

Changó, el gran putas* leído, analizado y vivido desde las costas africanas. El caso de clases de literatura y civilización afrodiaspóricas en Senegal

Sébastien Lefèvre¹

Universidad Gaston Berger (Saint Louis, Senegal)

ORCID: 0000-0002-3050-6139

Recibido: 24 de noviembre de 2019

Aceptado: 20 de enero de 2020

RESUMEN

Esta contribución parte de una experiencia de docencia acerca de las clases de literatura y civilización afrodiaspóricas de la sección de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas de la Université Gaston Berger de Saint Louis en Senegal. Al llegar a Senegal en el 2016 hizo falta escoger una obra para incluirla en el programa de estudio de la sección y fue casi naturalmente que escogí a *Changó, el gran putas*, como homenaje a su génesis que según se cuenta tuvo lugar en este mismo país. Partiré de la presentación de los currículos y orientaciones de las clases, de la visión didáctica de ellas para luego adentrarme en el análisis de la recepción que hicieron los estudiantes de dicha obra. Con este análisis pretendo mostrar otra recepción de la obra *Changó, el gran putas* en un contexto no diaspórico. Esta mirada desde las costas africanas, espero, revelará otras perspectivas de análisis y sobre todo mostrará la necesidad de desarrollar estudios afrodiaspóricos (África-Afrolatino-Caribe-América).

Palabras clave: *Changó, el gran putas*, didáctica, África, Descolonización del saber

ABSTRACT

This paper is based on teaching experiences during the classes of Afro-Diasporic literature and civilization of the department of Spanish Language and Hispanic Civilizations of the Université Gaston Berger (Saint Louis, Senegal). At the time of my arrival in Senegal in 2016, I had to choose a literary work to include in the curriculum of this department, and it was almost naturally that I chose *Changó, el gran putas* (Zapata Olivella, 1983). This decision was a tribute to its genesis, since it is said that the novel took place in that same country. I will first start with the presentation of the curricula, orientations and didactic vision of the classes, and then go on to analyse the reception

* *Changó the great whore read, analyzed and lived from the African coasts. The case of afrodiasporic literature and civilization classes in Senegal*

¹ Profesor investigador titular del Departamento de Estudios Hispánicos y miembro del grupo de investigación GERAHA (Groupe d'études et Recherches Africaines et Hispanoaméricaines, UGB) y del RED (Réseau d'Études Décoloniales). Correo: sebastien.lefevre@ugb.edu.sn

that the students gave to this work. With this analysis I intend to show another perception of the work: the reception of *Changó, el gran putas* in a non-Diasporic context. This other reciprocity from the African coasts will reveal, I hope, other perspectives of analysis and, above all, will show the need to develop Afro-Diasporic studies (Africa-Afro-Latin-Caribbean-America) in greater depth.

Keys words: *Changó, el gran putas*, Didactic, Africa, Decolonization of knowledge

A Manuel Zapata Olivella, por haber facilitado la reconexión de África y su diáspora mediante su *Changó, el gran putas*.

A mis estudiantes por haber osado levantar el velo colonial.

A los africanos y esclavizados africanos por haber seguido resistiendo y creando.

INTRODUCCIÓN

Transcurría la noche con los misteriosos sonidos y olores del vientre fértil de la tierra abriéndose en la oscuridad, cuando escuchamos el retumbar de unos tambores en la distancia. Sentimos pasos en el patio central. Algunos llegaban y otros partían. Nos levantamos al calor de las voces, preocupados de que ocurriera alguna novedad adversa. El jefe creyó tranquilizarnos al decirnos que en la aldea vecina se iniciaba la ceremonia ritual de enucleación del clítoris a una púber. De inmediato le manifesté mi deseo de sumarme a los que marchaban, revelándole mi condición de médico. Mi intérprete, conocedor de aquellas culturas, me repitió lenta y pausadamente la respuesta:

-Sólo los dyolas pueden concurrir al ceremonial.

En la madrugada, a la luz de la lámpara, escribía en mi libreta los trazos vivos de mi novela *Changó, el gran putas*, recogiendo los entrecruzados sentimientos que me inspiraba el continente de mis antepasados en lo cual todo me era extraño y familiar.

La víspera de abandonar a Dakar en un avión que me conduciría al Brasil mulato y a la, desde Senegal, mi lejana Colombia triétnica, visité la isla de Gorée donde concentraban encadenados a los rebeldes wolofs, sereres y dyolas del Senegal y Gambia, en espera de los barcos negreros. La respiración abierta, el espíritu recogido, me bebí todas las sangres, los gritos, dolores y llantos acumulados sin que los siglos hubieran podido expulsarlos de la Casa de los Muertos donde los sembraron las maldiciones de los que partían contra la loba blanca. Esa tarde, cuando sobre los muros de la isla imperial describí la factoría imaginaria de Nembe en las orillas del río Níger, las páginas de mi novela también se tiñeron de sangre. (Zapata Olivella, 1990: 337-338)

Este es el testimonio directo de Manuel Zapata Olivella acerca de la génesis de su novela *Changó, el gran putas* (1983) que tomó su fuente espiritual y emocional en Senegal en los años setenta.

Por mi parte llegué a Senegal en el 2016 para dar clases de literatura y civilización afrohispanicas en la sección de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas (LECH) de la Université Gaston Berger de Saint Louis. Al preparar la primera clase de literatura no dudé mucho tiempo en seleccionar a *Changó, el gran putas* como la primera novela que íbamos a estudiar con los estudiantes. Esta clase constituía para mí una especie de homenaje ya que su autor había escrito sus primeras líneas en estas tierras tan lejanas de su propia tierra. Por otra parte, constituía para mí un homenaje póstumo íntimo, casi místico porque fue al leer esta novela que mis investigaciones cobraron un sentido particular tratando de reconectar África con su diáspora. Esto se debe a que, muchas veces en los estudios afrolatinoamericanos, sean de epistemología, de antropología o de etnología pocos autores convocan África en las lecturas que pueden hacer de las culturas afrodescendientes.

En esta contribución intentaré interrogar y cuestionar la recepción que hicieron los estudiantes de la obra *Changó, el gran putas*. En un primer tiempo presentaré los currículos y orientaciones de las clases, la visión didáctica de ellas, para luego adentrarme en el análisis de dicha recepción. En un segundo tiempo, ampliaré el análisis al resto de las prácticas de aulas y fuera de las aulas que construimos con los estudiantes para mostrar que esta obra contribuyó al develo de ciertas colonialidades presentes en las mentes de los estudiantes, herencia de todo un recorrido escolar y universitario y el despertar de mecanismos para desaprender todo lo aprendido que provocaron estas clases.

Currículos y orientaciones de las clases

Este análisis se apoya en clases para los estudiantes de tercer año de licenciatura. Cuando entran en esta clase se supone que es la primera vez que tienen una asignatura que abarca el tema afro en sí. Antes del tercer año tuvieron algunas nociones de literatura y civilización española e hispano-americana. La clase de literatura tiene un volumen horario de 26 horas de clase magistral donde se estudia la obra. Aparte tienen 13 horas de una clase llamada civilización cuya función es la de estudiar el contexto sociocultural de la obra.

Inicié con una introducción acerca de lo que significa la asignatura, es decir ¿qué podemos entender cuando hablamos de literatura y civilización afrohispanicas? Por lo común se procede a una lluvia de ideas en la pizarra y de allí se construye la introducción. Al reflexionar sobre la literatura y la civilización afrohispanicas l@s estudiantes mencionaron que es una literatura y civilización que valoriza a la raza negra, hecha por personas negras, que denuncia el racismo, que abarca el continente africano y muestra rasgos africanos, se trata de países africanos de habla español, los hay que mencionaron también a los descendientes de africanos, a los países colonizados por España, al contacto entre la civilización negra y española, etc. Cuando se les preguntó qué autores afrohispanicos conocían citaron a Nicolás Guillén porque lo aprendieron en la clase sobre literatura hispanoamericana en segundo año de licenciatura. A parte de este nombre, no pudieron mencionar otros autores.

Tras esta pequeña introducción sometí a los estudiantes a diversos índices de libros de civilización hispanoamericana escritos por reconocidos autores del campo hispanista francés tales como

Histoire de l'Amérique hispanique de Bolívar à nos jours de Charles Lancha (2003); *Civilisation latino-américaine. Notes de Cours* de Jaime Massardo (2000); *L'Amérique ibérique de 1570 à 1910* de Thomas Calvo (1994); *Introduction aux civilisations latino-américaines* de Jacqueline Covo (1993); *Histoire de l'Amérique latine* de Pierre Chaunu (1949). Podemos observar que los libros utilizados van de los años cincuenta hasta los años dos mil, es decir medio siglo de investigación acerca de América Latina. Entonces tenemos un panorama que refleja algo de las tendencias epistemológicas históricas del campo de estudio.

Traté de hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo que me mencionaron durante la lluvia de ideas y lo que podían leer en índices de dichos libros. El objetivo era hacerles observar que la asignatura que estábamos estudiando a través de la literatura y civilización no aparece en ninguno de los libros sobre América Latina. Cabe precisar que estos libros fueron escogidos porque llevan años gozando de reediciones así que además de tener cierta autoridad en el campo de estudios hispanistas franceses, sirven de material de aprendizaje para los estudiantes franceses y, por ende, francófonos.

La pregunta que formulé después fue si se podía estudiar algo que no existe. O sea ¿cómo estudiar, investigar, cuestionar, analizar un “objeto” que no existe? Les hablé también de la ausencia de obras literarias afro en las diferentes antologías de literatura hispanoamericana o de la ausencia de las literaturas de Guinea Ecuatorial en el campo de estudios² (Mbare Ngom, 2016). Se quedaron sin voz y sin entender el propósito. Para que entendieran mejor el razonamiento les expliqué el eurocentrismo y las diferentes colonialidades a partir de autores como Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Aníbal Quijano o Santiago Castro-Gómez apoyándome sobre lo que apuntamos en la pizarra.

Les hice reflexionar sobre los términos “Negro” o “raza” para mostrarles la construcción sociohistórica de tales conceptos y hablar sobre la deshumanización, la asignación identitaria. Por fin, les expliqué la peculiaridad de tal asignatura ya que se enfrenta a cinco siglos de dominación de Occidente y que naturalmente los enunciados culturales que emanan de dicha literatura y civilización están impregnados de este contacto desigual. Para ilustrar esta idea tomé un ejemplo de creación de una autora afrocubana, “*Mujer negra*” de Nancy Morejón. Con esta producción vemos una respuesta a la dominación histórica impuesta por Occidente.

Después presenté los grupos y temáticas de trabajo donde expliqué lo que se esperaba durante las exposiciones y la manera en la que tenían que trabajar y presentar su trabajo bajo la forma de un “power point”, prohibiendo la lectura y privilegiando la interactividad con el resto de la clase. Luego, a partir de una de mis presentaciones, trabajamos en concreto con cómo se construye una exposición oral e hicimos una sesión sobre lo que es una problemática y sobre la manera de citar fuentes. Durante el tiempo de exposiciones me limité a corregir ciertos errores, pero sin hablar demasiado

² Esta ausencia parece repetirse en varios campos de estudios, ver Lefèvre Sebastien, Okome-Beka Veronique (2016).

para no orientar sus reflexiones ya que, al final, una vez que todos los grupos de trabajo se hubieron presentado, hicimos una síntesis final en la pizarra bajo la forma de un mapa conceptual para hacer resaltar lo que aprendieron a partir de sus exposiciones y para interrogarnos sobre la intencionalidad del autor.

Visión didáctica

Impartir clases sobre literatura y civilización afro y sobre sus planteamientos en general no es dar cualquier clase ya que tenemos que desarrollar un aprendizaje que consiste en desaprender todo o casi todo lo aprendido. Por esta razón uno tiene que plantearse la cuestión didáctica, es decir, cómo lograr la reflexión, cómo hacer para que el estudiante pueda construir otra lectura de los procesos socio-históricos que rigen la cuestión afro y que ponen en tela de juicio los conocimientos adquiridos a lo largo de sus carreras escolares y universitarias y también de sus vidas cotidianas.

Un docente siempre parte de sus propias experiencias de “ex-estudiante” para construir sus clases, de las formaciones que tiene durante su labor de docencia, si tiene la suerte de acceder a estas, y de sus propias reflexiones acerca de sus prácticas. En fin, es importante precisar esto porque uno no puede llegar con una clase magistral e imponer todo su saber sino más bien crear un espacio donde cada cual podrá construir sus propias reflexiones. Por estas razones lo que intento desarrollar con ellos es una relación que no sea vertical sino circular, es decir donde aprenden de mí (todo lo que puedo compartir en términos de experiencias de lo afro), donde aprendo de ellos (en tanto que sujetos africanos teniendo experiencias y conocimientos endógenos que pueden enriquecer la clase) y donde aprenden entre sí (trabajos colectivos, entreayuda) y donde al final todos co-construimos el saber.

Sin embargo, hay otro aspecto que trato de tomar en cuenta en mi práctica de docente y que tiene que ver con cierta pedagogía decolonial (Ortiz, 2018). Se trata de la recontextualización de mi racialidad, es decir el hecho de que los estudiantes me ven como un “tubaab” o sea un “blanco” además francés, de la antigua metrópoli. Este detalle puede parecer anodino, pero al principio todos me ven así y todos hablan del “profesor toubab” ya que de casi trescientos profesores de la universidad Gaston Berger solamente cuatro son “toubab”. Y este “estatus racial” tiene sus consecuencias en términos pedagógicos. En efecto, siendo de la ex metrópoli, es decir del antiguo país colonizador (y ahora del país neocolonizador) uno tiene que repensar su manera de abordar el saber en un contexto no-occidental que padece del monopolio occidental del saber. En otras palabras ¿cómo poner en lugar un saber que no sea la única emanación del saber occidental? Encontré la respuesta al movilizar los saberes locales endógenos y reintegrándolos al contenido pedagógico de la clase, pidiendo que hicieran dialogar lo que leían e investigaban con sus propias culturas. En este sentido podemos hablar de pedagogía decolonial porque la clase se vuelve un espacio pluri-versal y no un monólogo universal desde Occidente.

Presentación y análisis de la recepción de las clases sobre *Changó, el gran putas*

Para entender lo que puede provocar esta obra en los estudiantes es necesario presentar las diferentes temáticas y los contenidos que se abordaron durante las clases sobre *Changó, el gran putas*:

Literatura:

TEMÁTICAS	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
Mundo visible / mundo invisible	Se trata de investigar todos los aspectos que aparecen en el libro tocante a estas dos nociones de visible (mundo de los mortales) y de invisible (mundo de los ancestros, de los espíritus, de la naturaleza) y ver cómo dialogan y se interpenetran en la obra.
Ficción / historia	Cómo se puede categorizar la obra: novela ficcional, novela histórica, ficción histórica...
El cronotopo del barco / memoria	El barco ocupa un lugar esencial en la novela y representa una memoria transgeneracional y fundacional.
Evangelización	Los procesos de evangelización y sus diferentes contextos.
Resistencias	Las diferentes formas de resistencias que aparecen desde las costas africanas hasta América.
Ser “Negro”	Los aspectos que abarcan el tema de la identidad “negra” y su diferentes formas según los momentos y contextos históricos.
Mestizaje / nuevo hombre americano	La visión que se da en la obra en cuanto al mestizaje americano.
Técnicas narrativas	Cómo el autor construye su discurso, cómo maneja a los diferentes personajes, las diferentes formas de escribir, la oralidad.
Changó y decolonialidades	Los aspectos decoloniales ligados al personaje y las actuaciones de Changó.

Un enunciado cultural puede estudiarse bajo muchos ángulos y la lectura que se puede hacer de él es casi infinita. Mi objetivo fundamental era que estudiaran aspectos en cuanto a la forma (ficción/historia; técnicas narrativas) y aspectos en cuanto al fondo (temáticas que pueden hacer resaltar la intencionalidad del autor).

En cuanto a las temáticas de la clase de civilización, el objetivo principal era que tuvieran algunas claves de comprensión de la situación socio-histórica de los afrodescendientes desde las costas africanas hasta América:

Civilización:

TEMÁTICAS	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
Benkos Bioho / Palenque / Champeta	Quién fue Benkos Bioho, el pueblo de Palenque, y sus descendientes actuales a través del movimiento champetero inicial.
Gáspar Yanga / Manucha Algarín / Carlota / Amistad / Nhzinga / “Charte du Mandé”	Seguir con diferentes figuras cimarronas de América Latina y también resistentes de África; la carta del Mandé: documento africano del siglo 13 que precisa los derechos humanos de la persona y condena la esclavización.
<i>Peau noire, masques blancs</i> / Armando Mariño	Trabajar la obra de Frantz Fanon para mostrar el contexto de deshumanización y sus efectos entre la población afro pero también occidental; mirada cruzada con los cuadros del pintor cubano titulados “El desplazamiento”.
Stefania Capone / Roger Bastide / <i>Les Amériques noires</i>	Hacer trabajar a los estudiantes sobre las apuestas históricas y más recientes del campo de estudios afro a partir de textos de Bastide y Capone.
Bomba / Gwoka / Rumba / Calenda / El punto / Gabriel Entiope	Baile, oralidad, música, espacio tiempo donde se reformula la rehumanización propia de los sujetos, síntesis crítica del libro de Gabriel Entiope sobre baile y resistencias de los esclavizados.
Tercera Raíz / Ruta del esclavo / Cátedra de estudios afrocolombianos	Acciones y programas de revalorización de las culturas e historias afro.
Partido independiente de Color / Partido autóctono negro / Black Panther / Malcom X	Respuestas políticas a las discursividades deshumanizantes de Occidente.
They are we / Los Boni de Guyane / Donny Elwood / Victoria Santa Cruz	Dos documentales que muestran las transversalidades entre realidades africanas y afroamericanas en la actualidad y que cuestionan los procesos de mestizaje, y dos canciones (una de Perú, y otra de Camerún) que reivindican la Negritud.
Choc Quib Town / <i>La Playa DC</i> / <i>30° couleur</i>	Sujetos afro en la actualidad apoyándose en el grupo de cantantes afrocolombiano Choc Quib Town, una película sobre los desplazados afrocolombianos en Bogotá y una película sobre el contexto afro francés (isla de Martinique). Ver que “ser afro” es un estatuto que rebasa las fronteras políticas.

Durante las exposiciones de civilización los estudiantes tienen que poner en relación sus reflexiones e investigaciones con la obra estudiada y sus propios contextos culturales, políticos y sociales. Por ejemplo, en los intercambios hablamos de las resistencias africanas desconocidas por la historia oficial o del manejo de la diversidad cultural en Senegal.

Primeros contactos con la obra: de la dificultad de rebasar la razón occidental

Changó, el gran putas empieza con un texto introductorio al estilo de las epopeyas africanas que habla de los orichas del panteón yoruba, más precisamente de la maldición de Changó. A pesar de que representa una forma y un fondo discursivo africano, la gran mayoría de los estudiantes tuvieron dificultad para entender el principio de la obra juzgándola como algo que no tenía sentido e irreal. Para un mejor entendimiento retomé a través de los personajes que el autor presenta la trama del principio de la novela, señalando con ellos en la pizarra los nombres y apariciones por orden cronológico. Insistí sobre la idea de irreal que fue mencionada por parte del grupo para ver por qué la juzgaban de tal manera. La razón principal era que los orichas eran representaciones que no formaban parte de la realidad. Esta respuesta es interesante porque en las culturas que conforman Senegal, lo que describe Zapata Olivella ocurre. Por ejemplo, entre las culturas *sereer* (Gravrand, 1983) de la región del Saloum (cerca de Dakar) existe gente reconocida por la comunidad como intermediarios entre el mundo visible (los seres vivos) e invisible (los *pangools*). Los *pangools* entran en relación con una persona, por lo común de noche, para ayudar a la gente en sus problemas cotidianos al recetar entre otras cosas fórmulas medicinales al intermediario para curar a la gente. Éstos habitan en los árboles baobab y son guardianes de los pueblos. Otro ejemplo es el de los *manjak* (Teixeira, 2001), originarios de la zona de la actual Guinea Bissau. Hay allí intermediarios entre estos dos mundos a los que se consulta y se pide la intervención de entidades espirituales para resolver problemas de la vida. Se podría citar también a los Dyolas que conoció Zapata Olivella pero también a los peuls, wolof, etc. Entonces, este aspecto forma parte de la vida social y cultural de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de estas realidades se les hizo difícil entender el propósito del autor. Utilicé otra estrategia para intentar darles más claves de comprensión haciéndoles ver y escuchar una canción de salsa cubana que habla del panteón yoruba con las principales deidades que se encuentran en el libro (Obatalá, Yemayá, Ochún, Changó, Orúnla, Oyá, Ogún etc.). La canción se titula *Y tú qué quieres que te den*³, interpretada en vivo por Adalberto y su son, que empieza mencionando el traslado de los orichas yoruba al continente americano y en particular a la isla de Cuba:

Desde el África vinieron
y entre nosotros quedaron
todos aquellos guerreros
que a mi cultura pasaron

Luego viene convocando y citando a las diferentes deidades y sus correspondientes santos católicos:

³ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=24IHSU35Aqs>, consultado el 04 de octubre de 2019.

Obatalá las Mercedes

Ochún es la Caridad

Santa Bárbara Changó

Regla es Yemayá

Luego se convoca a Eleguá “el abridor de caminos” para iniciar la ceremonia:

Va a empezar la ceremonia

Vamos a hacer caridad

La casa está repleta y no caben más

Y todos se preguntan qué dirá Eleguá

Él abre los caminos esa es la verdad

Vamos a darle coco a ver qué nos da.

A Eleguá se le pide deseos para resolver sus problemas o pedir salud y bienestar:

La gente sale la gente viene

Y todos piden lo que les conviene

Voy a pedir lo bueno para mi mamá

Y para la familia la tranquilidad

Que todo el mundo en esta tierra

Se porte bien y que acabe la guerra.

Siguen las presentaciones respectivas de los principales orichas: Eleguá, Obatalá, Yemayá, Oyá, Ogún, Babalú Ayé, Ochún y por fin Changó. En cada convocación, los orichas están acompañados de sus atributos, características y así como su equivalente católico. Al nivel del escenario se reproducen los movimientos propios de cada oricha y sus trajes con sus respectivos colores.

La representación se hace en un salón de fiestas de Cuba y hay centenares de personas bailando, gozando y cantando a los orichas. Son personas vivas, actuales, reunidas en un lugar para festejar. La primera pregunta que les hice a los estudiantes fue: ¿qué entienden de la canción? Pudieron

identificar ciertos nombres como Yemayá, Changó y entender que la canción hablaba de los orichas. Luego les pregunté si se podía relacionar la canción con el libro estudiado. Contestaron que sí porque encontramos a personajes similares. Por fin, les hice observar a toda esta gente bailando y gozando y preguntarse si esta gente era irreal o real. Por supuesto contestaron que era real. Entonces, regresé a lo mencionado al inicio para que volvieran sobre la caracterización que habían hecho en un primer tiempo para que entendieran que todo lo que cuenta el autor se apoya en una religión y filosofía que existe hasta nuestros días y que se encuentra principalmente en Nigeria y Benín y que fue trasladada a América mediante los esclavizados africanos deportados.

La primera recepción puede parecer extraña ya que están acostumbrados por sus culturas respectivas a tratar con fenómenos que relacionan el mundo visible e invisible. Y, por otra parte, todos los estudiantes que conozco son musulmanes o católicos, es decir que tienen una relación mística con sus dioses. El caso es que estas dos religiones son la verdad única y no aceptan que pueda haber otro dios más que el suyo. Por otra parte, los estudiantes tienen una visión de la realidad e irrealidad basada en la razón occidental, por lo tanto, lo que leyeron en un primer tiempo solo podía aparecer como algo irreal y puramente ficcional. De allí retomé otra vez la idea de una comprensión pluriversal del mundo para que pudieran aceptar que hay otros sistemas de pensamiento tan válidos como el suyo.

Ambiente de clase: el re-encuentro con la africanidad y las culturas endógenas

Una vez elucidado el principio de la historia y resuelto el marco de los personajes y sus funciones la relación con la obra empezó a cambiar y esto se notó durante las exposiciones. En efecto, las diferentes exposiciones permitían, al mismo tiempo, ver aspectos socioculturales de la obra que giraban en torno a la cuestión afro y seguir avanzando en la comprensión de la narración del autor. Esta alternancia entre civilización y literatura creó bastante dinámica en el aula. Voy a mencionar dos ejemplos que me parecen emblemáticos.

El primer ejemplo se refiere a la exposición sobre las transversalidades entre África y Afro-Abya-Yala⁴ : *They are we*⁵ / *Los Boni de Guyane* / *Victoria Santa Cruz* / *Donny Elwood*. El primer soporte, *They are we*, trata de las investigaciones de una historiadora australiana llamada Emma Christopher quien muestra el reencuentro de la familia Gangá-Longobá de Cuba con su familia ancestral africana en Sierra Leona en los años 2000, tras 170 años de separación. Se pudo llegar a este reencuentro gracias a la conservación de los bailes y cantos por parte de los afrocubanos, elementos que hicieron que la investigadora, al hacer escuchar los cantos a la población, encontrara a su familia histórica en Sierra Leona.

El segundo soporte es obra de Serge Bilé⁶, se titula *Les Boni de Guyane*. Es un documental que compara a las poblaciones Akan de la actual Costa de Marfil con los Boni de la actual Guyana

⁴ En clase trato de hacerles reflexionar sobre los nombres de las cosas, de los seres y de los espacios. En esta perspectiva les hablo de Afro-Abya-Yala para categorizar al continente "americano" ya que Abya Yala hace referencia al nombre escogido por los pueblos originarios mismos.

⁵ Disponible en: <http://theyarewe.com>

⁶ Disponible en: <https://sergebileeditions.com>

francesa, descendientes de los Akan. El documental muestra las transversalidades a partir de ciertos aspectos de la cultura de los dos grupos culturales como son los saludos, la vida social, los lutos o las presencias ancestrales.

En cuanto al tercer soporte, se trata de una canción de un cantante camerunés, Donny Elwood, que habla del orgullo de ser negro frente a una sociedad que le niega su humanidad burlándose de su color, de su nariz, etc. En la canción retoma estas actitudes racistas para volverlas bellas y dignas.

Por fin, el último soporte es casi la réplica de la canción de Donny Elwood desde las tierras de Perú, donde Victoria Santa Cruz, activista, artista y poeta afroperuana describe todo el proceso por el cual pasó desde su niñez para poder sentirse orgullosa de su color, su nariz y su cabello.

Para entender lo que puede provocar una obra como *Changó, el gran putas*, es necesario describir el ambiente de la clase cuando se hizo la exposición de esta temática y en particular el poema de Victoria Santa Cruz titulado “Me gritaron negra”. En efecto, el poema empieza por describir la mala experiencia que tuvo Victoria Santa Cruz de niña cuando le dijeron Negra:

Tenía siete años apenas,
 Apenas siete años,
 ¡Qué siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 Me gritaron ¡Negra!
 ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Neeeeegra !

Luego sigue toda una reflexión sobre si realmente es negra y qué significa ser negra. La interiorización de ser negra empuja a Victoria a rechazar sus rasgos “negroides” blanqueándose la cara, alisándose el cabello hasta un día aceptarse como negra y reivindicarlo como tal:

Y pasaba el tiempo,
 Y siempre amargada
 Seguía llevando a mi espalda
 Mi pesada carga
 ¡Y cómo pesaba!

Me alacé el cabello,
 Me polveé la cara,
 Y entre mis entrañas siempre resonaba
 La misma palabra
 ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra !
 ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Neeegra !
 Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y que iba a caer
 ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra !
 ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Neeegra !
 ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra !
 ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra ! ¡Negra !
 ¿Y qué ?
 ¿Y qué ?
 ¡Negra !
 Sí
 ¡Negra !
 Soy
 ¡Negra !

Conforme íbamos escuchando y viendo el poema cantado los estudiantes empezaron a retomar en coro “Negra, Negra, Negra” y el “soy” dando palmadas y pegando en las mesas. Este poema provocó mucha empatía y una muy buena acogida. En los debates fue mencionada la similitud de vivencia a pesar de estar en un país donde hay casi únicamente “gente negra”. Se señaló por ejemplo el uso de cremas blanqueadoras por parte de las mujeres, pero también de los hombres, los polvos, la práctica de alisar el cabello o el uso de pelucas y la búsqueda de parejas más claras a veces para contraer matrimonio.

El segundo ejemplo fue cuando se hizo la exposición sobre el personaje de Changó. La exposición abarcó la globalidad del libro, desde la maldición de Changó hasta el final donde el autor precisa que las luchas no han dado los resultados esperados. Durante esta exposición, cada vez que el grupo mencionaba el nombre de Changó el resto de la clase repetía su nombre y daba palmadas en las

mesas. Fue un ambiente muy peculiar que no quise interrumpir y dejé *vía libre al grupo*.

Otro punto que hace falta resaltar es *él de los intercambios durante los debates*. Estos últimos fueron muy apasionados y provocaron a veces enfrentamientos de opiniones en cuanto a la interpretación *acerca del motivo del autor*.

Testimonios de estudiantes: cuando el velo se levanta...

Para esta contribución trabajé a partir de testimonios de una decena de estudiantes que siguen desde entonces trabajando temáticas afro desde sus múltiples perspectivas. Les hice dos preguntas. La primera fue ¿qué les aportaron las clases de literatura y civilización afro? La segunda: ¿qué les aportó la lectura de *Changó, el gran putas*? Los estudiantes me entregaron sus testimonios que reflejan algunas ideas ya mencionadas aquí. Trataré de darles lo máximo posible la palabra a través de citas para que el lector pueda hacerse su propia opinión sabiendo que el filtro del investigador siempre ejerce cierta selección.

El primer elemento que resalta de sus testimonios es la sensación de haber aprendido algo y de haber levantado un velo sobre algo que estaba escamoteado o invisibilizado. Fatou nos confiesa que

Durante mis clases de Civilización y Literatura afro he notado la importancia y la riqueza de la cultura africana a través de los africanos esclavizados y de sus descendientes. [...]

He podido conocer e informarme sobre la situación de los afrodescendientes. [...] He logrado conocer una parte de la historia de los esclavizados africanos, y, además, he visto que la verdad es otra y que los problemas que he pensado solucionados siguen causando conflictos y muertos en los países afrohispanicos.

Por su parte, Samuel nos cuenta que

antes de asistir a las clases afro, tenía conocimientos muy limitados sobre las culturas y las religiones existentes en América Latina. El Candomblé, la Santería, el Vudú, *los dioses como Yemayá (la madre de todos los orishas y protectoras de todos los niños y las madres embarazadas)*, Changó (dios de la guerra y la alegría de vivir), Ogún (dios guerrero) Obbatalá (*dios de la justicia, la paz, la sabiduría, la salud, la pureza...*) entre otros dioses me fueron desconocidos, ni me imaginaba que hubiera en este continente religiones y culturas asimilables a los que encontramos en África como el Yoruba.

Kabir, por su parte, menciona que

Esta última [la clase] nos ha permitido conocer África de manera general y la andadura de su sociedad a través de sus escritores desde el periodo colonial [...] a pesar de ser una literatura compleja, es de vital importancia estudiarla sobre todo para los estudiantes africanos ya que nos permite conocer este continente que es desconocido.

Saliou, avanza que

Dicha literatura me ha permitido saber cuánto ha contribuido el continente africano a la valoración de los demás continentes como Europa, América en particular; el continente americano donde la casi totalidad de la civilización africana es codificada allí lo que forma parte de la riqueza de este continente.

Ousseynou, por su parte, sintetiza un poco más estos dos aspectos en su contribución:

Desde mi primer contacto con la lengua española en el colegio nos contaban que esta lengua era la lengua de Cervantes y nos citaban autores españoles o latinoamericanos pertenecientes a la aristocracia “blanca” de la península ibérica o criollos. Sin embargo, al descubrir por primera vez en tercer año de licenciatura la civilización y literatura afrohispanicas, descubrí que esos autores no eran los únicos representantes de la civilización hispánica en su conjunto, a pesar de sus talentos y calidad literaria.

En efecto, había autores “negros” de igual calidad que estos últimos. Pero desgraciadamente, eran víctimas de un racismo epistemológico. Las clases de civilización y literatura afrohispanicas me permitieron descubrir aquella literatura olvidada o incluso voluntariamente oculta por una élite que se otorga el privilegio de escoger el tipo de saber que se tiene que enseñar en la escuela.

En resumen, estas clases me permitieron levantar el velo sobre un aspecto de la civilización hispánica desconocida por el gran público [...] y sobre el aporte y el papel crucial desempeñado por los “negros” en la lucha de liberación de América Latina del yugo imperialista sin hablar del cimarronaje y de los palenques de América del Sur.

Estas obras estudiadas en clase son de importancia capital para entender el racismo estructural de nuestros días y esto fue posible gracias a las clases de literatura y civilización afro que me informaron sobre estos aspectos.

Otra estudiante, Soda, versa sobre estos aspectos también:

Mi primera clase de literatura y civilización afro puede resumirse en dos palabras: descubrimiento e iluminación. Descubrimiento porque aprendí muchas cosas de las que ignoraba la existencia. Iluminación porque era como si desde que empecé a estudiar la historia de *África* de la colonización y esclavización, viviera en una mentira. Es como si me hubieran puesto un velo ante los ojos que me impedía ver las verdades tan cercanas. Me enseñaron a ver mi historia y la de mi gente afrodiaspórica bajo un ángulo desviado y de falacia histórica. Y entonces con las clases de civilización y literatura inicié un nuevo viaje en un nuevo barco lleno de historias que me cambiaron el modo de ver y pensar mi historia y mi presente.

Marieme retoma esta idea del conocimiento y riqueza de las culturas africanas como Soda:

Son clases que me permitieron experimentar muchas cosas sobre la verdadera historia del continente africano. Antes cuando oía hablar de América no me fijaba en el hecho de que los míos

(los esclavos africanos transportados a América) son parte de la población de este continente, no obstante, las clases recibidas sobre el afro me llevaron a ser más consciente de que la historia africana no se limita a esta África ya que en América también vive gente con su propia historia, su cultura, sus realidades etc.

Esta última parte de la cita versa sobre la reconexión entre África y Afro-Abya-Yala que permitió el estudio de la obra de Zapata Olivella. En efecto, esta idea se encuentra en varias contribuciones de l@s estudiantes. Samuel escribe que “por lo demás, el escritor colombiano expone los lazos entre África y su diáspora esparcida en toda América.” Kabir afirma que “la producción literaria realizada por escritores originarios del continente africano, permite vehicular el universo cultural africano.” En cuanto a Saliou nos cuenta que

La civilización africana es el punto de partida de todas las civilizaciones. Según nuestras clases de literatura y de civilización afro hispánicas, existe unas semejanzas entre la civilización africana y la civilización latino africana basándonos en la religión yoruba, por ejemplo, que es una religión que vio la luz en África particularmente en Nigeria, pero que con la esclavitud viajó al continente americano con los esclavos africanos. Además, si nos referimos a la gastronomía se notan semejanzas y lo que ocurre también desde el punto de vista de la mitología se notan algunos aspectos similares.

Ousseynou por su parte sintetiza en su contribución un poco más estos dos aspectos:

La lectura y el análisis de la novela *Changó, el gran putas* han sido las brasas que me conectaron con una nueva gama de literatura que no había descubierto después de 16 años de estudios. Me sentí *conectado con un mundo a la vez cercano y ajeno por las similitudes. Asimismo, crecí pensando que la esclavización solo dejó huellas en África, pero Olivella me libró de esa soledad arrastrante porque nos abrió las puertas del futuro hacia un mundo en que la historia no pertenece a nadie*, y que lo que vimos en los manuales escolares y los libros históricos no es más que una imposición.

Además, esta novela nos llevó y nos incorporó a otra África en la que se cultiva el mito del deconstruir estereotipos, prejuicios e historias falsas. Igualmente, me ofreció una nueva epopeya en que vi el disfraz y los manejos de los historiadores. Además, respecto a la cultura sentí como si estuviera hablando de nuestra cotidianidad lo que para otros parece ser exótico, extraño, mágico, fantástico y alucinante, y que a mí me es tan real, vivo y genuino.

Otro aspecto fundamental de los testimonios abarca la idea de conocerse a sí-mismo y asumir su propia identidad, así como la dignificación del ser afro. Veamos a este propósito el testimonio de Marieme:

Las clases sobre lo afro me permitieron comprender que toda la comunidad afro necesita a sus hijos para reivindicar el sitio que merece en el mundo y por ende ser consciente del papel que como universitaria, tengo en este asunto. Por otra parte, tener clases de afro han hecho que asuma más mi físico de mujer negra, es verdad que yo he conservado mi piel negra, pero hay otros aspectos propios de África que me molestaba en mí, y las clases de civilización y

literatura afro me ayudaron mucho a aceptar que África también tiene sus propios cánones de belleza tan válidos como los de los demás continentes. Con este libro, aprendí que contrariamente a lo que se suele contar, los africanos tienen sus propias civilizaciones, su identidad y muchas virtudes con sus poderes sobrenaturales. Además, me di cuenta de la importancia de la oralidad en esta novela.

Fatou subraya también esa idea cuando dice que los afrodescendientes

Han luchado para su libertad, para el reconocimiento de sus culturas y contra la discriminación de la que sufrieron. Con los saberes ancestrales de la medicina tradicional y de los mitos y leyendas de los ancestros, y de la vida después de la muerte, han perpetuado las culturas ancestrales y pudieron guardar una parte de su identidad. Esta identidad que les permite conocer sus orígenes, seguir luchando, y poder resistir a las dificultades de su suerte.

En cuanto a Soda, ahonda también en el mismo sentido:

La lectura de *Changó, el gran putas* de Zapata Olivella, otra gran aventura, no hizo sino consolidar lo que las clases despertaron en mí; es decir el sentido de cuestionar la Historia, la importancia de profundizar los saberes pero sobre todo lo esencial: conocerse a sí mismo. Changó me ha vuelto literalmente loca por la historia africana. [...] sentí la necesidad de ir devorando página tras página porque sencillamente por primera vez desde mucho tiempo atrás; me sentí en mi universo.

Sin embargo, lo más interesante e importante de estos testimonios es que muestran un cambio de actitud. En efecto, casi todas las contribuciones hablan del cambio entre una actitud pasiva y una actitud activa donde cada cual querrá comprometerse. Comprometerse con una sed de aprender o más bien de re-aprender, de reflexionar y sobre todo de actuar:

Fatou:

“Y hablando de la Literatura, he visto que estas clases han contribuido mucho a mi formación y a mi decisión de escribir sobre esta literatura muy interesante.”

Samuel:

“Fue a partir de aquel semestre de apenas cuatro semanas que he tenido el interés y el afán de trabajar sobre la temática afro. Ahora estoy haciendo mi trabajo de fin de Máster sobre el tema, más precisamente sobre la colonialidad tanto en África como en América Latina.”

Kabir:

Dicha literatura me hace querer entrar en el mundo de la política para restablecer nuestra sociedad. Desde que estoy estudiando esta literatura y esta civilización me doy cuenta de que reflexiono de otra forma. En suma, cabe mencionar que esta literatura nos ha ayudado a saber que somos dignos como todas las otras razas. De ahí, cabe decir que dicha literatura nos ha aportado cambios positivos en casi todos los niveles sociales, educativos, políticos como acabamos de mostrar en las líneas anteriores.

Soda:

Por estas razones, decidí seguir mi carrera universitaria estudiando literatura y civilización afro por el amor que siento hacia este mundo africano y afrodiaspórico pero sobre todo porque me

siento invertida de una misión, la de participar a la construcción del edificio del renacimiento de la gente africana y afrodescendiente y de sus valores tanto humanas como culturales.

Para terminar con la presentación de los testimonios, dejemos la palabra otra vez a Ousseynou:

Ha sido el desencadenador de miles de cuestionamientos y perspectivas de actuación acerca de las borraduras, del maniqueo, de la tachadura, de la invisibilidad del “negro”, su identidad, raíces y logros no solo en América Latina, sino que también en África. Para mí, no es una reescritura, sino que es una revelación, una reconstrucción y un descubrimiento de la verdadera historia que se plasma en nuestra dignidad, unidad, cultura, resistencia, y una mera afirmación de nuestra humanidad. En suma, esa unión con esta novela tanto en su estructura como en su temática es como un bonding antropológico, cultural, biológico y epistemológico que me ha llevado hacia la problemática del “negro” y la existencia de un mundo afro-diaspórico esparcido entre los brazos de Yemayá que se están reconstruyendo para dar un nuevo ser inteligente, disidente, cuestionador y polémico. Asimismo, es para América Latina un arranque para descolonizar las mentalidades, y para África un llamamiento para encomendar una nueva lucha.

Del discurso a la actuación

Cuando se habla de la recepción que hicieron los estudiantes de *Changó, el gran putas* no nos podemos limitar al espacio tiempo del aula nada más, es imprescindible hablar también de los efectos que causó el estudio de la obra fuera del aula, pues despertó en los estudiantes el afán de estudiar e indagar más la problemática afro en sus múltiples aspectos. A continuación, expongo las diferentes temáticas que se están llevando a cabo dentro del marco de memorias de Máster II y la presentación de una semana decolonial que organizamos junto con los estudiantes para que se puedan ver los impactos de estas clases.

Las temáticas investigadas

Estudiante ⁷	Temáticas investigadas
Fatou S.	Colonización y descolonización de Guinea Ecuatorial en <i>Se fue la independencia</i> de Joaquín Mbomio Bacheng.
Charlotte	Identidades y representaciones en <i>Changó, el gran putas</i> .
Saliou	La tradición yoruba entre África y Afro-Abya-Yala.
Soda	Colonialidad del ser. Una perspectiva afrolatinoamericana. El caso de Colombia. Entre identificación y desidentificación.
Marieme	Invisibilidad, discriminación, reivindicación. El caso afrocubano y afrocolombiano.
Samuel	Lucha decolonial y búsqueda de identidad: estudio comparativo entre <i>Las estrellas son negras</i> (Arnoldo palacios) y <i>Las tinieblas son negras</i> (Donato Ndongó Bidyogo).

⁷ Aparte de Ousseynou, que abarca un tema entre literatura hispano-americana y afrolatino-americana, el resto trabaja conmigo.

Kabir	Colonialidad del poder y del ser negro en la narrativa de Donato Ndongo Bidyogo: <i>Las tinieblas de tu memoria</i> y <i>Los poderes de la tempestad</i> .
Fatou D.	Representaciones del colonialismo en <i>La hoguera lame mi piel con cariño de perro</i> (Adelaida Fernández) y <i>Perro Viejo</i> (Teresa Cárdenas).
Ousseynou	Configuración estructural y representatividades en los relatos de la narrativa hispanoamericana contemporánea.
Touré	Arnoldo Palacios, Maryse Condé, Maya Angelou. Auto-biografías de sujetos afro.
Ange-Marie	<i>La tortuga</i> . Análisis comparativo entre Guinea Ecuatorial y Cuba.
Khadija	Problemáticas identitarias en la poesía de Nancy Morejón.

La semana decolonial / Kumbit Ñu Dem



Kumbit Ñu Dem es un colectivo de estudiantes que surgió tras dos años de docencia acerca de lo afro en la Université Gaston Berger de Saint Louis (Senegal). El nombre representa la idea de reconexión entre África y su diáspora ya que *Kumbit* hace referencia a una forma de solidaridad campesina en Haití. El campesino que tenía que trabajar un campo o construir una casa llamaba a la demás gente del pueblo para que lo ayudara y, a cambio, él y su familia regresaba el favor cuando otro lo necesitaba. *Ñu dem*, en wolof, una de las lenguas vernaculares de Senegal, significa “vamos”, “caminemos juntos”. Así, el nombre de las jornadas fruto de un pleonasma, enlaza África y su diáspora en un esfuerzo común. Es menester precisar que mi papel dentro de este colectivo fue mínimo y que en ningún momento mi estatuto de profesor interfirió en las decisiones. Mi palabra contaba como cualquier otra palabra, solamente puse el espacio de mi casa a disposición para reunirnos y organizar comidas para el colectivo.

Este colectivo se propuso organizar una semana decolonial para sensibilizar acerca de diferentes formas de colonialidades que los estudiantes vivían desde su niñez y que seguían presentes en la

universidad y sus formaciones académicas. Durante esta semana se organizaron diferentes eventos y talleres. Empezamos con la proyección de un vídeo sobre la problemática del uso de cremas blanqueadoras y de sus consecuencias, al que le siguió un taller sobre la belleza africana y la fabricación de cremas corporales a partir de productos naturales. Hubo también un debate sobre la posibilidad de difundir el saber en lenguas africanas endógenas, y para finalizar, un acto simbólico en el río Senegal que atraviesa la ciudad de Saint Louis en homenaje a todos los esclavizados que pasaron por esta vía de deportación rumbo al “Nuevo Mundo”, entregando a Mame Coumba Bang, la divinidad del río, unas flores para la diáspora africana.

Conclusión: afrodescendientes y África, un diálogo incompleto y complejo pero lleno de esperanzas

En otra aldea sereer visitamos el alcázar de su soberano. Conocía yo el código de hombres libres que rige sus actitudes, su moral y su rebeldía ancestrales. Pero la emoción que transpiraba el sentimiento de hermandad e identidad con todos los africanos, me llevó a proferir, por intermedio del profesor Bogliolo, que me honraba saludar al hermano por cuya sangre corría la de mis antepasados esclavos. Enfurecido se puso de pie y mostrándome con el índice lace-rante, trató de destruirme con el fuego de su mirada imperial. Sus palabras traducidas lentamente por el amigo, me ahondaron el impacto desolador:

-El rey le responde que usted y él no pueden ser hermanos: en sus ascendientes reales jamás ha existido alguien esclavo.

Rememoré las palabras de mi madre, ya fallecida, cuando me vaticinó que pese a mi sangre mu-lata, si llegaba algún día al África, no me reconocerían como negro. (Zapata Olivella, 1998: 336)

La relación entre los afrodescendientes y africanos nunca ha sido fácil y esta cita resume lo que puede pasar cuando un africano y un afrodescendiente se encuentran. Esta desolación no sólo la sufrió Manuel Zapata Olivella sino muchos afrodescendientes al hacer el viaje de regreso a la *Tierra madre*. Podríamos citar el ejemplo de la afroantillana Maryse Condé o de la afroamericana Maya Angelou. No se puede cruzar otra vez el puente hacia África que nunca fue reconstruido en más de quinientos años de historias coloniales.

Sin embargo, esto no significa que no haya esperanza. Al contrario, cuando hay soportes de reconciliación que facilitan la resiliencia, vemos cómo en el caso de esta clase sobre *Changó, el gran putas*, que todo es posible. Si Manuel Zapata Olivella hubiera participado en esta clase lo hubiera sentido y hubiera olvidado la desolación que vivió en este mismo país. Por esta razón juzgué necesario dedicarle un homenaje póstumo por haber facilitado a mis estudiantes la reconexión de África y su diáspora mediante su *Changó, el gran putas*; por haber osado levantar el velo colonial. Y a los africanos y esclavizados africanas por haber seguido resistiendo y creando.

BIBLIOGRAFÍA

- Angelou, M. (1990). *Je sais pourquoi l'oiseau chante en cage*. Paris : Belfont.
- Angelou, M. (2008). *Tant que je serai noire*. Montréal : Allusifs.
- Angelou, M. (2011). *Un billet d'avion pour l'Afrique*. Paris : Belfont.
- Calvo, T. (1994). *L'Amérique ibérique de 1570 à 1910*. Paris : Nathan Université.
- Chaunu, P. (1949). *Histoire de l'Amérique latine*. Paris : PUF.
- Condé, M. (2012). *La vie sans fards*. Paris : Babelio.
- Covo, J. (1993). *Introduction aux civilisations latino-américaines*. Paris : Armand Colin.
- Entiope, G. (2000). *Nègres, danses et résistances*. Paris : L'Harmattan.
- Fanon, F. (1967). *Peau noire, masques blancs*, Paris : Le seuil.
- Gravrand, H. (1983). *La civilisation sereer. Cosaan. Les origines*. Volume 1, Dakar : NED.
- Gravrand, H. (1990). *Pangool le génie religieux sereer*. Volume 2, Dakar : NED.
- Lancha, C. (2003). *Histoire de l'Amérique hispanique de Bolívar à nos jours*. Paris : L'Harmattan.
- Lefevre, S., Okome-Beka, V. (2016). Invisibilidad, visibilidad y mal-visibilidad de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de Español Lengua Extranjera. Una mirada cruzada entre Francia y Gabón. *Revista Matices en Lenguas Extranjeras*, (9), 47-67.
- Massardo, J., Suárez Rojas, A. (2000). *Civilisation latino-américaine. Notes de Cours*. Paris : Ellypses.
- Ngom, M. (2016). *Antología de la literatura afroperuana*. Perú: CEDET.
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., Pedroso Conedo, Z. (Julio-Diciembre 2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el Sur Global. *Revista Nuestra América*, 6(12), 195-222.
- Teixeira, M. (2003). *Rituels divinatoires et thérapeutiques chez les Manjak de Guinée Bissau et du Sénégal*. Paris : L'Harmattan.

Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá, Colombia: Altamira Ediciones.

Zapata Olivella, M. (1990). *¡Levántate Mulato! Por mi raza hablará el espíritu*. Bogotá: REI Andes Ltda.

Zapata Olivella, M. (1983). *Changó el gran putas*. Bogotá: Oveja Negra.