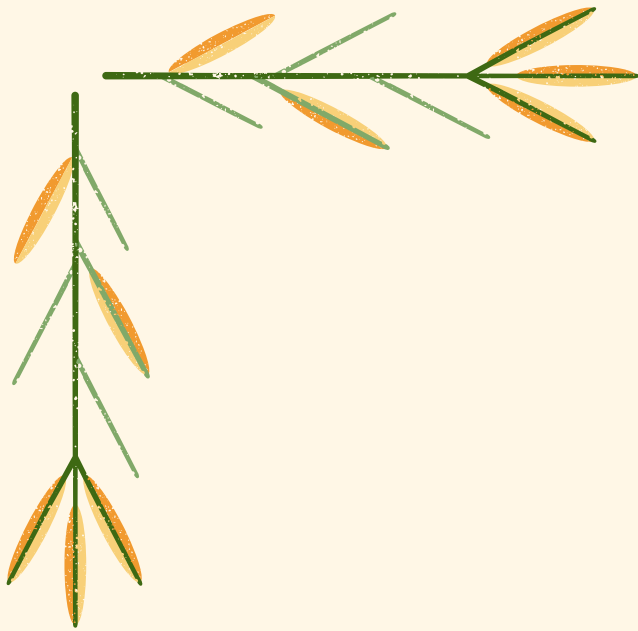
- Kristeva, J. (1997). *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*. En Navarro, Desiderio (selecc. y trad.). Casa de las Américas.
- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8). <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>
- Lobo, T. (1996). *Calypso*. Farbel grupo editorial Norma.
- López, C. (2013). Ficciones raciales: Representaciones de raza y género a través de la literatura y las artes visuales en Colombia 1830-1875. (Tesis de doctorado). ProQuest Dissertations & Theses Global. (Solicitud No. 3559544)
- Lotman, I. (1999). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Cátedra.
- Lugones, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. *Pensando los feminismos en Bolivia*, 129-140.
- _____. (2014). Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial. En I. Jiménez-Lucena, María. Lugones, W. Mignolo y M. (Eds.), *Género y decolonialidad* (pp. 13-26). Ediciones del Signo.
- Mackenbach, W. (2013). Representaciones del Caribe en la narrativa centroamericana contemporánea entre una perspectiva exterior y una perspectiva interior. *Reflexiones*, 82(2), 2: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11381>
- Mignolo, W. (2008). La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. Lander, E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100708044529/5_mignolo.pdf
- Mora Carvajal, V. (2003). *Rompiendo mitos y forjando historia. Mujeres urbanas y relaciones de género en Costa Rica a inicios del siglo XX*. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría. <https://repositorios.cihac.fcs.ucr.ac.cr/repositorio/items/fcf23591-0937-49c2-bcbc-0ba5ea30a236>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul.

- _____. (2016). Las representaciones sociales y la comunicación pragmática. *Revista Polis*, 1(2), 205-222. <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/347/342>
- Muñoz-Muñoz, M. (2017). Mujeres afrocostarricenses y multiculturalismo tardío: reforma de la Constitución de la República (blanca) de Costa Rica. *América Latina Hoy*, (77), 67-92. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/alh2017776792>
- Navío, G. y Tejada J. (2004). *Elaboración de planes, programas y cursos de formación*. Madrid. http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Elaboracixn_de_Planes_de_Formacixn.pdf
- Rojas, Lylliam. (3 de octubre de 2023). Comunicación personal.
- Senior, D. (2007). *La incorporación social en Costa Rica de la población afrocostarricense durante el siglo XX, 1927-1963* (Tesis de Maestría). <https://ccp.ucr.ac.cr/proyecto/pdf/tdsenior.pdf>
- ONU. (1945). Carta de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>
- _____. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://bit.ly/485zxXM>
- _____. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. <https://bit.ly/3u9iV3L>
- _____. (1978). Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. <https://bit.ly/3u3CxpD>
- _____. (1992). Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. <https://bit.ly/42g5Ulz>
- _____. (1993). Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena. <https://bit.ly/3RRVxzq>
- _____. (2001). Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- Pérez, M. (2019). El ejercicio de los derechos ciudadanos de los afrocaribeños: un estudio de casos (2018). En Sagot M. & Arias D. (Eds.), *Antología del pensamiento crítico costarricense contemporáneo*, (pp. 423-466). CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx1wh.26

- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo(comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias*
- Quesada, U. (2016) *Mar Caníbal*. Uruk Editores.
- Quesada Soto, Á. (2002). *Uno y los otros*. Identidad y literatura en Costa Rica, 1890-1940. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rivera, A. (2012). *Oshun Okantonú!, la imagen literaria de la mujer negra en las escritoras caribeñas* (Tesis de doctorado). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/17114>
- Ross, Y. (1999). *La flota negra*. Alfaguara.
- Rossi, A. (2007). *Limón Blues*. San José: Editorial Costa Rica
- Salaverry, A. (2016). *Impúdicas*. Uruk Editores.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Talens, J., Romera, J., Tordera y A. Hernández, V. (1980). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Cátedra.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencia: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE.
- UCR. (30 de agosto de 2022). La UCR está comprometida con la afrodescendencia costarricense. UCR noticias. <https://bit.ly/48LY1Gj>
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Editorial Ariel.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya-Yala.

ANEXOS

Anexo 1. Guía pedagógica



Guía pedagógica para el análisis
de la discriminación racial y de
género en la construcción de
personajes femeninos
afrodescendientes en la literatura
costarricense

Por: Sigrid Solano Moraga



Índice

Introducción.....	III
Metodología.....	III
Caracterización de los tres momentos de cada unidad.....	IV
Población meta.....	V
Persona facilitadora.....	V
Estimaciones sobre el espacio.....	V
Novelas en estudio.....	VI
Unidad 1: Descubriendo la discriminación.....	1
Descripción de la unidad.....	2
I momento	
Actividad 1	3
II momento	
Actividad 2	4
Actividad 3.....	6
III momento	
Actividad 3.....	7
Referencias de apoyo a esta unidad.....	8
Anexos.....	10
Unidad 2: Caleidoscopio identitario: definiendo el enfoque de género interseccional.....	21
Descripción de la unidad.....	22
I momento	
Actividad 1	23
Actividad 2.....	24
II momento	
Actividad 3.....	25

III momento	
Actividad 3.....	26
Referencias de apoyo a esta unidad.....	27
Anexos.....	28
Unidad 3: Rompiendo barreras: transgresión,	39
empoderamiento y	40
liderazgo.....	
Descripción de la unidad.....	41
I momento	42
Actividad 1	
Actividad 2.....	43
II momento	
Actividad 3.....	45
III momento	46
Actividad 4.....	47
Referencias de apoyo a esta unidad.....	55
Anexos.....	57

Introducción

Se propone esta guía con el fin de estudiar la construcción simbólica de personajes femeninos afrodescendientes en la literatura costarricense. Esta se establece como un instrumento para estudiar la discriminación racial y de género y su evolución, desde el enfoque de género interseccional y de derechos humanos.

Entre las motivaciones de elaborar una guía pedagógica se encuentra la búsqueda de recursos educativos que luchen en contra de la discriminación racial y femenina, pues es perceptible que las conductas racistas y misóginas suceden en nuestro país diariamente.

De igual modo, es un imperativo ofrecer herramientas que ayuden a deconstruir los estereotipos existentes en la sociedad, instalados en el inconsciente y que , mediante la educación, se pueden erradicar. Asimismo, se propone generar sensibilidad y conciencia sobre una problemática extendida en la cultura y que afecta a la sociedad en sus diferentes manifestaciones: acoso, brechas laborales, discriminación, racialización de las personas, homogenización de la sociedad, omisión de problemas, etc.

Metodología

Esta guía se fundamentará en la concepción metodológica participativa, la cual otorga a la educación un rol transformador de las personas y de su entorno:

Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de "alejarse" de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico... solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse (Freire, 2002 p.3).

La importancia de incentivar esta metodología radica en la siguiente explicación:

La participación es una necesidad humana sentida y en conexión con el ser, tener y estar de las personas. Si promovemos la participación, fortalecemos las posibilidades de transformación, tanto a nivel individual como colectivo, generando niveles crecientes de autonomía e independencia para el mejoramiento integral de las condiciones de vida (Abarca Alpízar, p. 87, 2016).

A este panorama de participación, se aúnan las funciones de las guías pedagógica expuestas por Aguilar Feijoo (2004): la función motivadora: pues despierta en interés y acompañamiento; la función facilitadora de la comprensión y activadora del aprendizaje, dado que propone objetivos de aprendizaje, organiza y estructura información, sugiere actividades y ejercicios y aclara dudas y especifica estrategias de trabajo; la función de orientación y diálogo; y la función evaluadora (p. 184).



Igualmente, a esta metodología participativa se le unirá una estrategia pedagógica que divide sus actividades de acuerdo con tres unidades, correspondientes a una sesión de trabajo. Cada una de ellas tiene una secuencia de tres momentos desarrollados de acuerdo con actividades para garantizar la comprensión de las personas participantes y la integración de los conocimientos al proceso de aprendizaje y al entendimiento del material teórico. (García, citado por Calvo Sánchez, 2015). Se piensa, además, en un proceso continuo pues las personas no deberán sentir que la sesión sufre de cortes temporales. Las sesiones pueden emplearse como complemento y herramienta de aprendizaje a las clases y no como un curso completo.

Caracterización de los tres momentos de cada unidad

I momento: compartiendo mi experiencia

Esta etapa consiste, además de una introducción al tema por tratar, en una incitación y motivación sobre la propuesta de la sesión. En esta se trabaja con la experiencia y el conocimiento previo de las personas participantes.

II momento: profundicemos, repensemos

Durante este periodo, se integran elementos teóricos que las personas participantes interiorizan a su conocimiento.

III momento: apliquemos lo aprendido

Este momento de aprendizaje propone la construcción del aprendizaje, con ello se determina si las personas logran dialogar con las teorías y conocimientos propuestos.

En estos momentos, la literatura y el análisis literario funcionarán como una herramienta dialógica que conducirá a la reflexión sobre la discriminación racial y de género en el contexto costarricense.

Cada momento propuesto en esta guía pedagógica cuenta con un objetivo general, una actividad, la descripción de la finalidad de la actividad (responde a la pregunta: “¿Cuál es el propósito de esta actividad?”), los procedimientos, que consisten en las instrucciones o indicaciones que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de esta, los materiales, el tiempo que llevará la realización de la actividad y, finalmente, los anexos.

Población meta

La población meta a la que se dirige esta guía corresponde a una universitaria, estudiante de literatura, la cual se puede caracterizar por ser heterogénea dadas sus diferencias de género, edad, orientación sexual o etnia, entre otras. De igual forma, se considera como parte del público meta a las personas facilitadoras, docentes en el área de literatura e interesadas en los temas de género, derechos humanos y discriminación racial e interseccionalidades, pues la guía se propone como una herramienta con insumos teóricos y metodológicos. Se considera importante que estas personas facilitadoras cuenten con sensibilidad ante las discriminaciones. Se espera, además, que el público lea las obras literarias seleccionadas para el entendimiento completo del material que se presenta en la guía.

Estimaciones sobre el espacio

Se proyecta que las actividades propuestas se realicen de manera presencial, en un salón de clase o espacio cerrado con ventilación, pupitres o al menos sillas, en donde un máximo de 20 personas pueda desenvolverse cómodamente.

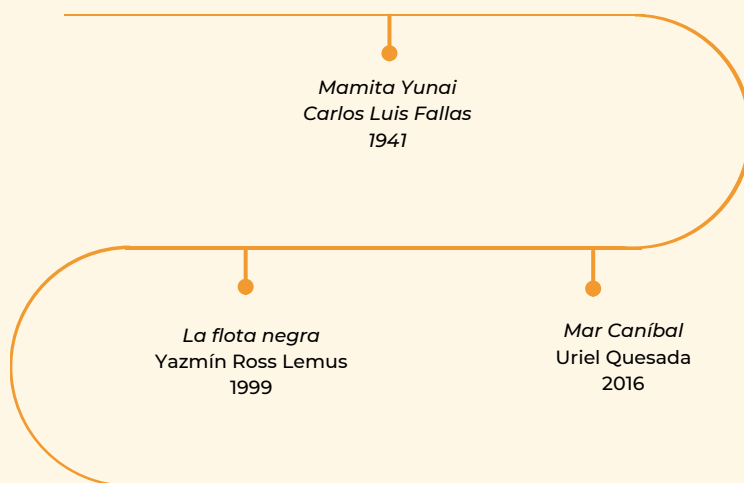
Es conveniente la presencia de una pizarra acrílica (en su defecto pueden utilizarse papelógrafos o cartulinas, materiales que se toman en cuenta en las actividades de la guía).



Nota: Imagen ilustrativa. Los estudiantes pueden permanecer sentados, con sus asientos en círculo.

Novelas por estudiar

La siguiente imagen establece el corpus elegido para la exploración de diferentes ejes temáticos presentes en esta guía pedagógica.



Fuente: elaboración propia, 2023.

A continuación, se ofrece una sinopsis de las obras literarias.

I. *MAMITA YUNAI* (1941), de Carlos Luis Fallas

Mamita Yunai trata sobre la travesía de José Francisco Sibaja en la zona Atlántica, quien se vislumbra, desde su narración, como un héroe prototípico, pues atraviesa múltiples luchas por su sobrevivencia, establece alianzas con otros personajes y se encuentra con enemigos. Sibajita, como le llaman comúnmente, ha sido nombrado fiscal de mesa por el Partido de Obreros y Trabajadores, pero antes de esto debió vivir desventuras como trabajador en la bananera en la zona Atlántica, con lo que su narración se convierte en una demanda contra la United Fruit Company, debido a las pésimas condiciones laborales.

II. *LA FLOTA NEGRA* (2000), de Jazmín Ross

Esta novela trata de la historia de Marcus Garvey, desde su estancia en Costa Rica hasta el desarrollo de la Universal Negro Improvement Association (UNIA). La historia apunta al auge de las ideas de liberación de Garvey sobre el pueblo negro, a su proyecto de creación de la Black Star Line Steamship Corporation, con la que adquiriría barcos de navegación y llevaría a su pueblo a África. En estas ideas influye la religión de Garvey, el pastor y su educación.

La diégesis detalla –a manera de ficción, pero sustentado en periódicos de la época– la leyenda de Garvey y el mundo cosmopolita de Limón (de inicios del siglo XX) en paralelo a los acontecimientos de la Costa Rica *vallecentralina*.

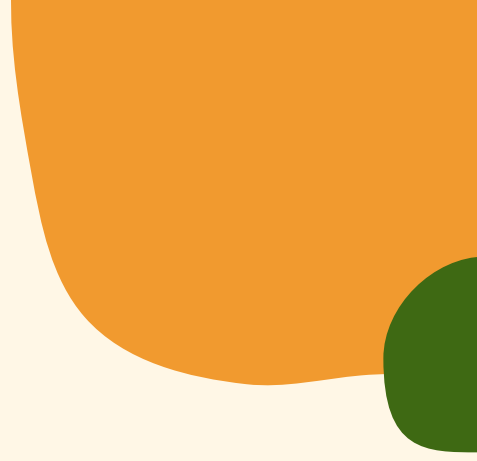
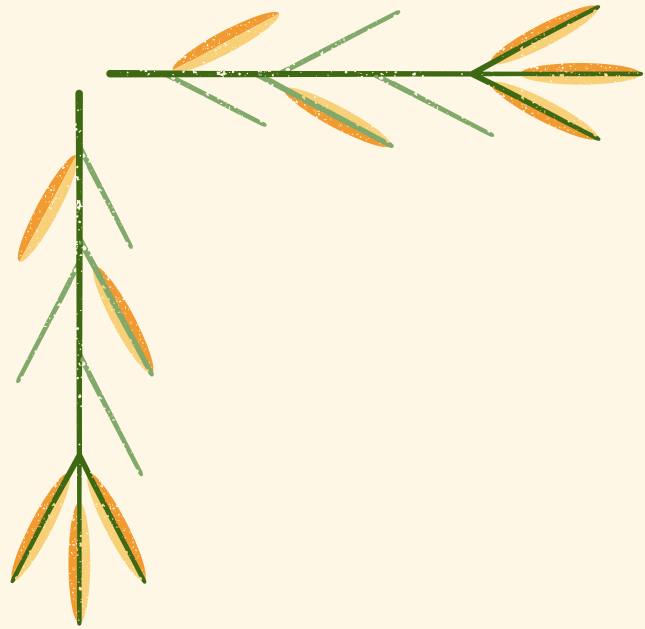
En la obra literaria interactúan personajes femeninos que contribuyen con la iniciativa de Garvey. Para este análisis tomamos en cuenta a Amy Ashwood: esposa de Garvey; Henrietta Vinton Davis, amiga y socia de Garvey y Madame Walker, personaje secundario, pero transgresor en la historia.

III. MAR CANÍBAL, Uriel Quesada

Mar Canibal trata sobre la historia de Chalito, un adolescente que empieza a descubrir su orientación sexual. Es hijo de Ada, mujer casada con Gonzalo. La madrastra de Chalo, Gema, es una señora religiosa, que rige su vida a partir de prejuicios y absurdas reglas y prohibiciones. Gema no puede tener hijos, pero Gregorio, el patriarca de la familia, desea uno. A la llegada de una mujer pobre al pueblo, Gregorio le pide uno de sus hijos, esta le vende a Ventura. Sin embargo, con Gema, la muchacha recibe un trato discriminatorio hasta que debe huir de la casa por las habladurías y un ambiente tenso que se genera. Chalito es uno de los narradores de la historia y con él se dejan al descubierto los problemas y concepciones de mundo de la familia Malverde (juego lingüístico que expone la maldad de esta estirpe), el lado oscuro del fanatismo religioso y el racismo de una familia.

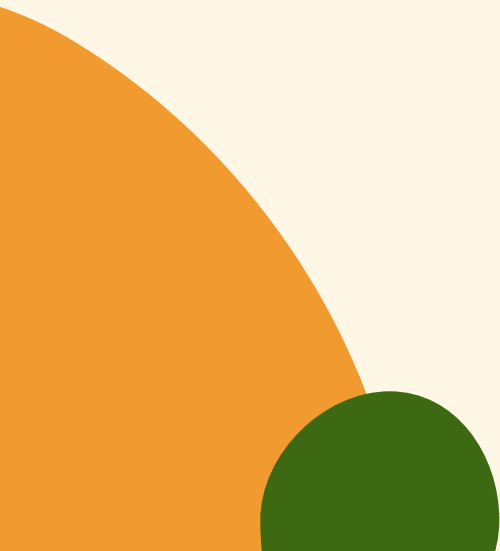
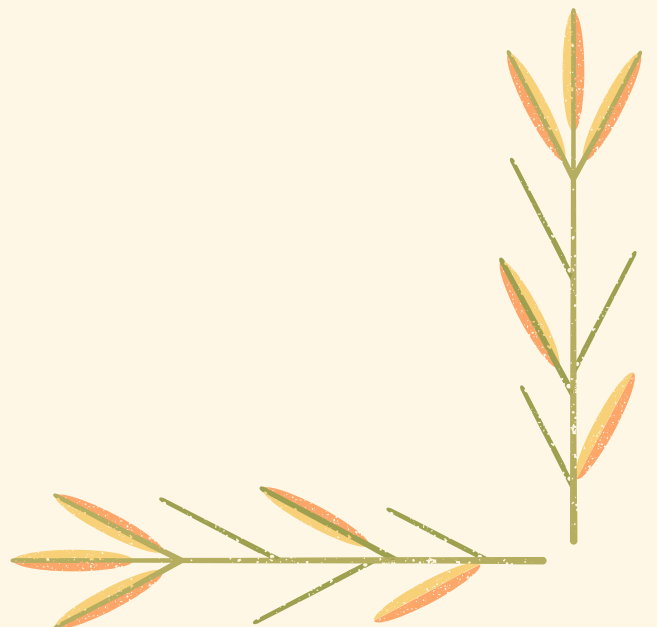
Referencias de la introducción

- Abarca Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Aguilar Feijoo, R. M. (2004). La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 7(1-2), 179-192. <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1082>
- Calvo Sánchez, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *e-Ciencias de la Información*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>
- Freire, P. (2002). Educación y cambio. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Fallas, C. (2007). *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica.
- Ross, Y. (1999). *La flota negra*. Alfaguara.
- Quesada, U. (2016) *Mar caníbal*. San José: Uruk Editores.



I UNIDAD

Descubriendo la discriminación



Descubriendo la discriminación

Objetivo general

Analizar la discriminación racial desde una perspectiva personal y sociocultural, por medio de la adquisición de conocimiento sobre cómo los estereotipos, roles y prácticas culturales impactan los derechos de las mujeres afrodescendientes, con el propósito de promover la igualdad y la inclusión.

Contenidos temáticos

- Revisión de los conceptos de racismo y discriminaciones por género (por estereotipos, división de trabajo, construcción de identidad).
- El eurocentrismo como base del racismo.
- Diferencias entre etnia y raza.
- Discriminación hacia las mujeres afrodescendientes.
- Ejemplificaciones de discriminación racial y de género tomados de *Mar Caníbal*, de Uriel Quesada.

Descripción

Esta unidad es una introducción al tema general de discriminación hacia las mujeres afrodescendientes. Las personas participantes reflexionarán sobre la diversidad cultural en Costa Rica y la problemática del racismo y conocerán conceptos claves sobre este tema.

Para apoyar esta unidad, se emplearán varios recursos: un video, actividades y la novela *Mar Caníbal*, del escritor Uriel Quesada. Se evalúan roles discriminatorios, así como estereotipos y prácticas culturales que violentan los derechos humanos. Se introducirá el tema del racismo hacia las mujeres afrodescendientes y la discriminación de género.

Obra en estudio

Mar Caníbal (2016), de Uriel Quesada

Primer momento: compartiendo mi experiencia

Actividad 1: ¿No es la misma piel?

Objetivo de esta actividad

Reconocer cómo se expresa la discriminación racial en el contexto costarricense y cuáles son las consecuencias personales y sociales que conlleva.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Las personas participantes reflexionarán, a partir de su experiencia personal, sobre los orígenes de la diversidad cultural en Costa Rica y la problemática del racismo.

Procedimientos

1. Se proyectará el video: ¿Desde cuándo hay afrodescendientes en Costa Rica?
2. Se abrirá un espacio de plenaria durante unos 15 minutos, durante este tiempo la persona facilitadora escribirá una lluvia de ideas de las personas participantes en la pizarra, con las fichas de trabajo que contienen preguntas motivadoras para la reflexión

Materiales

- Video: ¿Desde cuándo hay afrodescendientes en Costa Rica?: <https://www.youtube.com/watch?v=78dsMZ4TIRY>
- Pizarra
- Marcadores acrílicos

Tiempo estimado

- 30 minutos

Segundo momento: profundicemos, repensemos

Actividad 2:

Teatro de lectura: Todo en Hawksbill es salvaje...

Objetivo de esta actividad

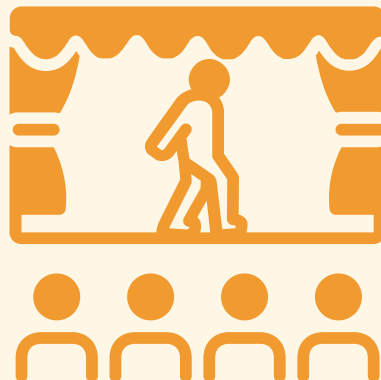
Reflexionar sobre las diferentes formas de discriminación hacia las mujeres afrodescendientes y las maneras de fomentar la igualdad y la inclusión por medio del análisis de situaciones percibidas en la literatura.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Esta actividad tiene por objetivo reflexionar, a partir de la literatura, sobre las construcciones identitarias hacia las mujeres afrodescendientes en *Mar Caníbal* (2016), de Uriel Quesada. Para ello, las personas explorarán la visión de la familia Malverde con respecto a la única mujer afrodescendiente que se encuentra en la obra, con la actividad *Readers Theater* o teatro de lectores. Esta es una herramienta para incentivar la lectura y la comprensión. Las personas interpretarán un texto corto ante el resto de su grupo. Con el fin de evaluar estas construcciones identitarias, se brindará material de apoyo conceptual sobre la discriminación por construcción de género.

Procedimientos

1. Las personas se dividen en cuatro subgrupos. Cada persona del grupo interpretará un extracto de la lectura encontrado en las Fichas de lectura (anexo 2). Las citas que se proponen en los anexos pueden relacionarse con discriminaciones que sufre la personaje Ventura: humillaciones, explotación laboral, exclusión, etc. Con estas citas se encuentra, además, el contexto de la narración .



Nota: Imagen ilustrativa. Los estudiantes pueden permanecer sentados, con sus asientos en círculo.

2. Luego de que hayan interpretado y escrito sus ideas, juntos en el mismo subgrupo, las personas sintetizarán sus inferencias escribiéndolas en el papelógrafo.

3. Cada subgrupo elegirá a una persona representante para que explique al resto de la clase la síntesis en su papelógrafo.

4. Durante toda la actividad, la persona facilitadora estará atenta al desenvolvimiento de la actividad en los grupos. Al finalizar la actividad, guiará la participación y aportará otras ideas que no hayan sido abordadas por las personas participantes, si fuera el caso.

Materiales

- Anexo 1: Material de apoyo conceptual
- Anexo 2: Fichas de trabajo
- Hojas
- Lapiceros
- Anexo 3: Preguntas
- Papelógrafo
- Cinta adhesiva
- Marcadores de colores

Tiempo estimado

- 1 hora

Actividad 3: **Este lugar destruye a la gente**

Objetivo de esta actividad

Reflexionar sobre las principales formas de discriminación hacia las mujeres afrodescendientes por medio del análisis de una situación de la vida cotidiana, y con ayuda de las herramientas teóricas propuestas en la actividad previa, con el fin de promover la sensibilidad.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Las personas participantes reflexionarán sobre un caso real de discriminación racial hacia una niña afrodescendiente.

Procedimientos

1. Las personas participantes verán un video de la vida real sobre discriminación racial en el contexto del deporte.
2. La persona facilitadora solicitará a las personas participantes que se reúnan en subgrupos de cinco y analicen el video, identificando los elementos clave de discriminación racial hacia las mujeres. Esto podría incluir acciones, actitudes, políticas o normativas que perpetúen la discriminación.
3. La persona facilitadora abrirá la plenaria para explorar posibles soluciones o enfoques para abordar la discriminación racial hacia las mujeres afrodescendientes sobre este caso. Puede recoger las ideas más importantes en la pizarra.

Materiales

- Video: Un gesto racista en una entrega de medallas obliga a la federación irlandesa a disculparse: <https://www.youtube.com/watch?v=POeBg2Qtyfc>
- Pizarra acrílica
- Marcadores acrílicos

Tercer momento: apliquemos lo aprendido

Actividad 3:

Muro de escritura: Entonces, empezó a entender las cosas

Objetivo de esta actividad

Comprobar los aprendizajes adquiridos sobre la discriminación racial y de género por medio del intercambio grupal de ideas.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Continuando con las plenarias del segundo momento, se busca que el grupo construya sus conclusiones y sentires sobre el proceso pasado, con el fin de comprobar los aprendizajes obtenidos.

Procedimientos:

1. Las personas rellenarán con sus conclusiones y sentires los papelógrafos que se ubiquen en las paredes por medio de palabras o frases cortas.
2. La persona facilitadora leerá las palabras o frases cortas del papelógrafo y solicitará a algunas personas voluntarias que expliquen su aporte al resto del grupo.
3. La persona facilitadora hará un cierre relacionando los sentires y conclusiones del grupo con los que vivió el personaje de Ventura.

Materiales

- Al menos tres papelógrafos
- 20 marcadores (1 por persona)

Tiempo aproximado:

- 30 minutos

Referencias de apoyo para esta unidad

- Alexander, J.y Talpade, C. (2004). Genealogías, legados, movimientos. En *Otras inapropiables*, 137-183. Traficantes de sueños.
- Davis, A. (1981). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Ediciones Akal.
- Domínguez Chavira T., Sandoval Gutiérrez, F. E islas Salinas, P. (2021). Sustitución del término raza por etnia, un intento de buena voluntad fallido. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*, 6 (2), pp. 26-50. <https://doi.org/10.36799/el.v6i2.111>
- Gargall, F. (2015). *Formas, líneas e ideas de los feminismos indígenas. Feminismos desde Abya Yala ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de nuestra América*. México: Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?, *Tábula rasa*, (16), 79-102.
- Hooks, b. (2004). “Mujeres negras”. Dar forma a la teoría feminista”. *Otras improbables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: traficantes de sueños, pp. 33- 250.
- Lugones, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. *Pensando los feminismos en Bolivia*, 129-140.
- _____. (2014). Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial. En I. Jiménez-Lucena, María. Lugones, W. Mignolo y M. (Eds.), *Género y decolonialidad* (pp. 13-26) . Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2008) “La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100708044529/5_mignolo.pdf
- Pérez, J. A., Moscovici, S., y Chulvi, B. (2002). Natura y cultura como principio de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas. *Revista de Psicología Social*, 17(1), 51-67.
- Quesada, U. (2016) *Mar Caníbal*. San José: Uruk Editores.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo(comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias*. CLACSO.

Rivera, A. (2012). *Oshun Okantonú!, la imagen literaria de la mujer negra en las escritoras caribeñas* (Tesis de doctorado). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/17114>

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones ABYA- YALA.

ANEXOS

Anexo 1. Texto de apoyo conceptual

Acercamiento a los conceptos de raza, racismo, eurocentrismo y etnia

El concepto de raza es complejo. Sobre su construcción, Wade (1997) propone tres momentos históricos y contextos sociales: un primer momento, denominado la etapa de “naturalización de las diferencias”; un segundo momento llamado la “era del racismo científico”, y por último, la etapa de la “construcción social de la raza”. En el continente americano, de acuerdo con Grosfoguel, el primer momento y el segundo atañerían a América, pues la raza diferencia a los colonizados de colonizadores.

De acuerdo con Grosfoguel (2012), se instaura una ideología ya conocida en la Península Ibérica desde el siglo XV, denominada “racismo religioso”, la cual funciona para determinar a los judíos y moros como seres sin alma, justificación ante Dios para que se les expulsará de sus territorios.

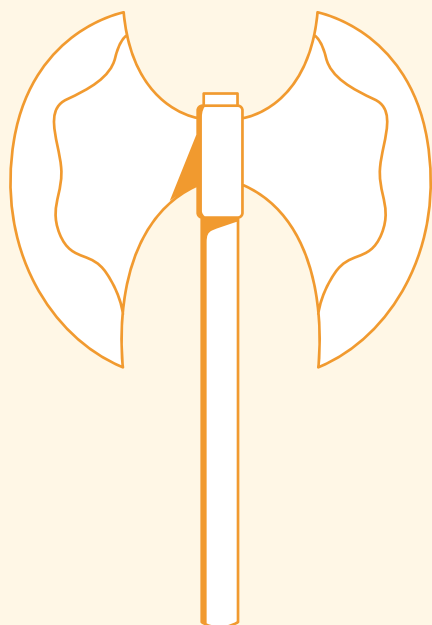
Asociado a este racismo religioso, Quijano (1991) explica que desde la lógica europea se proponía que el alma se asociaba a la razón y el cuerpo a la naturaleza por lo que, por mandato divino, eran los europeos quienes contaban con un alma mientras que las personas negras o indígenas carecían de ella, de ahí su inferioridad:

al mito del estado de naturaleza y de la cadena: del proceso civilizatorio que culmina en la civilización europea, algunas razas –negros (o africanos), indios, oliváceos, amarillos (o asiáticos) y en esa secuencia– están más próximas a la “naturaleza” que los blancos” (Quijano, 1991, p. 805).

Por esta concepción, los conquistadores asumieron su posición superior frente a los colonizados y se estableció un patrón de poder (1991, p. 778).

Tiempo después, en el juicio de 1552 en la Escuela de Salamanca acerca de la posibilidad de que los indígenas tuvieran alma, se resuelve que estos sí contaban con una; aun así, se consideraban seres bárbaros que necesitaban cristianizarse. Dejan de ser ellos los esclavizados y se les impone esta condición a las personas provenientes del Continente africano, pues con los indígenas inicia el sistema de encomiendas. Con esta jerarquización, se sistematiza la idea de raza, de modo que del discurso racista religioso se pasa al discurso racista de color de “corte biologizante” (Grosfoguel, p.92). El concepto de raza, entonces, en realidad estaban asociadas con el lugar de procedencia.

Este concepto de raza se fue especificando y se asociaron a él los rasgos fenotípicos de los conquistadores. Por supuesto que esta imposición de diferencias legitimó las relaciones de dominación (Quijano, 1991, p 779) y sustentó el eurocentrismo, entendido como una cosmovisión que privilegia a Occidente como superior y único propulsor del conocimiento humano, conveniente para deslegitimar cualquier pensamiento contrario. Quijano define el término de este modo:



Nota: Ilustraciones de dominio público, con fines ilustrativos.

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial / moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (1991, p. 798).

La cita previa vislumbra que el concepto “raza” funcionó como un instrumento útil para justificar la dominación. Asimismo, consistió en una herramienta intelectual que priorizó el conocimiento proveniente de Europa y así sustentó, por ejemplo, la esclavitud y la adquisición de bienes provenientes de América.

Los cuerpos “no blancos” quedan supeditados a los cuerpos con poder, lo que origina el **racismo**:

El racismo regula las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y al color de piel. Mientras que en España, “conversos” y “moriscos” marcaban la mezcla de sangre con la religión, en América, fueron los/las mulatos/mulatas y los/las mestizas quienes ocuparon el lugar equivalente. Quienes clasificaban, quienes controlaban el saber, eran hombres cristianos y blancos (Mignolo, 2008, p. 9).

A pesar de que se sabe que los seres humanos no podemos separarnos fácilmente en razas biológicamente distintas, de acuerdo con Giddens (2000), sí es claro que de esta palabra se desprende el concepto de racismo, vocablo que define las estructuras sociales imperantes hasta la actualidad. Como bien explica Grosfoguel el racismo es:

una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el «sistema imperialista /occidentalocéntrico/ cristianocéntrico/ capitalista/patriarcal/moderno/colonial» (Grosfoguel, 2012, p. 93).

Con esta cita, se propone que el modo en que se construye el racismo no depende del color de la piel específicamente, sino que se inferioriza a partir de las necesidades y el espacio que se desea dominar.

Esta construcción histórica sustenta la **discriminación**, entendida "como conjunto de juicios y de comportamientos (más o menos manifiestos) que desfavorecen a una minoría dada" (Pérez et al. 2022, p. 53). Minoría que no tiene que ver con la cantidad de personas, sino con el modo en que se inferioriza a grupos humanos, en este caso, las personas afrodescendientes.

De acuerdo con la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial la discriminación racial se define como:

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (art. 1).

Como se percibe en las páginas previas, el concepto de raza ha sido una invención que se ha creado para justificar la separación entre seres humanos y establecer jerarquías. A partir de esta palabra se desprende el concepto de **racismo**, vocablo que define las estructuras sociales imperantes hasta la actualidad.

Por lo tanto, en lugar del término raza existe preferencia por el de **etnia**, referente a “las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas” (Giddens, 2000, p. 278). Igualmente, este término es controversial dado que surge en el contexto europeo: “Es una palabra originalmente del griego *ethnos* que se refiere a la gente de una nación o tribu, y *ethnikos*, que originalmente significaba pagano o no griego, para finalmente referirse a nacional (de una nación)” (Rivera, 2012, p. 41).

Giddens explica que, además, el vocablo ha servido para marcar de la diferencia de lo que se acepta o no, tal como se ha empleado el concepto de raza. En palabras simples, **etnia** funciona para nombrar a los otros, tal como se ha empleado el concepto de raza. Tal es la relación de sinonimia que se ha presentado en el uso de los términos que incluso en textos oficiales, como discursos de las Naciones Unidas (Domínguez Chavira et al., 2021) sucede esto. De hecho, “**etnia**” parece emplearse en un contexto específico: “**etnia** es palabra académica. No la usan ni los campesinos, ni obreros, ni artesanos. El pueblo continúa utilizando la palabra **raza**”. (Rosales, 1998, p. 129).



Los estudios posmodernos, de igual manera, intentan deconstruir categorías que pueden ser esencialistas o reduccionistas, entre estas, la de raza. Sin embargo, la palabra **raza** y **racismo** o los procesos de racialización son complejos, se encuentran inevitablemente entrelazados, además, “las relaciones de dominación y subordinación que, a través de los procesos de racialización y el racismo, son nombradas y articuladas, aún existen y aún requieren una explicación y un compromiso analítico” (Alexander et al. 2004, p. 144).

Ante estas dilucidaciones entendemos que el concepto de **raza** no puede eliminarse del discurso y resulta conveniente pues **racismo** proviene de este término, por ejemplo. Su carga semántica implica una evolución histórica, por lo que consideramos válida la distinción de Wade:

Mi opinión es que vale la pena mantener una distinción basada en los enfoques sobre la raza y la etnicidad antes propuestos, aunque admito que no puede ser una distinción radical [...]El significado de raza e identidad específico a las identificaciones raciales (como hace Eriksen [1993]), o a las discriminaciones que se basan en ellas (como hacen Anthias y Yuval Davis [1992]), es desdibujar la historia particular por la cual dichas identificaciones llegan a tener su fuerza efectiva. Identificarse uno mismo o a otros como 'servios' en Europa Oriental es invocar una historia particular relativamente local; hacerlo como 'negro' en gran parte del mundo Occidental es invocar, a la distancia o en la inmediatez, una larga historia de enfrentamientos coloniales, esclavitud, discriminación, resistencia, etc. Esto no significa que las historias étnicas no pueden ser largas y conflictivas, pero creo que es necesario enfatizar la historia de la raza al llamarla por su nombre (2000, pp. 28-29).

Llegamos a la conclusión de que ambos términos son válidos en cuando se reconozcan las cargas semánticas y su sentido, de hecho, los discursos contemporáneos reconocen que la supresión de estos términos ha llevado a la anulación de los derechos humanos, como sucedió en Estados Unidos y la lucha de las feministas blancas quienes excluían de sus discursos a las mujeres negras (esto se explicara más adelante) o estudios médicos que olvidaron a personas racializadas. El empleo de estos términos raza o etnia, con conocimiento de su uso, permiten una mayor precisión al hablar de las diferencias y similitudes entre grupos de personas, siempre considerando no caer en la simplificación o estereotipos.

¿Y el origen del racismo y la discriminación en el caso específico de las mujeres?



Al considerar el pasado colonial, se sabe que las mujeres percibieron mayores vejaciones en relación con los hombres: “el castigo infligido a las mujeres excedía en intensidad al castigo sufrido por sus compañeros varones, ya que las mujeres no sólo eran azotadas y mutiladas, sino que, además, eran violadas” (Davis, 1981, p. 32). En esta misma época, bajo el discurso patriarcal católico, las mujeres racializadas (indígenas o afrodescendientes), de acuerdo con Lugones, perdían su condición humana:

Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser “sin género”, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. Las hembras racializadas como seres inferiores pasaron de ser concebidas como animales a ser concebidos como símiles de mujeres en tanto versiones de mujer cómo fueron necesarias para los procesos del capitalismo euro centrado global (p. 45).

Las mujeres racializadas, de este modo, sufren de un estatus más bajo que la mujer de por sí discriminada en el contexto de la colonia, dado los discursos de poder de la época, la cual estaba sustentada, de acuerdo con Mignolo (2008), en el patriarcado y en el racismo. Las mujeres negras, dentro de la colonia y en la escala social, eran quienes tenían menos acceso a lo que conocemos ahora como derechos fundamentales, como lo propone Mignolo:

En el Siglo XVI y en el proceso de gestión en el control de las Indias Occidentales, la instancia enunciativa estuvo anclada en dos principios rectores: el patriarcado y el racismo. El patriarcado regula las relaciones sociales de género y también las preferencias sexuales y lo hace relación a la autoridad y a la economía, pero también al conocimiento [...] El racismo regula las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y al color de la piel (2009, pp. 8-9).

La anterior retrospectiva en la historia permite vislumbrar que a la discriminación hacia las mujeres por haber nacido como tales se le suma, la discriminación racial. Esta idea era clara para las feministas negras, quienes protestaron de que sus luchas eran otras a las esbozadas por las mujeres blancas. Bell hooks (2004) plantea el caso de Estados Unidos, contexto en el que se imposibilitaba la participación de las mujeres negras en las luchas:

En Estados Unidos, el feminismo nunca ha surgido de las mujeres que de forma más directa son víctimas de la opresión sexista; mujeres a las que se golpea a diario, mental, física y espiritualmente; mujeres sin la fuerza necesaria para cambiar sus condiciones de vida. Son una mayoría silenciosa. Una señal de su victimización es que aceptan su suerte en la vida sin cuestionarla de forma visible, sin protestar organizadamente, sin mostrar ira o rabia colectiva (hooks, p.33)

De esta manera, las necesidades y las discriminaciones que afrontaron ellas son incomparables a las de las blancas, incluso, estas últimas promovieron el racismo, como lo propone bell hooks: “El racismo abunda en la literatura de las feministas blancas, reforzando la supremacía blanca y negando la posibilidad de que las mujeres se vinculen políticamente atravesando las fronteras étnicas y raciales” (2004, p. 35).

Es necesario, para la comprensión de las violencias contra las mujeres racializadas transgredir las concepciones implantadas por el poder colonizador (previamente explicado por Quijano). Se debe tomar en cuenta las diferencias que atraviesan los cuerpos de estas mujeres implantados por el poder surgido en la época colonial o, en otras palabras, descolonizarse:



en ocasiones la descolonización acompañada de la despatriarcalización ha significado de tomar posiciones ancestrales de no dominación masculina en otras plantearse el derecho a un cambio en las relaciones de género heredadas del cristianismo y en otras más denunciar un entronque patriarcal” (Gargall, 2015, p. 84).

Esta descolonización puede comprenderse desde una visión más contemporáneo como una necesidad de deconstruirnos de los discursos impuestos, de la mano de la educación y de los derechos humanos.

Anexo 2. Fichas de trabajo

Ficha 1

Citas para interpretar

“Ventura, negra y fea en palabras de Gema, jamás iba a tener las mismas oportunidades de otros. Por eso su destino es ser sirvienta o puta, porque como además le cuestan tanto los números y la escritura...”. (p. 114)

Contexto

La voz anterior corresponde a Gema y describe a Ventura, una mujer joven afrodescendiente. Como se percibe, Ventura es despreciada, especialmente por Gema, la supuesta madre adoptiva. Gema es, también, quien ejerce el racismo hacia la personaje, es por ello que asocia, de manera despectiva, el futuro de Ventura con la pobreza.

Ficha 2

Cita para interpretar

“Uno de los dormitorios era, precisamente, el de Ventura, pero ella misma se ofreció a dejarles la planta alta libre a sus hermanas y tanto Gregorio como Gema sintieron un alivio.

–Usted va a estar mejor en otra parte de la casa– razonaron los viejos simulando aprobar el sacrificio de la muchacha. La verdad, sin embargo, era distinta: temían que Ventura hiciera algún comentario inapropiado, o que fuera intimidada o seducida por Berta o Toña” (p. 26).

Contexto

Ventura toma el papel de sirvienta de su familia durante la visita de las hermanas a la casa. Prepara la comida de los invitados y limpia la casa.

A las tareas encomendadas como hacer el desayuno y limpiar, se le suma el que debe dejar su habitación para que las hijas de Gregorio, es decir, sus hermanastras la empleen cuando están de visita, a pesar de que debe ocupar un catre con insectos, en el piso inferior.

Ficha 3

Cita para interpretar

“Por un segundo deseó tirarlo todo al piso, que bajaran las señoras a encontrar un tiradero en la cocina, pero aún no era tiempo. Debía aguantar, aunque le diera vergüenza y rabia. No le quedaba otro remedio que resistir, a pesar de que el caserón había sido tomado por la presencia apabullante de las hijas de Gregorio, las verdaderas, no ella, la negra, la recogida como le gritaran alguna vez los chiquillos del pueblo...” (pp. 9-921).

Contexto

El maltrato que recibe la mujer es tal que ella se contiene de rebelarse. Además, considera que este trato como sirvienta es momentáneo, acabará cuando las hijastras se vayan del pueblo.

Ficha 4

Citas para interpretar

“¿Mi plata... No encuentro parte de lo que traje...

En un acto reflejo, todos menos Ada voltearon en busca de Ventura.” (p. 98).

“Tus hermanas y tu prima la triste te andan buscando por el pueblo. Dicen que les has hecho un gran robo a los Malverde [...] Ventura tomó unos segundos para entender. No tenía ni idea de lo que hablaba Tsai, pero algo le decía que eso no importaba: el chino le estaba comunicando un veredicto y una sentencia.”(p. 217).

Contexto

Aunque es Chalo quien realmente roba el dinero de su madre para irse con Tobías, un muchacho que le gustaba, desde el inicio se asume que Ventura lo tomó.

Ventura se entera de que la buscan, cuando irónicamente, ella buscaba a Chalo, pues había huído de la casa y ella era la única que sabía. Al enterarse, por voz de Tsai (dueño del supermercado del pueblo) de que la buscan, decide huir.

Ficha 5

Cita para interpretar

“El anciano caballero se incorporó muy despacio, encendió la luz y vio que la muchacha no traía equipaje consigo. En su prisa había dejado olvidado un par de zapatos bastante maltrechos, quizás sus únicas pertenencias” (p. 233)

Contexto

A pesar de su nombre, Ventura vive un final trágico. Decide sin pensarlo demasiado, ante el temor y el miedo, huir de su casa y de la familia que la ha maltratado. El hecho es aún más problemático cuando se entiende que no tiene ningún tipo de posesión o dinero para sobrevivir sola. Esto implica un destino trágico e incierto para la mujer, el cual se metaforiza con la pérdida de sus zapatos mientras huye de un hotel barato en el que se encontraba.

Anexo 3. Preguntas

¿Qué significado tiene la lectura?

¿Cómo se percibe el racismo?

¿El personaje que expone esas ideas sufre racismo o genera discriminación?

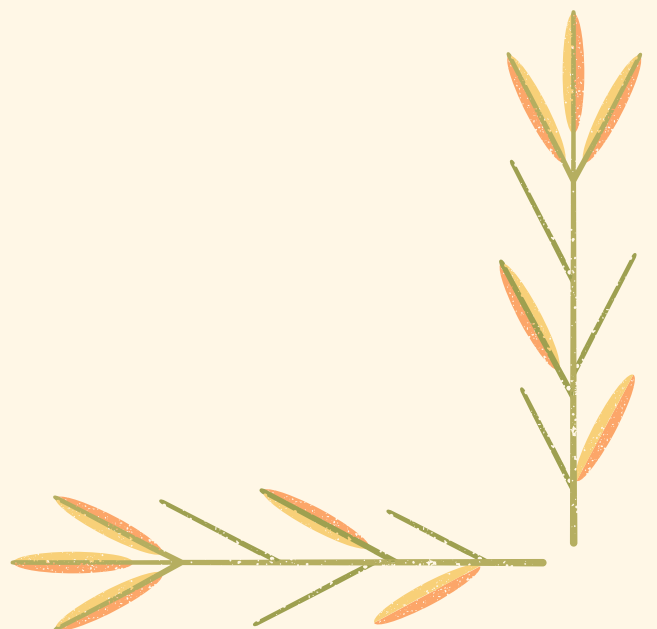
¿Se presenta una crítica implícita acerca de la sociedad costarricense?

¿Qué sentimientos generan los extractos de la lectura?



II UNIDAD

Caleidoscopio identitario:
definiendo el enfoque de
género interseccional



Caleidoscopio identitario: definiendo el enfoque interseccional

Objetivo general

Promover la comprensión sobre enfoque de género interseccional a partir de aspectos de raza y condición socioeconómica para la identificación de la discriminación racial y de su complejidad.

Contenidos temáticos

- Enfoque de género interseccional
- La literatura y su relación con la realidad sociocultural.
- Extractos de texto literario *Mamita Yunai*, de Carlos Luis Fallas

Descripción

Esta unidad responde a las siguientes interrogantes sobre los personajes femeninos: cómo se describen, de qué modo se discriminan, quién las discrimina. Entre los elementos teóricos que se desarrollarán, se encuentran: enfoque interseccional y derechos humanos ligados a la lucha contra el racismo y la discriminación.

Obra en estudio

Mamita Yunai (1941), Carlos Luis Fallas

Primer momento: compartiendo mi experiencia

Actividad 1: ¿Acaso no soy mujer?

Objetivo de esta actividad

Reflexionar sobre las diferentes formas de discriminación racial y de género que existen en nuestras sociedades.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Esta actividad debe motivar a las personas participantes a reflexionar sobre las discriminaciones raciales y de género. Se presenta un video en que las mujeres exploran el concepto amplio de ser mujer. En subgrupos, las personas participantes deberán considerar las problemáticas denunciadas por cada voz.

Procedimientos

1. La persona facilitadora solicitará formarse en subgrupos para ver el video.
2. Posteriormente, las personas participantes comentarán sus ideas sobre el video.
3. La persona facilitadora puede proponer preguntas cómo: ¿qué problemáticas exponen las mujeres?, ¿cuál es la intención de esta representación?
4. Finalmente, se abrirá un espacio de plenaria para que cada subgrupo comente sus aportes.
5. La persona facilitadora aclarará dudas o amplía los aspectos conceptuales sobre las formas de discriminación.

Materiales

- Video: Junta de Prietas RD. "Acaso no soy una mujer", marzo 8, 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=gvkXKSTV3es>

Tiempo estimado

- 30 minutos

Actividad 2:

Yo soy ella: más que risas, cantos y color

Objetivo de esta actividad

Identificar las discriminaciones múltiples que puede vivenciar una mujer afrodescendiente a partir del estudio de casos de la vida cotidiana.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Esta actividad debe motivar a las personas participantes a reflexionar sobre las discriminaciones múltiples. Se presenta una situación vivencial ficticia de un personaje femenino. En subgrupos, las personas participantes deberán considerar una serie de interseccionalidades de acuerdo con cada caso particular.

Procedimientos

1. La persona facilitadora solicitará formarse en parejas y cada una se le entrega una tarjeta con detalles de la vida de una mujer afrodescendiente, entre ellos: estado civil, edad, lugar en el que vive, situación laboral, estado civil, orientación sexual, etc.
2. En una hoja, responderán las doce preguntas (anexo 2) sobre cómo afecta su situación las posibilidades de salud o calidad de vida. Se otorgará un tiempo de 10 minutos para que resuelvan las preguntas.
3. En plenaria, durante los siguientes 15 minutos cada pareja compartirá, de manera oral, las reflexiones que tienen sobre su personaje con el resto del grupo.
4. La persona facilitadora propondrá ideas, aclarará dudas o corregirá información proporcionadas por las personas.

Materiales

- Anexo 1: Fichas de trabajo
- Anexo 2: Preguntas
- Hojas
- Lapicero

Tiempo estimado

- 30 minutos

Segundo momento: profundicemos, repensemos

Actividad 3:

¿De dónde venían y adónde iban esas gentes?

Objetivo de esta actividad

Examinar diversas formas de discriminación que enfrentan las mujeres afrodescendientes mediante un enfoque de género interseccional que considere factores como el género, la raza y la situación socioeconómica.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

A partir de la obra literaria *Mamita Yunai*, de Carlos Luis Fallas, las personas participantes serán capaces de ver ejemplificada la discriminación hacia mujeres afrodescendientes atravesadas por interseccionalidades (de género, raza, condición socioeconómica). Con este ejemplo ficcional, podrán relacionar elementos teóricos con casos concretos.

Procedimientos

1. Las personas deberán tomar en cuenta el material de apoyo antes de realizar la siguiente actividad.
2. Se organizan en subgrupos de cuatro personas con el fin de discutir uno de los extractos de la novela *Mamita Yunai*.
3. Los subgrupos sintetizan en los papelógrafos sus reflexiones, en una tabla similar a la que se presenta con el anexo 3: Detallando interseccionalidades, para presentar la información al resto del grupo.
4. La persona facilitadora abrirá un espacio de plenaria para que cada grupo exponga sus reflexiones con apoyo de su papelógrafo pegado en la pared.

Materiales

- Material de trabajo: sinopsis de la obra, extractos de lectura de la novela *Mamita Yunai*, Carlos Luis Fallas (anexo 3)
- Tabla: detallando las interseccionalidades (anexo 4)
- Papelógrafos
- Marcadores
- Cinta adhesiva

Tiempo estimado

- 50 minutos

Tercer momento: apliquemos lo aprendido

Actividad 4:

Yo nunca me he puesto el bozal para decir lo que siento...

Objetivo de esta actividad

Elaborar propuestas de inclusión por medio de la conceptualización de un personaje literario femenino y afrodescendiente con cualidades de heroína.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Para concluir esta unidad, las personas participantes reflexionarán sobre una posibilidad de cambio respecto de los personajes femeninos afrodescendientes que leyeron en la segunda actividad. Para ello, construirán a partir de la escritura una heroína afrodescendiente. La finalidad de esta actividad es pensar en la inclusión y la necesidad de representaciones positivas de las mujeres afrodescendientes, contrario a las representaciones propuestas en *Mamita Yunai*.

Procedimientos

1. Continuando con las visiones de personajes secundarios de la sesión pasada, en grupos de 5 personas plantearán las cualidades (positivas) de un personaje femenino alternativo a los propuestos en *Mamita Yunai*. Pueden pensar en sus acciones, su objetivo por cumplir y obstáculos que puede superar. Pueden ayudarse con las "Preguntas para reflexionar" (anexo 5) y la definición de heroína (anexo 6).
2. Posteriormente, los subgrupos compartirán sus ideas sobre el personaje creado, de manera oral.
3. Luego de la participación de los 4 subgrupos, la persona facilitadora cerrará la sesión con una relación entre las ideas de las personas participantes y los conocimientos teóricos adquiridos.

Materiales

- Papel
- Lápiz
- Anexo 5: Preguntas para reflexionar
- Anexo 6: Material adicional: modelo de heroína

Tiempo aproximado:

- 40 minutos

Referencias de apoyo para esta sección

- Cros, E. (2009). *La sociocrítica*. Arco Libros.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económico.
- Fallas, C. (2007). *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica.
- Cavaldón, B. G. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>
- Greimas, A. (1987). *Semántica estructural*. Gredos.
- Gutiérrez Delgado, R. (2012). El protagonista y el héroe. Definición y análisis poético de la acción dramática y de la cualidad de lo heroico. *Ámbitos*, 21, pp. 43-62. <http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2012.i21.03>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.
https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul.
- _____. (2016). Las representaciones sociales y la comunicación pragmática. *Revista Polis*, 1(2), 205-222.
<https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/347/342>
- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>

ANEXOS

Anexo 1. Fichas de trabajo

Personaje 1	Situación de vida
Julia	Julia vive en un Chomes, de Puntarenas. Tiene 30 años y es madre soltera de 2 hijos. Trabaja en su propio salón de belleza. Ella se impone su propio horario laboral.

Personaje 2	Situación de vida
Shantel	Shantel es una joven de 15 años, es hija única de una ama de casa y un abogado. Estudia en colegio privado, vive en San José y quiere estudiar derecho cuando ingrese a la universidad.

Personaje 3	Situación de vida
Sandra	Sandra tiene 73 años, vive sola y tiene una pensión del estado de 190 mil colones. Vive en una casa prestada por su hermano. Vive en la provincia de Limón.

Personaje 4	Situación de vida
Vicky	Vicky es una joven de 19 años, embarazada de cuatro meses, se encuentra el tercer año de universidad, tiene beca en la universidad por 150 colones. Vive en las residencias de la universidad.

Personaje 5	Situación de vida
María	María se encuentra hasta el momento trabajando como mensajera o repartidora de comida, tiene 40 años. Vive en una casa alquilada con su pareja Angie, quien es maestra de escuela.

Personaje 6	Situación de vida
Shirley	Es una mujer profesional, soltera. Por una enfermedad ha dejado su trabajo anticipadamente. Ahora está pensionada. Tiene 3 hijos que dependen de ella. Tiene 50 años y vive en Liberia.

Personaje 7	Situación de vida
Alisson	Allyson es una mujer de 28 años con discapacidad auditiva. Estudió planificación, pero no tiene trabajo actualmente. Vive con su mamá quien es recepcionista en un banco. Vive en San José.

Personaje 8	Situación de vida
Carla	Carla tien 58 años, no sabe leer, fue despedida recientemente de la fábrica donde trabajaba. Vive con su marido que tampoco tiene trabajo. Alquilan una casa. Viven en Heredia.

Personaje 9	Situación de vida
Constanza	Constanza es trabajadora sexual, alquila casa con otra persona. Aprobó hasta el noveno año de colegio. Vive en Turrialba. Tiene 35 años.

Personaje 10	Situación de vida
Alexa	Alexa es regidora de una de las 6 municipalidades de Limón. Ella tiene 6 hijos y 9 nietos. Tiene 65 años. Es casada, su esposo siempre se ha dedicado a las labores de la casa.

Anexo 2. Preguntas

1. ¿Tendrá o tiene una pensión digna?

2. ¿Recibe un buen trato por parte de sus vecinos?

3. ¿Cuenta con seguro social?

4. ¿Podría sufrir algún tipo de discriminación?

5. ¿Puede viajar fuera del país en vacaciones?

6. ¿Puede tener hijas o hijos con su pareja?

7. ¿Tiene posibilidades de obtener un préstamo bancario?

8. ¿Puede obtener ayuda para desarrollar labores domésticas?

9. ¿Puede acceder a un trabajo fácilmente?

10. ¿Puede ser tratada de forma imparcial por la policía?

11. ¿Le es posible planear una familia?

12. ¿Tiene disponibilidad de tiempo personal para el ocio?

Anexo 3: Material de apoyo

Enfoque interseccional

Los orígenes del enfoque interseccional se remontan a los años 60 o 70 y surge ante la visión unidireccional de percibir las diferencias y desigualdades entre grupos que han sido históricamente marginalizados. La teórica feminista afroamericana Kimberle W. Crenshaw notó que los estudios de género no solían incluir a las mujeres negras o las diferencias respecto de la clase u orientación sexual en sus postulados.

La interseccionalidad se puede entender como marco teórico y analítico sobre las relaciones de poder, que incluyen también vivencias que pueden ser señaladas como “abyectas”, “pertenecientes a los márgenes”, o “disidentes”. Sin embargo, también sirve para teorizar el privilegio y cómo los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientes o no) para preservar su posición de supremacía (Platero, 2014, p. 56).

La perspectiva indica que las diferentes estructuras socioculturales promueven las desigualdades. De este modo, se debe tomar en cuenta el género, la etnia, la clase, orientación sexual, como categorías socialmente establecidas que causan la desigualdad (Platero, 2014), pues están interconectadas y se entrelazan, influyéndose mutuamente en la experiencia de una persona.

El entorno tiende a establecer jerarquías que anula derechos fundamentales de las personas y se basan en las brechas que agrupan a grupos sociales y los excluye históricamente en el acceso a oportunidades. Por esta razón, las exclusiones deben estudiarse desde una mirada interseccional para superarlas, pues la diferencia no es usualmente percibida como positiva.



Por ejemplo, una mujer afrodescendiente, de una zona rural y con una orientación sexual distinta a la hegemónica es mayormente excluida que una mujer blanca cisgénero.

Un dato relevante es que los estudios interseccionales no pretenden ser una sumativa de discriminaciones (como manifestar que existe una doble o triple marginalidad), pues las discriminaciones superan esa simplificación al estar atadas en los discursos sociales y a una relación “entre desigualdades y que evidencia las relaciones de poder” (Platero, 2014, p. 63).

Conceptos para entender a las mujeres afrodescendientes en la literatura

La literatura funciona como herramienta para evaluar las concepciones que se tienen sobre las personas. De esta manera, las mujeres afrodescendientes que se construyen como personajes femeninos en la literatura son una representación social con un asidero en la realidad porque se inscriben en un mundo simbólico y, por lo tanto, interpretable.

Las representaciones sociales tienen la función de integrar a sus individuos en un determinado contexto y, así, producir intercambios comunicativos, como la transmisión de información (Moscovici, 1979). Con ello, se genera un conocimiento espontáneo que surge relacionado con el sentido común y práctico a partir de las informaciones y saberes que se reciben y se transmiten socialmente, a diferencia de un conocimiento científico (Jodelet, 1986, p. 473).

Las representaciones en la literatura de las mujeres afrodescendientes cuentan con un papel importante porque explicarían el modo en que la sociedad las configura en relación con la cultura en la que se inscriben y con la repetición de ideas preconcebidas: "Algunas representaciones está basadas en el conocimiento que ha sido transmitido o en las creencias que han sido inculcadas" (Moscovici, 2016, p. 209). Como se observa en la cita, la ideología traspasa a la literatura, es decir, sería parte de lo cultural y de la interacción entre grupos sociales definen los cuerpos, roles e identidades en la estructura social.

Desde esta misma línea, la sociedad genera un conjunto de percepciones y estereotipos que se naturalizan al transmitirse colectivamente, como parte de un conocimiento no comprobado sino como una sabiduría popular:

las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que se condensan en un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 472).

Por lo tanto, las mujeres afrodescendientes se manifiestan simbólicamente en la literatura, como constructo social, con lo cual se han perpetuado estereotipos o estigmatizado cualidades sobre ellas.

La literatura y su relación con la realidad sociocultural

Relacionado con la visión social de las representaciones, se puede mencionar una teoría denominada sociocrítica, la cual plantea que la literatura se proyecta en general como un aparato ideológico, es decir, esta es el reflejo de una sociedad determinada, con sus valores, formas de pensamiento y construcciones de mundo. Con esta teoría, se comprende el papel de la literatura como productora de sentido. Como propone Cross: “el texto se halla históricamente ligado a un mundo de instituciones: derecho, iglesia, literatura y enseñanza” (Cros, 2009, p. 89), en estas se plasma la ideología, que responde a una serie de representaciones ideas, conceptos y mitos; precisamente la ideología se plasma en la producción discursiva (2009, p. 93). Por lo tanto:

La obra (literaria) interroga y transforma los criterios implícitos con que la abordamos, desconfirma la rutina de nuestros hábitos de percepción y con ello nos obliga a reconocerlos por primera vez como realmente son. Más que concretarse a reforzar nuestras percepciones dadas, la obra literaria valiosa viola o transgrede esas formas normativas de ver las cosas, con lo cual nos pone en conocimiento de nuevos códigos de comprensión (Eagleton, 1998, p. 52).

De acuerdo con la información previa, a partir de los análisis literarios las personas lectoras puede descubrir una realidad, en este caso, como se han percibido estas mujeres; con lo que se puede afirmar que la literatura funciona como un elemento de significación, nada inocente, que es parte de la cultura por descifrar, en este caso, el pasado y el presente de las mujeres afrodescendientes.

Anexo 4: Material de trabajo: extractos de la obra literaria

1

“En uno de los asientos de adelante, el hijo de un finquero y el empleado de un comisariato flirteaban con dos guapas negritas que iban sentadas frente a ellos. Reían ellas de las insinuaciones maliciosas de los muchachos, y al hacerlo ponían al descubierto sus bien conservadas y blancas dentaduras. Lucían traje de hombre: pantalón “baloon” y saquitos de tela blanca bien engomados y a planchados. con sus zapatos blancos de tacón bajo; con sus camisas de cuello abierto, de seda roja la una y azul a otra, y con sus diminutos sombreritos de fieltro caído sobre una de las cejas, llamaban la atención” (pp. 15- 16).

2

“Las dos negritas vestidas de hombre bajaban apresuradamente en todas las estaciones hacer ofertas y regatear precios. Por las muestras de afecto con que eran recibidas en todas partes, deduje que se dedicaban al comercio y que, posiblemente, hacían con frecuencia el viaje de ida vuelta a la estrella” (p. 16).

3

“y le ordenó a una negra que estaba dentro que me hiciera un poco de café” (p. 27).

4

“De vez en cuando, casillas de madera con unas negras sentadas en el corredor o tiradas en las hamacas, que levantan perezosamente la cabeza para contestar los saludos gritados desde los carros” (p. 20).

5

“una negraza, metida dentro de una especie de pijama de hilo color claro, vieja y raída, se aseguraba a los pies, con unas tiras, las chancletas destrozadas” (p. 23).

6

“a pesar de su penetrante olor a coco” (p. 20)
“cuyos “negros sudaban copiosamente” (p. 23)
“el grupo de hombres negros se compara con una “tribu africana” (p. 24).

Anexo 5: Detallando las interseccionalidades

Interseccionalidades que definen a las mujeres afrodescendientes en *Mamita Yunai*

INTERSECCIONALIDAD	¿CÓMO AFECTA A LAS MUJERES?
(Ejemplo) Condición económica	Viven en pobreza.

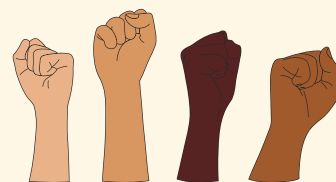
Anexo 6: Preguntas para reflexionar

- ¿Qué acciones realiza ella diariamente?
- ¿Cómo podría ser el carácter de esta protagonista?
- ¿Tiene algún deseo o sueño? ¿Cómo cumple ese deseo?
- ¿Debe superar alguna dificultad? ¿Cómo la supera? ¿Tiene algún aliado? ¿Alguna persona es su enemiga?
- ¿En qué espacios trabaja, estudia o se desenvuelve?

Anexo 6: modelo de heroína

Tradicionalmente, en los cuentos y relatos populares los hombres suelen ser los héroes. Sin embargo, la literatura contemporánea u otras artes como el cine han presentado modelos de mujeres fuertes, positivas y vencedoras de problemas. Estos representacios so valiosas pues funcionan como modelos a seguir para las mujeres.

La heroicidad suele representar a algún (alguna) personaje emblemático(a) de acuerdo con el momento histórico y con la cultura en la que esté inscrito(a) (Gutiérrez Delgado, 2012, p. 52). Aún así, otros autores como el mitólogo Joseph Campbell o antropólogo Vladimir Propp proponen que sus cualidades son reiterativas en diferentes culturas, de moso que los personajes heroicos atraviesan un recorrido, en el que tienen una serie de pruebas y salen victoriosos de estas. Estas pruebas miden sus valores o sus capacidades y funcionan como mecanismo de exaltación hacia ellos.



Algunos héroes por excelencia son Odiseo, quien participó en la Guerra de Troya y tuvo un sinfín de aventuras de las que salió victorioso. O Rodrigo Díaz de Vivar, conocido como el Cid Campeador, quien se por Levante con su grupo de hombres.

Un ejemplo contemporáneo perteneciente a la ficción sobre la heroicidad afrodescendiente es dado por las películas de Marvel *Black Panther* (2018) y *Black Panther: Wakanda Forever*, dirigidas por el cineasta: Ryan Coogler. En ellas se emplean personas femeninos afrodescendientes que cumplen roles de reinas, luchadoras y científicas.

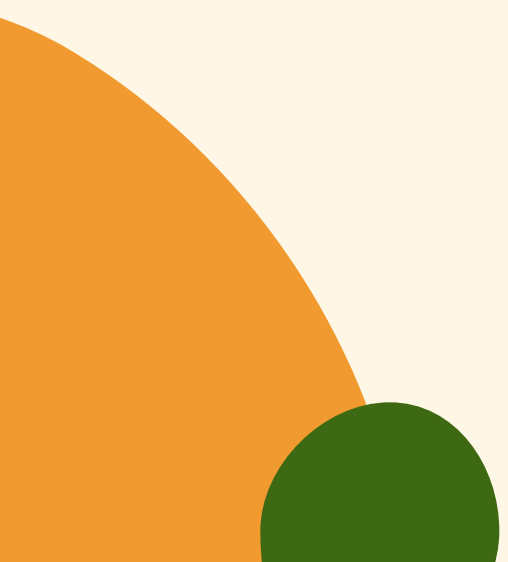
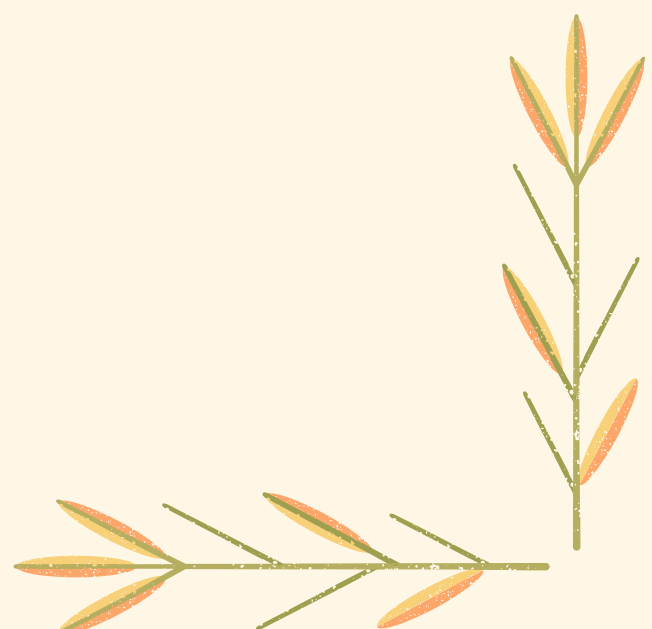


Nota: Foto de Walt Disney Studios Motion Picture. (2022). Poster promocional de Black Panther: Wakanda Forever, Estudios Marvel,



III UNIDAD

Rompiendo barreras:
transgresión,
empoderamiento y
liderazgo



Rompiendo barreras: transgresión, empoderamiento y liderazgo

Objetivo general

Explorar la resistencia y transgresión de las mujeres afrodescendientes frente a los estereotipos raciales predominantes, por medio de la representación y de promoción del empoderamiento de su identidad como mecanismos de inclusión.

Ejes

- Transgresiones por parte de las mujeres afrodescendientes.
- Feminismos negros.
- La importancia de la representación femenina afrodescendiente.
- Ejemplificaciones narrativas de mujeres con papeles reivindicativos pertenecientes a *La flota negra*, de Yazmín Ross.

Descripción

Esta unidad se enfoca en representaciones reivindicativas sobre las mujeres afrodescendientes, ante la necesidad de explorar en personajes alejados de sesgos ideológicos.

Las personas participantes trabajarán con literatura: poema: “Rotundamente negra”, de Shirley Campbell y novela *La flota negra*, de Yazmín Ross.

Obra en estudio

La flota negra (1999), de Yazmín Ross.

Primer momento: compartiendo mi experiencia

Actividad 1: Full lips, full blood

Objetivo de esta actividad

Visibilizar la transgresión femenina contra los estereotipos raciales impuestos, por medio de la exaltación de la identidad.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

A partir de un video, las personas visibilizarán la trasgresión provocada por el “yo lírico” contra los estereotipos raciales impuestos.

Procedimientos

1. Las personas participantes verán el video “Rotundamente Negra”, Shirley Campbell. También tendrán a su disposición el poema (en el anexo 1 de esta unidad).
2. Seguidamente, las personas se organizarán en cinco subgrupos con el fin de conversar sobre la intención del poema y por qué es relevante este empoderamiento sobre las cualidades fenotípicas de las mujeres afrodescendiente. Podrán escribir sus ideas para que no las olviden.
3. Se abre un espacio de plenaria durante la siguiente media hora, en el que los subgrupos compartirán sus respuestas con el resto.
4. La persona facilitadora tendrá la función de guiar y ofrecer explicaciones sobre temas de identidad y racismo que se presenten.



Materiales

- Video Rotundamente negra, de Shirley Campbell (2015). Video: Rotundamente negra, de Shirley Campbell: <https://www.youtube.com/watch?v=HKxltNk63MU>
- Poema escrito "Rotundamente Negra" (Anexo 1)
- Hojas
- Lápiz
- Anexo 1: Poema
- Hojas
- Lapiceros

Tiempo estimado

- 40 minutos

Actividad 2: A lady commander

Objetivo de esta actividad

Reflexionar sobre la necesidad de la visibilización de las mujeres afrodescendientes en espacios socioculturales para construir una sociedad más equitativa.

¿Qué intención tiene esta actividad?

Las personas participantes reflexionarán sobre el contexto sociocultural costarricense y la presencia de mujeres afrodescendientes en diferentes espacios sociales.

Procedimientos

1. De manera individual y con la ayuda de algún buscador en internet, las personas participantes harán una rápida búsqueda sobre mujeres afrodescendientes presentes en los diferentes espacios públicos: política (diputadas, ministras alcaldesas), arte (escritoras, promotoras culturales, artistas, etc.), educación (profesoras), deportes, entre otros.
2. Cada participante deberá responder a las preguntas (anexo 1).
3. Se abrirá una plenaria, en la que participarán quienes deseen compartir sus respuestas.
4. La persona facilitadora brindará apoyo sobre las búsquedas en internet, incluso, podría brindar ejemplos de mujeres afrodescendientes.

Materiales

- Dispositivo con internet (celular, tableta, computadora).
- Anexo 2: Ficha de preguntas (anexo 2)
- Lápiz y papel para apuntar las respuestas.

Tiempo de la actividad

- 30 minutos

Segundo momento: profundicemos, repensemos

Actividad 3: Up you, mighty race!

Objetivo de esta actividad

Identificar representaciones reivindicativas de mujeres afrodescendientes a partir de la literatura, con las cuales se genere conciencia sobre la necesidad de modelos inclusivos.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Por medio de los personajes femeninos afrodescendientes de la obra *La flota negra*, las personas participantes distinguirán los papeles reivindicativos que ejercen los personajes femeninos en mundo ficcional (como sujetas activas, líderes, tomadoras de decisiones, etc.).

Con este fin, se realizará la técnica del sociograma, la cual se define como “un diagrama con el que se explora gráficamente la posición que ocupa cada individuo dentro del grupo y con las diferentes instancias socioculturales, así como todas las interrelaciones presentes (Moreno, 1954). Esta herramienta permitirá evaluar las cualidades que distinguen a cada mujer.

Procedimientos

1. Las personas participantes formarán subgrupos de cuatro personas.
2. Cada grupo estudiará uno de los personajes femeninos afrodescendientes de la novela *La flota negra*, de acuerdo con los siguientes elementos: cualidades, debilidades, descripciones físicas. Como apoyo puede emplear los anexos 3 y 4 de esta unidad. Estos aspectos se representarán en un sociograma (ver anexo 3: ejemplo de sociograma), con dibujos, líneas de relaciones (pueden ser de lana), recortes o palabras de revistas.
- 3 Seguidamente, cada subgrupo elegirá a un vocero que explicará su personaje.
4. En plenaria, durante los próximos 30 minutos, se llegará a las conclusiones sobre los elementos divergentes y comunes de los personajes femeninos y los logros de estas representaciones femeninas afrodescendientes en la literatura del país.
5. La persona facilitadora guiará a las participantes durante todos los procedimientos.

Materiales

- Anexo 4: Ejemplo de sociograma
- Anexo 5: Extractos sobre los personajes femeninos afrodescendientes de la obra *La flota negra*, de Yazmín Ross
- Papelógrafos
- Revistas para recortar
- Tijeras
- Lana roja o de colores llamativos.
- Marcadores
- Goma

Tiempo estimado

- 1 hora

Tercer momento: compartiendo mi experiencia

Actividad 4: Your mouth is your kingdom

Objetivo de esta actividad

Construir una propuesta de acción para empoderar a las mujeres afrodescendientes y promover una sociedad incluyente y sin discriminaciones raciales.

¿Cuál es el propósito de esta actividad?

Las personas participantes propondrán cinco acciones que busquen empoderar a las mujeres afrodescendientes con el fin de generar una sociedad inclusiva que respete los derechos humanos.

Procedimientos

1. La persona facilitadora solicita al grupo dividirse en 5 subgrupos para que propongan 5 acciones para impulsar el empoderamiento de las mujeres afrodescendientes en la sociedad. Pueden escribir sus propuestas para luego compartirlas de manera oral.

2. Posteriormente, la persona facilitadora, preguntará a un miembro de cada subgrupo que explique de manera oral las cinco acciones.

3. Las personas participantes y la facilitadora podrán agregar ideas o debatir sobre las propuestas.

Materiales

- Papel
- Lápiz

Tiempo de la actividad

- 20 minutos

Referencias de apoyo para esta unidad

- Campbell Barr, E. Afrodescendientes y participación política Costa Rica: 1949 – 2022. Asociación para el Desarrollo de las Mujeres Negras Costarricenses.
https://afrodescendientes.org/wp-content/uploads/2023/02/Afrodescendientes_Participacion-Politica.pdf
- Convención Internacional contra el Racismo, la Discriminación y las Formas Conexas de Intolerancia (5 de agosto de 2016). (N° 9358).
http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=82227&nValor3=105167&strTipM=TC
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (3 de septiembre de 1981).
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (21 de diciembre de 1965).
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Facio, A. y Freire L. (2005) Feminismo, género y patriarcado. Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires. 3(6), 259-294.
<http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/122>
- Inamu. (2 de nov. de 2023). Reconocimiento Galería de las Mujeres. Inamu.
<https://www.inamu.go.cr/thelmacurlingrodriguez>
- Inec. (2011). Censo nacional: Afrodescendientes y Multiculturalismo según el Censo 2011. https://admin.inec.cr/sites/default/files/media/anpoblaccenso2011-03.pdf_0_2.pdf
- Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de Sueños
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.
https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría
- Hooks, B. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En *Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños, , pp. 33-250.
- Library of Congress. (2023). Sojourner Truth (Fotografía).
<https://www.loc.gov/resource/rbcmil.scrp1000203/>

Moreno J. L. (1954). *Fundamentos de la Sociometría*. Paidós.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ediciones Huemul.

_____. (2016). Las representaciones sociales y la comunicación pragmática. *Revista Polis*, 1(2), 205-222.
<https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/347/342>

Sawyers, J. (1992). *Identidad Negra*. Alocución de la Licda. Joyce Sawyers. *Temas de Nuestra América Revista de Estudios Latinoamericanos*, 8(18), 103-111.

ANEXOS

Anexo 1: poesía

Poema

"Rotundamente negra", Shirley Campbell

Me niego rotundamente
a negar mi voz
mi sangre y mi piel
y me niego rotundamente
a dejar de ser yo
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro en el espejo
con mi boca
rotundamente grande
y mi nariz
rotundamente hermosa
y mis dientes
rotundamente blancos
y mi piel
valientemente negra.
Y me niego categóricamente
a dejar de hablar
mi lengua, mi acento y mi historia
y me niego absolutamente
a ser de los que se callan
de los que temen
de los que lloran
porque
me acepto
rotundamente libre
rotundamente negra
rotundamente hermosa.

Anexo 2: Ficha de preguntas

¿Considera que la cantidad de mujeres afrodescendientes en estos espacios es suficiente?

¿Cómo se representan estas mujeres afrodescendientes en los medios de comunicación y la cultura popular? ¿Existen estereotipos o sesgos en estas representaciones?

¿Qué cambios se deben implementar para lograr la inclusión de las mujeres afrodescendientes en los espacios públicos?

¿Qué medidas personales podría tomar usted para debilitar los discursos raciales?

¿Qué medidas se están tomando en mi comunidad, universidad o país para promover la inclusión y empoderamiento de las mujeres afrodescendientes?

Anexo 3: Material de apoyo

Transgresiones afrofemeninas al orden hegemónico

Algunas mujeres afrodescendientes han luchado por traspasar las barreras sistemáticas y lograr derechos fundamentales, contra el sistema patriarcal:

Se trata de un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social. Existen también un conjunto de instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, religioso y político que determina que las mujeres como categoría social, económica, cultural, religiosa y política, que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres, aunque pueda ser que una o varias mujeres tengan poder, hasta mucho poder, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder como lo es el poder que ejercen las madres sobre los/las hijos/as (Facio y Fries, 2004, p. 280).

Debido a esta desigualdad histórica vivida por las mujeres es que, a partir de las luchas contra las discriminaciones, surge la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Conocida como Cedaw por sus siglas en inglés *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*), en 1979 y entrando en vigor en Costa Rica en 1981. Su fin es procurar que las mujeres gocen de derechos humanos y se les respete su dignidad humana. Ante ello, es que el artículo 1 expone lo que se entiende por discriminación:

A los efectos de la presente Convención, la expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (Cedaw, art. 1, 1979).

Además de este instrumento internacional, se encuentra la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), que define la discriminación en su artículo 1 de la siguiente manera:

En la presente Convención la expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (art. 1).

Esta convención, asimismo, condena todo acto de segregación o de doctrinas basadas en ideas de superioridad racial científicamente falsas, entre otros aspectos y tiene como fin “promover y estimular el respeto universal y efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión”, de acuerdo con los propósitos de las Naciones Unidas.

Por su parte, Costa Rica ratificó en 2016 la Convención Internacional contra el Racismo, la Discriminación y las Formas Conexas de Intolerancia, instrumento que “consolida estándares internacionales en la materia fijados en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, y avanza en la definición legal de formas contemporáneas de racismo” (OEA, 2016, s.p.). Aun así, el país tiene una deuda que no ha saldado con la población afrocostarricense, y que tiene que ver con el artículo 5 de esta Convención, el cual indica:

Los Estados partes se comprometen a adoptar las políticas especiales y acciones afirmativas para garantizar el goce o ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de personas o grupos que sean sujetos de racismo, discriminación racial o formas conexas de intolerancia con el objetivo de promover condiciones equitativas de igualdad de oportunidades, inclusión y progreso para estas personas o grupos (OEA, 2016, s.p.).

Como es notorio, a partir del surgimiento de estos instrumentos, el tema de la discriminación racial en las mujeres es indispensable de estudiar con el fin de promover acciones que pretendemos llevar a cabo con el desarrollo de la guía pedagógica.

Feminismo negros

Existen corrientes feministas, lideradas por mujeres negras que exponen su voz ante la sociedad injusta y se alejan de otros feminismos pues estos no consideraban las problemáticas que aquejan a su población:

Las mujeres blancas que dominan el discurso feminista, que en su mayoría crean y articulan la teoría feminista, muestran poca o ninguna comprensión de la supremacía blanca como política racial, del impacto psicológico de la clase y del estatus político en un estado racista, sexista y capitalista (bell hooks, 2004, p. 36).



Nota:
Fotografía de Sojourner Truth,
tomada de:
Library of Congress

Esta diferencia en las opresiones vividas generó una división, por lo que, a pesar de las dificultades del surgimiento de nuevas teorías (bell hooks, 2004, p. 42) sí se han conformado otros feminismos con la intención de "criticar, cuestionar, reexaminar y explorar nuevas posibilidades." (bell hooks, 2004, p. 42). En el caso particular del feminismo negro, se presenta una necesidad de desligarse de las feministas blancas ante "un paternalismo endémico de la ideología de la supremacía blanca", es decir, a pesar de la buena voluntad de muchas mujeres blancas a aceptar mujeres negras en el movimiento, estas las veían condescendentemente e incluso hostilidad (bell hooks, 2004, pp.46-47).

Dos pioneras de las luchas de las mujeres negras son Ida Wells y Sojourner Truth (Jabardo, p. 28). De esta manera, un texto funcional es «Acaso no soy una mujer» de Sojourner Truth en la Convención de los Derechos de la Mujer en Akron de 1852. Se puede recalcar el carácter contra hegemónico de esta obra, pues fue dado de forma oral, contra la escritura como signo racional y escrito desde la colonialidad.

Ida B. Wells, por su parte, intelectual, periodista y activista, fue una de las fundadoras del grupo de mujeres organizado contra los linchamientos y abuso sexual del que eran objeto las mujeres (Jabardo, p. 30).



Nota:
Fotografía de Ida Wells, tomada de:
<https://www.womenshistory.org/>

Los estipulados de Patricia Hill Collins contribuyen a caracterizar el feminismo negro:

1. El conocimiento se construye a partir de la vivencia y no de lo teórico "objetivo".
2. No se presenta una ruptura entre el binomio emoción/ conocimiento.
3. La epistemología feminista negra requiere una rendición de cuentas personal. La forma de producir conocimiento crea verdad.

El feminismo negro plantea una epistemología deconstruida, en la que conocimiento, (auto)conciencia y empoderamiento se combinan.

Es gracias a estas nuevas teorías que las mujeres afrodescendientes en la literatura pueden verse desde los múltiples discursos que las atraviesan, lo que deviene en el empoderamiento de las mujeres afrodescendientes. Pues desde la voces de las mujeres negras que viven discriminaciones y exigen derechos, se crean espacios de resistencia y lucha.

Aportes de mujeres afrocostarricenses

En las últimas décadas, Costa Rica ha presentado cambios importantes que han estado en manos de mujeres afrodescendientes. Por ejemplo, la Constitución indica desde el 2015 que “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural.” (art. 1). Se le debe a Sawyers el reconocimiento de un concepto más inclusivo y amplio de ciudadanía costarricense (Campbell Barr et al., 2023, p. 3).

Joyceleen Sawyers ejerció como profesora y participó como diputada en el periodo de 1998- 2002, pero desde antes ya abogaba por el conocimiento de la historia para el reconocimiento de una identidad, como ella misma explica:

En una parte de la tesis se planteó todo lo que es la cultura, la historia de los negros en Costa Rica, sobre lo cual no había currículum del Ministerio ni un solo tema, pues cuando se tocaba a los grupos humanos se infería, a pesar de que Costa Rica tiene tantísimos negros en su población.



Nota:
Fotografía de Joyce Sawyers, tomada de:
DeLiberar Documentary

Lo que pasa es que en Costa Rica hay negros con un poquito de leche, unos tienen tres gotas de leche, ocho gotas, otros con tres cuarto de taza y otros la taza completa, entonces se pierde, porque aquí también existe ideología del blanqueamiento, de ir blanqueando, pues uno en tres generaciones rapidito se blanquea, y eso ha estado ocurriendo por mucho tiempo y mucha de la negritud se ha blanqueado. Entonces la historia, que es superimportante, no nos enseña en las escuelas la identidad negra. (Sawyers, 1992, p. 109).



Nota:
Fotografía de Maureen Clarke,
tomada del Facebook del Centro de
Mujeres Afrodescendientes

Maureen Clarke (1952) promovió también el cambio de este artículo de la Constitución en el periodo en que fue diputada (2014-2018). De acuerdo con Afrodescendientes y participación política Costa Rica 1949 – 2022 (2023), Clarke ha tenido una brillante carrera política pues ha fungido como “ministra de la Condición de la Mujer y presidenta ejecutiva del INAMU (2010-2013), ministra de Justicia y Gracia (1995–1996), ministra de Gobernación (1994- 1995), alcaldesa suplente y gerente de Gestión en la Municipalidad de San José.” (p. 54).

Por otro lado, se debe reconocer a **Thelma Curling** (1933) como una ferviente defensora de los derechos de la mujer y de la cultura afrodescendiente. Es reconocida por haber sido la primera mujer afrodescendientes en ser diputada de 1982 a 1986. Además, formó parte de la Comisión Jurídica y Social de la Mujer de Naciones Unidas durante el periodo 1971-1988. Igualmente:



Nota:
Fotografía de Thelma Curling,
tomada de:
[Revista Suma](#)

Laboró en el Patronato Nacional de la Infancia y el Instituto Mixto de Ayuda Social. Durante 18 años, coordinó el Movimiento Femenino del Partido Liberación Nacional del cantón central de Limón, también se ha desempeñado como abogada externa del Banco Nacional de Costa Rica, Banco Crédito Agrícola de Cartago y Banco Popular y de Desarrollo Comunal de esta provincia y como presidenta del Consejo Administrativo del Primer Circuito Judicial de la Zona Atlántica. En el 2014, fue elegida como presidenta de la Federación de Mujeres Profesionales y de Negocios de Costa Rica. (Campbell Barr et al., 2023, p. 45).

Curling fue también la primera mujer en ocupar el puesto de Presidenta Municipal del cantón central de Limón. Además, representó al país en congresos internacionales en Túnez: Problemas de la Mujer y Desarrollo, México :Problemas de la Mujer (México), y Nairobi y Kenia: Reunión Evaluativa del Derecho de la Mujer Durante casi dos décadas fue coordinadora del Movimiento Femenino del Partido Liberación Nacional del cantón central de Limón (Inamu, 2017, párr. 4).

Otra personalidad que ha participado en el espacio político ha sido **Epsy Campbell Barr** (1963), quien fue la primera vicepresidenta afrodescendiente durante el periodo 2018-2022. Además de esto fue diputada en dos ocasiones: 2006-2010 y 2014-2018. Otro logro en el que Campbell Barr influyó en la declaración del 31 de agosto como el Día Internacional del Afrodescendiente, como parte de la Asamblea General de la ONU.



Nota:
Fotografía de Epsy Campbell Barr,
tomada de:
agrodescendientes.org

Joyceleen Sawyers, Maureen Clarke, Thelma Curling y Epsy Campbell Barr son mujeres con trayectorias políticas ejemplares que han luchado tanto por otras mujeres como por el resto de la comunidad afrodescendiente. Como ellas, hay otras muchas que son indispensables como parte de las representaciones positivas de mujeres afrodescendientes.

¿Qué entendemos por representación?

La manera en que se conciben las personas y sus comunidades tiene un asidero en construcciones simbólicas que se exteriorizan cultural y socialmente. Estas, se perciben como reales, a pesar de estar influenciadas por la cultura y la interacción social. Estas ideas tienen que ver con las representaciones sociales, y se definen por Moscovici (1979) como la forma en que las personas comprenden y hacen sentido del mundo, especialmente en lo que respecta a temas sociales y culturales:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979, p. 176-177).

La representación social se trata de una teoría centrada en cómo las personas construyen y comparten conocimientos, creencias, opiniones y valores sobre cuestiones sociales.

Por su parte, Jodelet (1986) define las representaciones sociales de la siguiente manera:

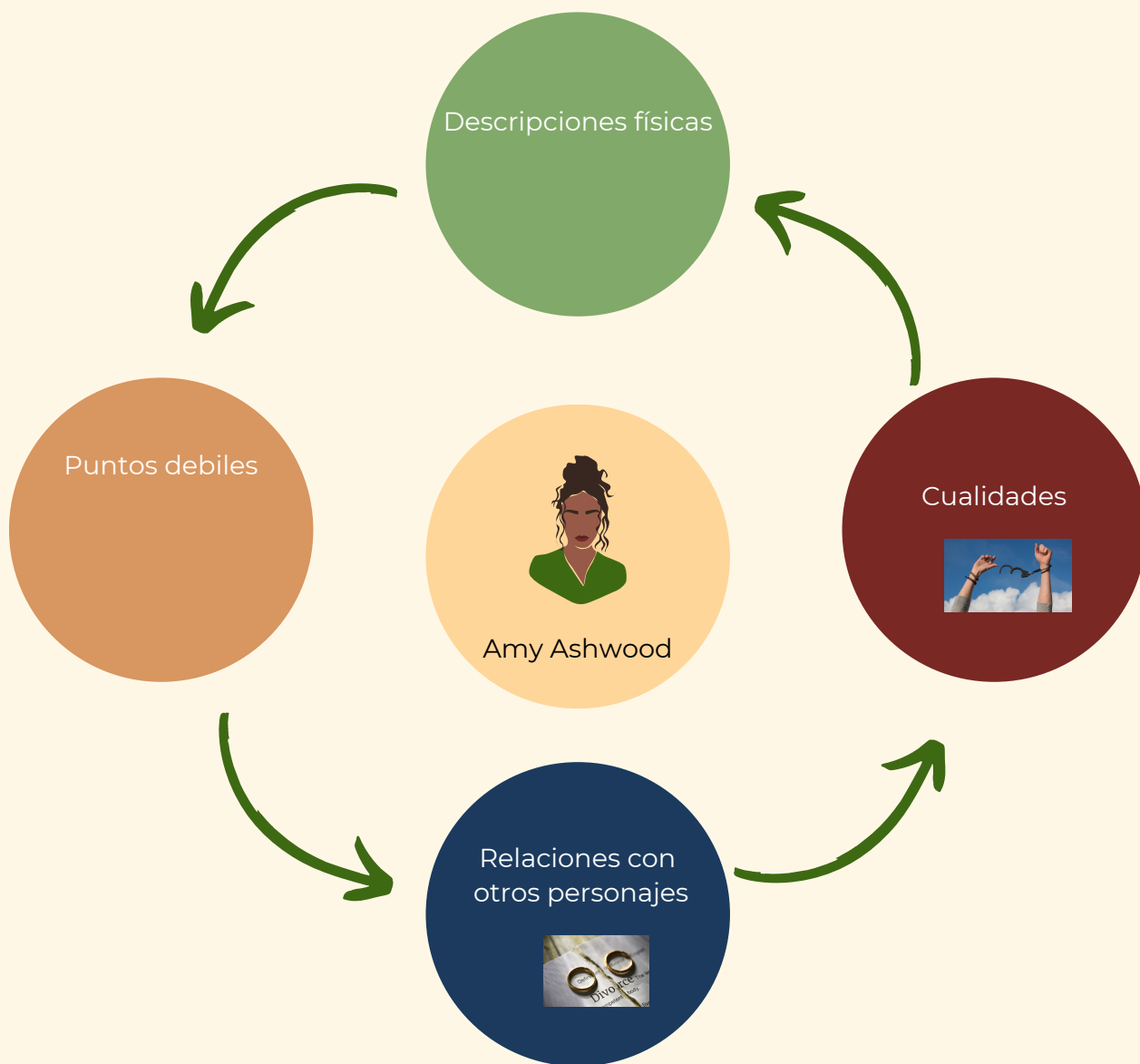
se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que se condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 472). La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979, p. 176-177).

Observamos que existe una necesidad cultural y social para las representaciones pues se orientan a la comunicación (transmiten significado a partir del lenguaje) y contribuyen a organizar y dar sentido a la experiencia y dominar el entorno (Jodelet, 1986, p. 474). Sin embargo, estas se muestran, en muchos casos, arraigadas a percepciones impuestas y estereotipos que se naturalizan al transmitirse colectivamente, como parte de un conocimiento no comprobado sino como una sabiduría popular. Un caso de ello es la presencia de mujeres en diferentes discursos o espacios sociales, por ejemplo, en la literatura las mujeres afrodescendientes se suelen construir con determinadas cualidades físicas o psicológicas asociadas a estigmas perpetuados históricamente.

Ante este hecho, surge la necesidad de transformar representaciones estereotipadas por otras equitativas. A pesar de la dificultad que represente esta transformación, sí es posible que se manifieste con el tiempo y en respuesta a nuevas experiencias, información o transformaciones en el contexto social.

Aunque modificar el pensamiento colectivo es una tarea difícil por su arraigo, Moscovici argumenta que estos cambios son esenciales para la adaptación y el desarrollo de la sociedad. La necesidad de representaciones positivas de mujeres afrodescendientes tanto en la literatura, como en otros espacios artísticos, sociales y culturales son necesarios pues influyen en la manera en que se perciben estas mujeres y sus comunidades, genera sensibilidad sobre sus identidades y su historia, recuerda que Costa Rica es multicultural con un 8% de población afrocostarricense y son una manera de empoderar a las mujeres a las mujeres y generaciones jóvenes.

Anexo 4: Ejemplo de sociodiagrama



Nota: Elaboración propia

Anexo 5: Extractos sobre personajes femeninis de *La flota negra*, de Yazmín Ross

Amy Ashwood

Contra la esclavitud:

“—Me parece vergonzoso fomentar orgullo así, como si ser esclavista fuera una gran cosa” (Ross, 2000, p. 141).

Ideas revolucionarias:

“Pues nosotras nos pronunciamos por el matriarcado” (Ross, 2000, p. 149).

Activismo en la UNIA:

“Amy Ashwood y Garvey pasan la noche recorriendo las comisarías colmadas, tratando de averiguar la suerte corrida por los miembros de la Negro Improvement arrestados.” (p. 192).



Amy cuando se entera de la infidelidad de Garvey:

“—Puedes quedarte con tu Estrella Negra, con tus black affairs. No voy a seguir cuidando tus intereses. Es hora de pensar un poco en mí” (Ross, 2000, p. 307).

Amy es confrontada por Garvey cuando recoge sus pertenencias para irse definitivamente:

“— Amy, se asombra tu falta de colaboración, todos estamos de cabeza en los preparativos de la convención y tú, desaparecida... Ashwood desaloja la oficina llevándose por delante papeles y objetos.

— ¿A dónde vas? Ayúdame con esto.

— Ya no recibo más órdenes de tu parte, my dear.”(Ross, 2000, pp. 346-347).

Trabajo:

“Encargada del protocolo y ceremonial, Amy Ashwood consigue que los actores de Soffle Along brinden una función especial a los distinguidos huéspedes. Con Leila Walker organiza una recepción en Villa Lewaro para que los poetas del renacimiento negro lean sus versos a quienes de alguna manera han inspirado su nostalgia evocadora” (Ross, 2000, p. 356).

Contra la ablación de una niña:

“–Probablemente nadie lo planteó por la sencilla razón de que son delegaciones masculinas. Probablemente también porque nadie considera los genitales de la mujer como derecho civil.” (Ross, 2000, p. 379).

Crítica periodística la define:

“La crueldad del autodenominado presidente provincial de África no tiene límites, escribe la prensa negra. Dos años, solamente dos años soportó el martirio, la atractiva, talentosa e inteligente Amy Aswood, cuyos encantos no impidieron que fuera víctima de la deslealtad amorosa de su marido. Periodista, Feminista, y fundadora de la Universal Negro Improvement Association, Amy Ashwood se ha revelado como una sensible escritora de obras de teatro. Actualmente vive en Londres, donde maneja un club y un restaurante frecuentados por distinguidas personalidades de la cultura y de la política. Ella es un imán que atrae a numerosos hombres”. (Ross, 2000, p. 426).

Henrietta Vinton Davis

Cualidades de la personaje:

“Negra como la muñeca, la voz hace girar el paraguas con su arrullo, despacio, muy despacio, trepando el techo de un carrusel antiguo. Su registro es único. Unos dientes perfectos se iluminan, el cuello largo y elegante, el paladar abierto a la canción.” (Ross, 2000, p. 164).

“Cantante, actriz y declamadora profesional, accionista de la empresa Beth and Ross, fundada con el objeto de inculcar orgullo a las hijas de los soldados negros enviados a la Gran Guerra. Una mujer guapa, distinguida, de familia adinerada y soltera.” (Ross, 2000, p. 164).



“Esa atractiva combinación de militancia racial y sensibilidad artística, dotes ejecutivas y declamatorias reunidas en una sola mujer, resulta inquietante” (Ross, 2000, p. 164).

Madame Walker

Conversación de Madame Walker con Marcus Garvey (este busca patrocinio en su plan, ella lo visita):

— “Lindo detalle— comenta madame Walker, la millonaria vendedora de belleza... Madame Walker sube a su vehículo, un flamante coupé negro convertible, en la parte de atrás se acomodan para continuar el tour Henrietta y Leila, la hija de la millonaria...

— Usted vende belleza, yo filosofía empresaria.

— Vendo orgullo— reafirma madame Walker.

— Apariencia.

— La apariencia opera en el inconsciente, es un feudo en el cual ningún líder político o racial puede penetrar. Yo lo hago. Yo les ayudo a sentirse complacidos con su imagen y ellos se complacen en verme aquí, triunfando. Bueno, esa palabra no me gusta, digamos ganando posiciones en un mundo de hombres y en un país de blancos— la millonaria detiene el auto y lo mira fijamente. Toda ella es un campo de pruebas de productos cosméticos. (Continúa)

—Lo que yo pretendo, madame, es abrir oportunidades económicas e interesar a nuestra gente en ellas. Los negros no hacen negocios porque piensan como trabajadores, no como empresarios.

— Odio las generalizaciones.

Madame Walker desciende del vehículo, los zapatos de tacón se la van de un lado a otro, una elegancia rigurosa en un cuerpo que reclama otras comodidades, su calzado dificulta la tarea de dar cuerda a la manivela para reanudar la marcha. De nuevo al volante punza el esternón de Garvey con su uña anacarada.” (Ross, 2000, pp. 195- 196).

