Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Sociología

Sistematización de la experiencia como asistente de cátedra en el curso "Cine y Representaciones Afrodescendientes" en la Universidad de Texas en Austin durante agosto a diciembre del 2025

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Sociología

AUTOR

María del Pilar CÁCERES CARTAGENA

ASESOR

Dra. Alizon Wilda RODRÍGUEZ NAVIA

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Cáceres, M. (2026). *Sistematización de la experiencia como asistente de cátedra en el curso "Cine y Representaciones Afrodescendientes" en la Universidad de Texas en Austin durante agosto a diciembre del 2025*. [Trabajo de suficiencia profesional de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Profesional de Sociología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	María Del Pilar Cáceres Cartagena
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	71535438
URL de ORCID	opcional
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Alizon Wilda RODRIGUEZ NAVIA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08147009
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8551-1800
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Bianca GARDUÑO BELLO
Tipo de documento de identidad	C.E.
Número de documento de identidad	004769587
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Carmela CHUNG ECHEVARRÍA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	23964096
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Ademar Elliot DIAZ APARICIO
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09462707
Datos de investigación	
Línea de investigación	ODS 4 Educación de calidad

Grupo de investigación	NO APLICA
Agencia de financiamiento	NO APLICA
Ubicación geográfica de la investigación	País: Estados Unidos Estado: Texas Ciudad: Austin Latitud: 30.266666° N Longitud: -97.733330° W
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Febrero a marzo del 2026
URL de disciplinas OCDE	Sociología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.04.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)
Facultad de Ciencias Sociales
VICEDECANATO ACADÉMICO

ACTA DE SUSTENTACIÓN
DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

En Lima, siendo el día 25 de abril del dos mil veintiséis se reunieron los Miembros del **JURADO CALIFICADOR** integrado por los profesores: Mg. Carmela Chung Echevarría (Presidenta) Dra. Bianca Garduño Bello (Miembro) y Dr. Ademar Elliot Diaz Aparicio (Miembro)

Verificado el Trabajo de Suficiencia Profesional **"SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO ASISTENTE DE CÁTEDRA EN EL CURSO "CINE Y REPRESENTACIONES AFRODESCENDIENTES" EN LA UNIVERSIDAD DE TEXAS EN AUSTIN DURANTE AGOSTO A DICIEMBRE DEL 2025"** presentado por la bachiller: **María Del Pilar CÁCERES CARTAGENA**, concluida la sustentación, el Jurado procedió a la calificación con el siguiente resultado:

19 (DIECINUEVE)

Luego del proceso de sustentación y calificación y comunicado el resultado a la graduanda.

El Jurado de conformidad al Reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad, acordó otorgar a la Bachiller: **María Del Pilar CÁCERES CARTAGENA**, el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA en SOCIOLOGÍA** y para dar constancia se extendió la presente Acta y firmaron:

.....
Mg. Carmela Chung Echevarría
Presidente

.....
Dra. Bianca Garduño Bello
Miembro

.....
Dr. Ademar Elliot Diaz Aparicio
Miembro

.....
Dra. Alizon Wilda Rodríguez Navia
Asesora

.....
Dr. Juan Felipe Meléndez De La Cruz
Vicedecano Académico

sa.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Alizon Rodríguez Navia en mi condición de docente acreditada como Asesora con el **DICTAMEN N°004-2026-EPS-FCCSSS/UNMSM** del Trabajo de Suficiencia Profesional cuyo título es:

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO ASISTENTE DE CÁTEDRA EN EL CURSO "CINE Y REPRESENTACIONES AFRODESCENDIENTES" EN LA UNIVERSIDAD DE TEXAS EN AUSTIN DURANTE AGOSTO A DICIEMBRE DEL 2025

Presentada por la bachiller: **María Del Pilar CÁCERES CARTAGENA** para optar el Título profesional de Licenciada en Sociología.

CERTIFICO: Que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma **PIDS**, el documento evaluado cuenta con el **4%** de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de los establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del Título Profesional de Licenciada en Sociología

Lima, 01 de junio del 2026.

Firma de la asesora : 

Nombres y Apellidos del docente: Alizon Wilda Rodríguez Navia

DNI N° 08147009

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de emisión, siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

ÍNDICE

1. Sumilla **3**

2. Presentación **4**

3. Descripción de la experiencia **5**

4. Objetivos y preguntas de sistematización **8**

5. Marco teórico **9**

6. Metodología de la sistematización **12**

7. Reconstrucción de la experiencia **15**

8. Análisis e interpretación **30**

Trayectorias de vida 34

Trayectorias educativas previas: entre la inclusión y la exclusión 36

Los aprendizajes desde la experiencia personal 39

Las percepciones sobre el curso: expectativas, incomodidades y sugerencias 44

9. Conclusiones y recomendaciones **48**

10. Bibliografía **50**

Anexos **52**

1. SUMILLA

El presente trabajo de sistematización analiza críticamente mi experiencia profesional como asistente de cátedra en el curso “Cine y Representaciones Afrodescendientes”, impartido durante el semestre de otoño de 2025 en la Universidad de Texas en Austin. El curso formó parte de los programas UGS (Undergraduate Studies), dirigido a estudiantes de primer año universitario con el objetivo de enseñar enfoques académicos interdisciplinarios e interseccionales.

La experiencia sistematizada pone particular énfasis en las secciones de discusión que facilité como asistente de cátedra. En estas sesiones de discusión se emplearon metodologías pedagógicas críticas que incluyeron el análisis de las representaciones históricas de afrodescendientes en el séptimo arte. Estas metodologías interrelacionan los enfoques teóricos del curso con las trayectorias de vida de lxs estudiantes desde una perspectiva interseccional. Asimismo, se reconoce que la raza y el género no son categorías abstractas, sino construcciones que impactan en sus vidas cotidianas. De esta manera, se reconoce que las trayectorias de vida de lxs estudiantes constituyen una fuente valiosa de conocimiento.

El análisis de sistematización se desarrolla en un contexto sociopolítico marcado por debates polémicos sobre diversidad, equidad e inclusión en los espacios universitarios federales de los Estados Unidos. Este contexto también estuvo marcado por la presión del gobierno para limitar o eliminar contenidos de la enseñanza universitaria relacionados con la raza, el género y la desigualdad estructural. En este escenario, el aula se convirtió en un espacio de discusión crítica en el que las experiencias de vida de los estudiantes adquirieron un papel central en los procesos de aprendizaje.

Este trabajo de sistematización de experiencias emplea una metodología cualitativa. De esta manera, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y el análisis de archivos de materiales del curso. El objetivo de esta sistematización es identificar el rol de las trayectorias de vida y las trayectorias educativas previas, así como los resultados y las percepciones del curso por parte del estudiantado. La finalidad de este trabajo es contribuir a futuras metodologías educativas críticas para la enseñanza de estudios culturales afrodescendientes.

Palabras clave: estudios afrodescendientes, pedagogía crítica, sistematización de experiencias, trayectorias de vida, estudios culturales, interseccionalidad.

2. PRESENTACIÓN

El presente informe de sistematización tiene como propósito reflexionar críticamente sobre la experiencia como asistente de cátedra en la Universidad de Texas en Austin, en los Estados Unidos. El curso se denominó “Cine y Representaciones Afrodescendientes” y se impartió de agosto a diciembre de 2025. El curso se catalogó como parte de los cursos UGS (Undergraduate Studies, Estudios de Pregrado en español), cursos que son obligatorios para lxs estudiantes de primer año de pregrado, cuyo objetivo es aproximar a lxs estudiantes a enfoques académicos interdisciplinarios.

En el curso se abordaron enfoques teóricos de los estudios culturales, incluyendo pensadores afrodescendientes con perspectivas decoloniales y de género. Además, cada semana se visualizaban películas y se asignaban lecturas complementarias a lxs estudiantes. Las películas seleccionadas iban desde clásicos del cine convencional de Hollywood hasta producciones vinculadas al movimiento del Tercer Cine.

El presente informe analiza cómo las experiencias de vida de las y los estudiantes fueron incorporadas como herramientas pedagógicas en el aula, desde una perspectiva interseccional, considerando que el estudiantado provenía de diversas disciplinas y contextos sociales, lo que permitió evidenciar cómo los sistemas de opresión basados en raza, etnia, género y sexualidad configuran las dinámicas de aprendizaje y de producción de conocimiento.

La finalidad de este trabajo es aportar una herramienta analítica para reflexionar sobre la enseñanza de temas afrodescendientes y sobre cómo las trayectorias de vida enriquecen el aprendizaje colectivo en el aula.

Teóricamente, este informe se sitúa en diálogo con las pedagogías críticas y decoloniales, así como con el feminismo negro. Desde estas perspectivas epistemológicas, se destacan las experiencias personales como parte de la producción de conocimiento. En particular, se retoman los aportes de bell hooks en “Enseñar a transgredir” (1994) y de Paulo Freire en “Pedagogía del oprimido” (2005).

Esta sistematización de experiencias está dirigida a docentes y asistentes de cátedra universitarios, en particular en los campos de estudios culturales, estudios afrodescendientes, estudios de género

y disciplinas afines. Asimismo, está dirigida a las instituciones educativas que imparten estas disciplinas en el contexto de ataques políticos que buscan eliminar las disciplinas identitarias.

A nivel personal y profesional, como mujer afrolatina, esta sistematización surge de mi interés por fomentar una reflexión crítica sobre mi práctica docente. Además, para mí es esencial reflexionar sobre mis identidades, afectos y relaciones de poder en las aulas de un espacio predominantemente blanco.

Finalmente, el presente trabajo se relaciona con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, en particular con el ODS 4 (Educación de calidad), que promueve una educación de calidad cuyos ejes centrales son la inclusión y la equidad.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia a sistematizar en el presente informe se fundamenta en mis actividades y experiencia como asistente de cátedra del curso "Cine y Representaciones Afrodescendientes" durante el semestre de otoño, que abarca de agosto a diciembre del 2025. Este curso tuvo lugar en la Universidad de Texas en Austin, en Estados Unidos. El curso formó parte de los cursos UGS para estudiantes de pregrado en su primer año de universidad. El curso fue impartido por el profesor titular Patrick F. Walter, del Departamento de Estudios del África y la Diáspora Africana.

El objetivo principal del curso fue contribuir a un análisis de discursos contemporáneos sobre raza y cultura con un enfoque global. Asimismo, se fomentó que lxs estudiantes adoptaran una perspectiva interdisciplinaria sobre el cine que refleje sus dinámicas culturales e históricas globales. También se incentivó el desarrollo de capacidades de investigación mediante revisiones de literatura, argumentación crítica, análisis audiovisual y desarrollo del habla pública.

Paralelamente, como parte de este contexto, se llevaron a cabo cambios en la política pública de gobierno de los Estados Unidos. En el ámbito académico, se generó una presión política para reducir y eliminar programas que promueven políticas de diversidad, equidad e igualdad (DEI en inglés). Estas políticas públicas fueron implementadas en el pasado con el fin de crear oportunidades para personas de grupos históricamente marginados por raza y género. En este contexto, se presionó a la Universidad de Texas para que firmara el Compacto para la Excelencia Académica en la Educación Superior (Compact for Academic Excellence in Higher Education,

en inglés). Dicho documento buscaba mejorar el financiamiento federal a las universidades a cambio de aceptar políticas que incluían la eliminación de ciertos programas educativos. De acuerdo con Texas Tribune, el compacto exigía que la Universidad de Texas eliminara perspectivas ideológicas no hegemónicas y definiera el sexo como algo biológico (Priest, 2025). Con dicha estrategia, además, se buscaba eliminar la enseñanza de las teorías de la raza crítica (Critical Race Theory en inglés), una perspectiva teórica que profundiza en cómo la raza desempeña un papel fundamental en el mundo cotidiano.

Como consecuencia de estas presiones impulsadas por el gobierno, se generaron diversas manifestaciones en contra del Compacto, además de la defensa por parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo para mantener los Departamentos de Estudios del África y la Diáspora Africana, Estudios Americanos-mexicanos y Latinos, Estudios de la Mujer, Género y Sexualidad, Estudios Asiáticos y Estudios Eslavos y Asiático-Europeos, entre otros.

De este modo, durante el semestre de primavera de 2026, la Universidad de Texas informó, mediante un comunicado del presidente Jim Davis, que los Departamentos de Estudios Africanos, Estudios Americanos-mexicanos y Latinos, Estudios de la Mujer y Sexualidad dejarían de existir para conformar un solo nuevo Departamento de Estudios Socioculturales. Además, el mensaje menciona que, a partir del semestre de otoño de 2026, se empezará a revisar la currícula y los temas de enseñanza de este nuevo Departamento.

El contexto descrito, fue el escenario en el que se desarrolló el curso. Escenario donde, muchxs estudiantes veían amenazadas sus identidades. Este temor pudo corroborarse tanto en las discusiones en el aula como en la participación de algunos estudiantes en las diversas manifestaciones organizadas a propósito de dicha medida. Por esta razón, la inclusión de las trayectorias de vida dentro de las metodologías pedagógicas cobra mayor sentido.

Sobre la población beneficiaria de este curso, el curso fue impartido a sesenta estudiantes de diversas procedencias. Entre ellos se encontraban estudiantes estadounidenses e internacionales. Las trayectorias de vida de los estudiantes estuvieron atravesadas por múltiples intersecciones de raza, género y sexualidad. Algunos estudiantes mencionaron experiencias de exclusión y marginalidad en las entrevistas realizadas para este trabajo.

Sobre los actores involucrados, el profesor titular o responsable principal del curso fue Patrick F. Walter, quien ocupa el cargo de docente asociado en el Departamento de Estudios del África y la Diáspora Africana. Walter es doctor en inglés por la Universidad de Buffalo, magíster en Inglés con concentración en Ficción Americana y Estudios Culturales Afrodiaspóricos, y bachiller en Inglés. Su investigación se centra en la literatura contemporánea de la diáspora africana, en los estudios culturales, en el psicoanálisis y en el marxismo.

Los asistentes de cátedra fueron dos: quien escribe este informe, Pilar Cáceres, y Holly Genovese. Holly es candidata al doctorado en Estudios Americanos en la Universidad de Texas en Austin. Tiene una maestría en Historia y un bachillerato en Historia y Ciencia Política. Su investigación se centra en la abolición de las prisiones, las formaciones poéticas y la literatura afrodescendiente. En mi caso, soy Pilar Cáceres Cartagena, candidata al doctorado en Estudios del África y la Diáspora Africana en la Universidad de Texas en Austin. Tengo una maestría en la misma especialidad por la misma universidad y un bachiller en sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Mi investigación se centra en la formación de identidades, el uso del arte político y las intersecciones entre los estudios queer, afrodescendientes y de género en el contexto afrolatino.

El curso se organizó en tres sesiones semanales de una hora cada una. Las dos primeras, los lunes y los miércoles, de 12:00 p. m. a 1:00 p. m., estuvieron dedicadas a enfoques teóricos a cargo del profesor principal, siendo los viernes, sesiones de discusión grupal integradas por 15 estudiantes. En total, se conformaron cuatro grupos y cada asistente de cátedra fue asignada a dos de ellos. En mi caso, los grupos se desarrollaron los viernes de 12:00 p. m. a 1:00 p. m. y de 1:00 p. m. a 2:00 p. m.

Los criterios de evaluación para el curso fueron: la participación activa en clase, el manejo del habla pública, el manejo de los conceptos y la entrega puntual de los trabajos. Los productos evaluados fueron dos ensayos, uno a mitad del curso y otro al final, en los que los estudiantes analizaban algún aspecto de la película utilizando las lecturas asignadas en clase.

Además de ello, se evaluaron diez anotaciones bibliográficas, en las que los estudiantes debían encontrar fuentes de información académica sobre temas afrodescendientes, raza, películas y estudios culturales para aprender técnicas de investigación. Las anotaciones bibliográficas

consistieron en elaborar un resumen de las fuentes de información y en utilizar correctamente el estilo de citación MLA. Del mismo modo, debían elaborar dos resúmenes de asistencia a eventos académicos relacionados con los estudios afrodescendientes o latinoamericanos. También se implementaron dos pruebas con preguntas relacionadas con los temas del curso. Por último, cada estudiante debía realizar una presentación sobre las películas, en parejas, en grupos o individualmente (según la duración de la película), desarrollando una metodología que fomentara el debate y la conversación en el aula. Estas presentaciones se realizaban en las secciones de discusión

En cuanto a mis funciones como asistente de cátedra, consistían en registrar la asistencia en todas las sesiones, tanto en las clases dictadas por el profesor principal como en las secciones de discusión. Asimismo, fui responsable de facilitar el diálogo en estas secciones, con el objetivo de aclarar enfoques epistemológicos y teóricos de los estudios afrodescendientes, profundizar en metodologías de análisis y complementar las presentaciones estudiantiles mediante preguntas críticas sobre las películas y lecturas asignadas.

Las metodologías empleadas consistieron en abordar el cine como un archivo histórico y cultural. Entre las principales estrategias implementadas en las sesiones de discusión se incluyeron el análisis colectivo de las películas, preguntas orientadoras para vincular los enfoques teóricos con las películas, así como preguntas sobre las experiencias de vida y la situación política actual. Asimismo, se analizó la continuidad del rol de la raza y el género en los contextos actuales, estableciendo una conexión con la transformación de los procesos históricos.

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE SISTEMATIZACIÓN

Objetivo general

- Analizar críticamente, desde el uso de las experiencias de vida, la enseñanza de estudios culturales afrodescendientes a estudiantes de pregrado en la Universidad de Texas en Austin durante el periodo de agosto a diciembre del 2025.

Objetivos específicos

- Examinar el rol que cumple el uso de trayectorias de vida de lxs estudiantes, particularmente aquellas marcadas por la raza, género, sexualidad, etnicidad y cultura, en los procesos de aprendizaje del curso.
- Explorar la percepción del curso por parte de lxs estudiantes, incluyendo valoraciones, incomodidades y sugerencias a las metodologías pedagógicas.
- Conocer los principales resultados del curso en términos de aprendizaje y desarrollo del Enfoque Crítico e Interseccional.
- Identificar los logros y las limitaciones de las metodologías pedagógicas empleadas en el curso

Preguntas orientadoras

¿Cómo influyeron las trayectorias de vida del estudiantado, en particular aquellas marcadas por experiencias de discriminación racial, de género y/o cultural, en su participación en el curso?

¿De qué manera las trayectorias educativas previas del estudiantado condicionaron sus experiencias en el curso y su participación en él?

¿Qué aprendizajes desarrollaron los estudiantes a partir del curso y de las secciones de discusión en relación con sus trayectorias de vida?

¿Cómo percibió el estudiantado las metodologías pedagógicas implementadas en las secciones de discusión, en particular respecto de la incorporación de experiencias de vida y de dimensiones afectivas?

¿Qué logros, limitaciones y tensiones surgieron durante la implementación de estas metodologías pedagógicas en el curso?

5. MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas, diversos estudios han analizado experiencias pedagógicas que buscan generar perspectivas críticas frente a estructuras opresivas. Desde la perspectiva de la

estructuración de Giddens (1995), los estudios de Ramos y Vila (2016) y Jara (2012) resaltan la importancia de recuperar y analizar críticamente las prácticas educativas con el fin de producir conocimiento a partir de las experiencias vividas por los actores del proceso educativo. Esta perspectiva permite comprender que las prácticas pedagógicas no se limitan a transmitir conocimientos, sino que también pueden constituir espacios donde los actores negocian, reproducen o transforman estructuras sociales existentes.

Según Jara (2012), la sistematización permite producir conocimiento a partir de la reflexión de las experiencias vividas por los actores involucrados en procesos educativos. A diferencia de otras metodologías centradas únicamente en la observación externa, la sistematización se basa en la reconstrucción de los procesos, la identificación de aprendizajes y la comprensión de las transformaciones que ocurren en las experiencias analizadas.

Por el contrario, otras investigaciones han resaltado cómo las metodologías pedagógicas no convencionales permiten generar espacios de diálogo crítico dentro del aula (hooks, 1994; Ladson-Billings, 1995). En este sentido, la sistematización de experiencias educativas se ha convertido en una herramienta relevante para reflexionar sobre las prácticas docentes y mejorar futuras intervenciones pedagógicas. En esa línea, Gloria Ladson-Billings (1995) ha desarrollado el concepto de *culturally relevant pedagogy*, que propone que los procesos educativos deben reconocer las experiencias culturales de los estudiantes como parte fundamental del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se fortalece cuando los contenidos académicos se relacionan con las realidades sociales y culturales de las y los estudiantes.

Adicionalmente, el análisis de esta experiencia de sistematización se sustenta en los ejes articuladores de raza, género y sexualidad. Además de incluir las enunciaciones teóricas del feminismo negro y de las perspectivas decoloniales.

En esa línea, desde el feminismo negro se han cuestionado las normas tradicionales en las que el conocimiento y el poder se han construido socialmente. El feminismo negro conceptualiza que las experiencias personales de las mujeres negras forman parte de la construcción del conocimiento (Cooper, 2019, p.2).

April Baker-Bell (2017) define el feminismo negro como un “método para recolectar nuestras historias, analizar nuestras historias y teorizar sobre estas al mismo tiempo” (p. 531); se entiende

como una forma de construir conocimiento a partir de las experiencias de las mujeres negras, desde y para nosotras. El feminismo negro analiza cómo las mujeres negras sobreviven, desafían, reaccionan y revolucionan en contra de las opresiones estructurales a partir de expresiones artísticas, activismo, manifestaciones políticas y la producción académica.

Siguiendo estas enunciaciones, las teóricas del feminismo negro plantean que las mujeres negras se enfrentan a una doble opresión por el hecho de ser mujeres y habitar cuerpos racializados. La intersección de estas opresiones ha sido definida por Kimberlé Crenshaw (1991) como "interseccionalidad". Para Crenshaw, la interseccionalidad implica que las experiencias de las mujeres negras están influenciadas por la discriminación por género y raza (p. 1245). Hill Collins (1990) extiende esta definición, denominándola "matriz de dominación", analizando así cómo en la sociedad se "intersectan los sistemas de opresión, sean raza, clase social, género, sexualidad, estatus ciudadano, etnicidad y edad" (p. 299).

Mi segunda enunciación está vinculada a la pedagogía crítica. En esta línea afirmamos que los procesos de enseñanza constituyen espacios colectivos de formación de conocimiento. Es decir, tanto el profesor o profesora como el estudiantado participan de manera activa en la creación del conocimiento. Paulo Freire (2005) plantea que el proceso educativo debe basarse en el diálogo, donde los estudiantes también son capaces de reflexionar críticamente sobre la realidad social.

Siguiendo esta línea, bell hooks (1994) propone una pedagogía comprometida con la transformación social. Dentro de esta perspectiva, hooks manifiesta que "los profesores deben estar comprometidos activamente a promover una forma que empodere a los estudiantes" (p. 15). Es decir, la enseñanza debe cuestionar las formas de distribución desigual de poder existentes entre el cuerpo docente y el estudiantado. Para hooks, la inclusión de las perspectivas estudiantiles permite generar procesos educativos más significativos.

Una tercera perspectiva teórica está vinculada a nuestra crítica a la colonialidad del poder, ya que su influencia se expresa a través de las metodologías y pedagogías que buscan analizar sobre las construcciones sociales en torno a la raza y el género (Quijano, 2000; Fanon, 1967; Espinosa, 2021). Por ello, dentro del aula, se aprendieron, enseñaron y debatieron conceptos de Aníbal Quijano, Frantz Fanon y Yuderkis Espinosa para comprender cómo la construcción social de la

raza y el género aún afectan las representaciones, así como nuestras significaciones en la vida cotidiana (Quijano, 2000; Fanon, 1967; Espinosa, 2021).

Un cuarto enfoque parte del concepto de Saidiya Hartman (2008) de "afterlives of slavery" (la violencia racial). En su libro *Scenes of Subjection*, Hartman analiza la violencia racial en las sociedades contemporáneas. Este concepto resulta particularmente relevante para el análisis del cine afrodescendiente, ya que permite examinar cómo ciertas representaciones cinematográficas reproducen o cuestionan las estructuras históricas de la violencia racial. Esta perspectiva ha sido catalogada dentro de las propuestas del afropesimismo, que sostienen que todos los aspectos de nuestras vidas están en constante relación con la antinegritud y la opresión de las vidas de las personas negras.

Por último, el presente trabajo se fundamenta en una pedagogía basada en las perspectivas de los estudios negros y queer. Autores como Cathy Cohen (1997) y Marquis Bey (2022) proponen que no se puede hablar de raza sin hablar de la construcción del género y de la sexualidad como espacios de blanquitud hegemónica. Para Cohen, por ejemplo, lo queer no necesariamente se relaciona con una identidad dentro de las siglas LGBTQ, sino también con cómo la negritud es una forma no hegemónica, que, por lo tanto, es considerada no normativa. Esta perspectiva permitió analizar cómo las representaciones de negritud en el cine también están íntimamente relacionadas con la negritud como un espacio no normativo fuera de la heterosexualidad.

6. METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN

La sistematización se basa en una metodología cualitativa con el objetivo de comprender los significados de incorporar las trayectorias de vida de lxs estudiantes en las metodologías pedagógicas de este curso. Este enfoque cualitativo, permitirá comprender cómo las prácticas pedagógicas empleadas por el equipo docente fortalecen o no la generación de conocimiento desde la diversidad, la interseccionalidad y la propia experiencia. Desde esta perspectiva, la sistematización busca reconstruir críticamente una experiencia pedagógica específica para identificar aprendizajes, tensiones y aportes que contribuyan a mejorar las futuras prácticas educativas.

En términos de diseño metodológico, esta investigación se enmarca en un enfoque interpretativo y narrativo, en tanto busca reconstruir una experiencia pedagógica específica desde la perspectiva

de lxs estudiantes. Las unidades de análisis corresponden a las percepciones del estudiantado sobre sus trayectorias de vida y educativas, así como a sus opiniones acerca del curso y de las metodologías pedagógicas empleadas.

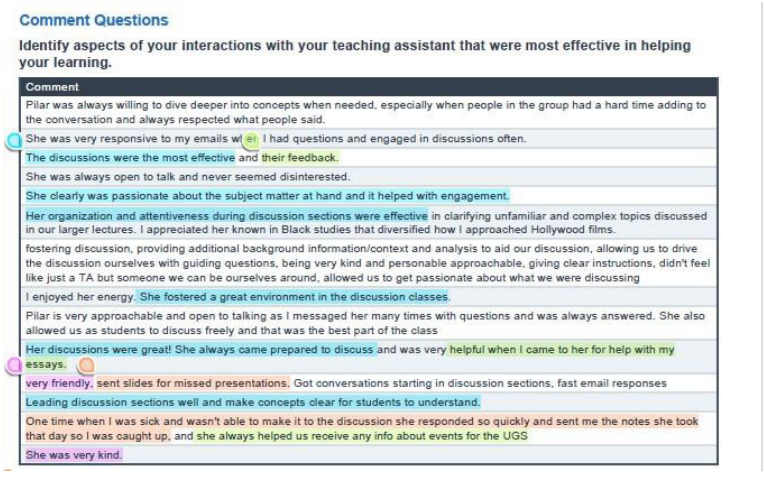
Para la recopilación de la información, se emplearon dos técnicas: las entrevistas semiestructuradas y la revisión de los archivos del curso. Así, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas y se revisaron las evaluaciones del curso. Ambas técnicas contaban con fuentes de información en inglés. Estas fuentes de información fueron traducidas por mí para asegurar el análisis e interpretación del presente informe en español.

Las entrevistas, como parte central de la estrategia de recolección, incluyeron preguntas orientadoras sobre las trayectorias de vida, las experiencias en el curso, las pedagogías del curso y las dinámicas de poder en el aula. El carácter semiestructurado de las entrevistas permitió mantener una guía temática, al mismo tiempo que se abrió espacio para nuevos temas.

A su vez, la revisión crítica de los materiales del curso incluyó el syllabus y los resultados de las evaluaciones docentes. Estas evaluaciones fueron respondidas de manera anónima y voluntaria al finalizar el curso, incluyendo preguntas de escala sobre el rol del asistente de cátedra, así como preguntas abiertas para que los estudiantes comenten lo positivo del curso y sugerencias de mejora.

Imagen Nro. 1

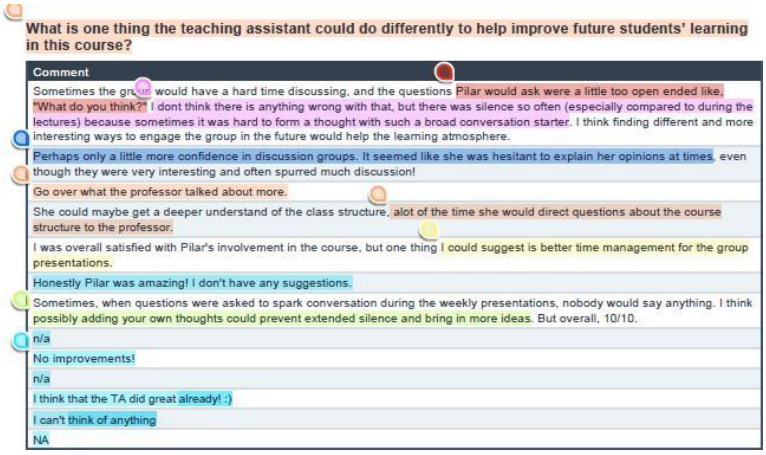
Resultados a las preguntas abiertas en la ficha de evaluación del curso



Comment Questions

Identify aspects of your interactions with your teaching assistant that were most effective in helping your learning.

Comment
Pilar was always willing to dive deeper into concepts when needed, especially when people in the group had a hard time adding to the conversation and always respected what people said.
She was very responsive to my emails w[illegible]n I had questions and engaged in discussions often.
The discussions were the most effective and their feedback.
She was always open to talk and never seemed disinterested.
She clearly was passionate about the subject matter at hand and it helped with engagement.
Her organization and attentiveness during discussion sections were effective in clarifying unfamiliar and complex topics discussed in our larger lectures. I appreciated her known in Black studies that diversified how I approached Hollywood films.
fostering discussion, providing additional background information/context and analysis to aid our discussion, allowing us to drive the discussion ourselves with guiding questions, being very kind and personable approachable, giving clear instructions, didn't feel like just a TA but someone we can be ourselves around, allowed us to get passionate about what we were discussing
I enjoyed her energy. She fostered a great environment in the discussion classes.
Pilar is very approachable and open to talking as I messaged her many times with questions and was always answered. She also allowed us as students to discuss freely and that was the best part of the class
Her discussions were great! She always came prepared to discuss and was very helpful when I came to her for help with my essays.
very friendly, sent slides for missed presentations. Got conversations starting in discussion sections, fast email responses
Leading discussion sections well and make concepts clear for students to understand.
One time when I was sick and wasn't able to make it to the discussion she responded so quickly and sent me the notes she took that day so I was caught up, and she always helped us receive any info about events for the UGS
She was very kind.



Fuente: Resultados de evaluación del curso a la asistente de cátedra Pilar Cáceres

Para el proceso de reclutamiento, se invitó a lxs estudiantes a participar en las entrevistas por correo electrónico. La participación fue voluntaria. En términos éticos, se garantizó el consentimiento informado, incluyendo la confidencialidad y el anonimato. Los estudiantes fueron informados sobre el propósito académico de la información recopilada. En la redacción final del presente informe se emplean pseudónimos para garantizar la protección de la identidad. Las entrevistas se realizaron de forma virtual a través de Zoom, en espacios donde los participantes se sintieran cómodos, considerando que podían surgir en la conversación experiencias de discriminación.

De los estudiantes seleccionados para participar, se buscó incluir una diversidad de perspectivas sobre las trayectorias de vida, con la finalidad de compilar información diversa y de carácter interseccional. Por lo tanto, las entrevistas se realizaron con los siguientes estudiantes:

Tabla Nro. 1

Lista de entrevistadxs e información básica

Entrevistadx	Identidad de género	Identidad étnico-racial	Sexualidad	Edad (años)	Carrera
Entrevistada 1	Mujer cisgénero	Afroamericana y haitiana	Heterosexual	22	Antropología

Entrevistada 2	Mujer cisgénero	Mejicana – americana	Heterosexual	22	Comunicaciones
Entrevistada 3	Mujer cisgénero	Afroamericana	Heterosexual	21	Administración
Entrevistada 4	Mujer cisgénero	Afroamericana	Lesbiana	23	Diseño y estudios del África y la diáspora africana
Entrevistadx 5	Queer no binarie	Asiático Americano	Queer	22	Comunicaciones

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la participación de los estudiantes se entendió como un proceso de reflexión colectiva. Los aportes del estudiantado son fundamentales para mejorar las futuras prácticas docentes.

7. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia profesional comenzó a finales de agosto de 2025, al inicio del semestre de otoño. Previo al inicio del curso, se iniciaron las coordinaciones entre el equipo docente. El curso se denominó Cine y Representaciones afrodescendientes (UGS 303), a cargo del profesor Patrick F. Walter, y contó con dos asistentes de docencia encargadas de dirigir las sesiones de discusión semanales (conocidas también como horas de práctica en UNMSM)

Al tratarse de un curso del programa Undergraduate Studies (UGS), estaba dirigido principalmente a estudiantes de primer año, lo que generó una situación pedagógica particular. Los estudiantes formaban un grupo heterogéneo, en el que algunos tenían formación previa en humanidades y ciencias sociales, mientras que otros no. Adicionalmente, el estudiantado presentaba diversas trayectorias de vida y trayectorias educativas marcadas por la diversidad interseccional.

El objetivo del curso era que lxs estudiantes valoraran el cine como un espacio en el que se producen, transmiten, reproducen y resisten narrativas de opresión racial, particularmente en relación con comunidades afrodescendientes en diversos territorios.

La reconstrucción de esta experiencia se basa en tres fuentes de información. La primera en entrevistas a profundidad realizadas a cinco estudiantes registrados y aprobados con calificación sobresaliente. La segunda fuente fue el análisis de los materiales del curso, incluidos el syllabus y la ficha de evaluación del curso, en la que los estudiantes comentan lo positivo y lo negativo del curso.

Desde mi rol como asistente de docencia, mis labores consistían en liderar secciones de discusión orientadas a fomentar la participación activa del estudiantado. Además, desde mi experiencia académica como investigadora en estudios de género, era importante, como docente, incluir también una perspectiva de género interseccional que analizara el género y la sexualidad.

Desde la perspectiva de lxs estudiantes, este curso significó para algunxs un primer acercamiento académico a la construcción social de la raza. Al respecto, una estudiante entrevistada señaló lo siguiente:

> *"Nunca aprendí nada sobre alguien que no fuera blanco. Esta clase fue la primera vez que aprendí sobre estos temas"* (Entrevistada Nro. 4).

Otros estudiantes resaltaron que el curso fue el primer espacio en el que pudieron analizar sus trayectorias de vida mediante los enfoques pedagógicos del equipo docente. Al respecto, unx estudiante menciona:

> *"Fui capaz de aprender a partir de mi propia experiencia [...] algo que usualmente no sucede en cursos de análisis de medios"* (Entrevistadx Nro. 5).

Otros enfatizaron que esto también permitió un aprendizaje colectivo, ya que al escuchar a otros compañeros pudieron aprender más sobre sus experiencias. Una estudiante expresó:

> *"Ver cómo otras personas veían las películas o las lecturas de manera distinta… o sea… como que nunca había pensado en ciertas cosas. Había cosas muy personales de algunos compañerxs ahí"* (Entrevistada Nro. 2).

Estas perspectivas demuestran que el curso no solo funcionó como un espacio de enseñanza tradicional, sino como un espacio horizontal de intercambio de conocimientos. Durante el curso,

no se aplicó a los estudiantes una metodología exclusivamente centrada en el equipo docente. En cambio, se creó un ambiente en el que se reconocía que las experiencias diversas enriquecían el proceso de enseñanza colectiva.

En torno a las fases del curso, estas se dividieron en las siguientes unidades.

Unidad 1 Introducción del curso - Semana 1

Durante la primera semana, se presentó el esquema completo del curso, esto incluía la presentación del syllabus, y las evaluaciones del curso. En las sesiones de discusión, la primera semana fue solo un espacio para resolver dudas sobre el curso. Además, se aclaró que las sesiones de discusión no se centraban solo en la enseñanza de enfoques teóricos, sino en un espacio de participación activa donde los estudiantes.

En esta etapa, varios estudiantes expresaron que no tenían expectativas claras sobre el curso. Por ejemplo, una estudiante 4 mencionó:

> *"Yo no sabía qué expectativa tenía […] Yo vi negritud en el título del curso y pensé que sería interesante"* (Entrevistada Nro. 4).

Esto evidencia una relación inicial marcada por la curiosidad más que por un conocimiento previo estructurado.

Sobre las evaluaciones del curso, estas fueron las siguientes:

Tabla Nro. 2

Evaluaciones del curso

Evaluaciones	**Porcentaje de la nota final**
Ensayo 1	20%
Ensayo 2	25%
Bibliografía anotada	20%
Quizzes	15%

Presentación en discusión	10%
Participación y asistencia	10%

Fuente: Elaboración propia

Sobre las reglas del curso, una política de asistencia que permitía hasta tres ausencias sin penalización. Además, hubo alertas de sensibilidad, ya que, al ser un curso que abordaba temas de raza, género y sexualidad, esto podría generar incomodidades en lxs estudiantes. Adicionalmente, se incluyeron alertas de sensibilidad a algunas películas, ya que incluían imágenes gráficas de violencia sexual, suicidio y uso de drogas.

Sobre la programación del curso, este se desarrolló en 15 semanas bajo la siguiente programación:

Tabla Nro. 3

Programación del curso

Semana	Unidad	Lectura	Película	Evaluación
1	Introducción del curso			
2	Qué es la raza		Documental Raza: La ilusión de poder, las históricas que contamos (en inglés Race: The Power of An Illusion, The Stories We Tell)	
3	¿Qué es la raza?	Lectura de Frantz Fanon, *"The Fact of Blackness."*		

4	Esclavitud y cine	Lectura de Frantz Fanon, *"The Fact of Blackness."*		
5	El Nacimiento de Hollywood	Película *Birth of a Nation* (1915)	Lectura de Snead, *"Birth of a Nation."*	
6	Hollywood y negritud	Película *Within Our Gates* (1920)	Lectura de Michael Wallace, *"Oscar Micheaux."*	Evaluación: Quiz 1
7	Hollywood y negritud	Película *In the Heat of the Night* (1967)	Lectura de James Baldwin, *"The Devil Finds Work."*	
8	Hollywood y representaciones	Película *Training Day* (2001)	Lectura de Sexton, *"The Ruse of Engagement."*	
9	Sesión de repaso y taller de escritura.			Evaluación: Essay 1
10	Cinema y decolonialidad	Película *Black Girl* (1969)	Lecturas de Getino y Solanas Lectura Espinosa.	Evaluación: Entrega de las primeras 4 anotaciones de la bibliografía anotada
11	Cinema y movimientos decoloniales	Película *Bush Mama* (1979)	Lectura de Field, *"Emancipating the Image."*	Quiz 2

12	Cinema negro y queer contemporáneo	Película *Super Fly* (1972)	Lecturas de Ture y Hamilton Lectura *Black Power* (cap. 2) Guerrero, *"The Rise and Fall of Blaxploitation."*	
13	Cinema negro y queer contemporáneo	Película *The Watermelon Woman* (1997)	Lectura de bell hooks, *"The Oppositional Gaze."*	Evaluación: Bibliografía anotada final (10 fuentes)
14	Break de otoño	No hay clases		
15	Horror negro y Black Lives Matter	Película *Get Out* (2017)	Lectura de Poll, *"Can One Get Out?"*	Evaluación: Essay 2 y Event Summaries.

Fuente: Syllabus del curso

De esta manera, se llevó a cabo la primera semana del curso que permitió establecer una presentación inicial a los contenidos además de clarificar expectativas y dudas.

Unidad 2 – Enfoques teóricos y análisis del cine – De la semana 2 a la semana 4

Durante esta fase del curso, se abordaron temas relacionados con la raza, entendida como un constructo social que clasifica a las personas según características físicas y su contexto histórico; la negritud, que hace referencia a la identidad y la experiencia social de las personas de ascendencia africana; y la blanquitud, que se refiere a las ventajas sociales e históricas asociadas a las personas catalogadas como blancas. La enseñanza de estas semanas enfatizó una revisión histórica de la raza como constructo social en las relaciones modernas.

Las discusiones del profesor principal se centraron en dictar y analizar las perspectivas del rol de la raza en los Estados Unidos y cómo, a partir de la raza, se empezó a dividir a las poblaciones mediante otras construcciones sociales basadas en la nacionalidad, la etnicidad y la religión. En

materia de nacionalidad, la raza desempeñó un papel fundamental al otorgar derechos fundamentales basados en la blanquitud. La persona que es ciudadana puede participar en la vida política del país y acceder a la propiedad privada.

Históricamente, en los Estados Unidos, la raza determinó quiénes podrían ser etiquetados como ciudadanos y no ciudadanos. En el caso de la etnicidad, esta se construye a partir de las diferencias basadas en las prácticas culturales. En el contexto de los Estados Unidos, se consideraba que las prácticas occidentales eran superiores; por tanto, debía mantenerse una división racial basada en la ley. En dicho proceso, la religión desempeñó un papel importante en esa categorización racial; se impuso la cristiandad como modelo religioso a seguir.

Además de estas discusiones sobre la racialización de la nacionalidad, la etnicidad y la religión en los Estados Unidos, se analizó el papel que desempeñó la raza en el desarrollo del capitalismo, así como las corrientes filosóficas que impulsaron la construcción social de la raza. Partiendo de la Ilustración, los filósofos de Europa del siglo XVIII empezaron a cuestionar los valores políticos y culturales, lo que dio lugar a la idea de la humanidad universal, que luego se desarrolló en los derechos inalienables de los seres humanos. La concepción de la humanidad sirvió para determinar la categoría humana de los hombres de Occidente, dejando de lado a otras poblaciones del Sur Global. Esto propició una estrecha relación entre la blanquitud y la humanidad. Esta concepción continuó justificando la explotación de tierras en África y las Américas, así como la expansión del capitalismo mediante la extracción de mano de obra gratuita en condiciones de explotación y de esclavitud de las poblaciones afrodescendientes e indígenas.

Durante las sesiones de discusión, se analizó el desarrollo histórico de estos conceptos y la influencia que tienen en las formas de interacción social. Por ejemplo, en un ejercicio, los estudiantes analizaron imágenes de personas que lucían distintas, pero que compartían alguna categoría, como la raza o la etnicidad. Para ilustrar esta actividad, adjunto las imágenes de las diapositivas utilizadas en la semana 2.

En la primera imagen, se observa que todos los artistas son latinoamericanos, aunque no comparten la misma nacionalidad ni los mismos rasgos físicos. De izquierda a derecha están Celia Cruz de Cuba, Yalitza Aparicio de México y Andrés Wiese de Perú.

Imagen Nro. 2

Diapositiva utilizada en la sesión de discusión

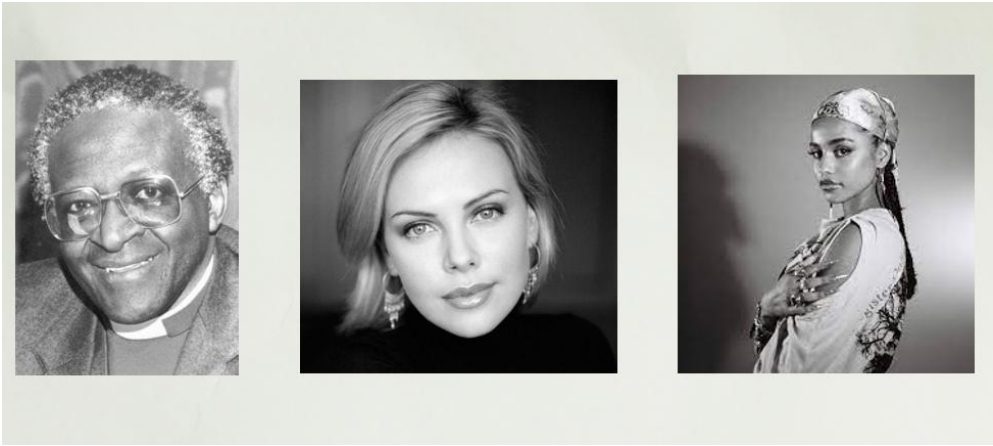


Fuente: Elaboración propia

De manera similar, en la siguiente imagen se observa a tres personajes sudafricanos que comparten la nacionalidad, pero no la misma etnicidad. De izquierda a derecha están Desmond Tutu, Charlize Theron y Tyla.

Imagen Nro. 3

Diapositiva utilizada en la sesión de discusión



Fuente: Elaboración propia

Esta actividad permitió a los estudiantes repensar cómo nuestras relaciones cotidianas están marcadas por el sentido común que les atribuimos a la raza, al género y a la etnicidad. Los estudiantes manifestaron que siempre asumimos que, si las personas tienen ciertas características físicas, son de tal o cual país. Algunos estudiantes, como el estudiante 3 en las entrevistas, mencionaron que estas formas de asumir la raza son experiencias que les suceden a diario y que, al compartirlas y aprendérselas en el curso, les permitieron ver cómo operan actualmente las formas de discriminación social en los Estados Unidos. Al respecto, una estudiante señala lo siguiente:

> *"Siempre asumimos que las personas son de tal lugar, basándonos en cómo lucen … Creo que no nos damos cuenta de cuán seguido lo hacemos"* (Entrevistada Nro. 3).

Además, el estudiante mencionó que era importante analizar cómo la construcción social y la racialización de la identidad latina son perseguidas actualmente. Esto también me llevó a invitarlos a reflexionar sobre la blanquitud impuesta a la latinidad. Además, esto nos llevó a volver al ejemplo adjunto de cómo la afrolatinidad es invisibilizada dentro de la categoría de Latinidad, perpetuando procesos de invisibilización en las comunidades negras de América

Unidad 3 - Hollywood y las representaciones históricas sobre afrodescendencia – Semana 5 al 8

Durante esta fase del curso, el enfoque se centró en el análisis de las representaciones históricas de las poblaciones afroamericanas. Se hizo énfasis en los cambios históricos, desde las primeras representaciones hollywoodenses hasta los inicios de los 2000.

En las clases, el profesor principal enseñó a lxs alumnos algunos métodos de análisis del cine, como paneos, mise-en-scène, cortos paralelos, entre otros. Esta aproximación permitió que los estudiantes entendieran que este curso no solo se centraría en las representaciones simbólicas, sino también en cómo la materialidad de los recursos cinematográficos permite enunciar perspectivas de raza, etnicidad y género.

La primera película a analizar fue *The Birth of a Nation.*[1] Durante las sesiones de discusión, se empleó una metodología de análisis colectivo. Se analizó cómo esta película constituye un eje fundamental del cine moderno, ya que muchas de ellas emplean los mismos recursos

[1] *Birth of a Nation* (1915), dirigida por D. W. Griffith, presenta la historia de dos familias blancas durante y después de la Guerra Civil estadounidense.

cinematográficos. Sin embargo, la película también plantea una narrativa racista sobre las tensiones raciales en los Estados Unidos de finales de la Guerra Civil. En las sesiones de discusión, se dividió la clase en grupos, cada uno de los cuales tuvo una escena particular; los estudiantes debían analizar cómo los códigos cinematográficos se relacionan con códigos extracinematográficos (por ejemplo, representaciones). Tomando la idea de los códigos cinematográficos y extracinematográficos propuesta por Michael Wallace, cada grupo compartió y debatió en una sesión con todxs del salón. Algunos grupos resaltaron escenas en las que las imágenes de los hombres afroamericanos eran sexualizadas y criminalizadas.

La siguiente semana nos enfocamos en el análisis de la película *Within Our Gates*[2]. Dentro de las clases, tanto del profesor principal como en las sesiones de discusión, se analizó cómo la película fue un intento de revertir las narrativas presentadas en la película *Birth of a Nation.* De esta forma, la película *Within Our Gates* buscaba representar a los afroamericanos de manera positiva. En esa semana, se utilizó una metodología de preguntas orientadoras. Esta metodología resultó en una baja participación por parte de lxs estudiantes. Como consecuencia, se realizó una intervención pedagógica distinta durante las siguientes semanas.

La semana 7 se centró en el análisis de la película *In the Heat of the Night*[3]. Esta película permitió discutir las representaciones de la masculinidad negra en el cine estadounidense. En esta sesión también se realizó la primera presentación grupal de los estudiantes. En una de las secciones de discusión, la presentación duró aproximadamente quince minutos, mientras que en la segunda sección ocupó casi toda la sesión, lo que evidenció diferencias en la dinámica de participación entre ambos grupos.

Por un lado, se discutió la masculinidad blanca, representada por el personaje del sheriff Bill Gillespie, y, por otro, la masculinidad negra, encarnada por el detective Virgil Tibbs. Un momento clave del análisis fue la escena en la que Tibbs responde físicamente a la agresión de un hombre blanco. Esta escena fue interpretada por algunos estudiantes como un momento simbólico que

[2] *Within Our Gates* (1920), dirigida por Oscar Micheaux, sigue la historia de una profesora afroamericana que viaja al norte de los Estados Unidos para buscar financiamiento para continuar apoyando las escuelas negras del Sur.
[3] *In the Heat of the Night (1967), dirigida* por Norman Jewison, sigue la historia de Virgil Tibbs, un detective afroamericano que es confundido con un criminal. Sin embargo, el detective negro empieza a colaborar con el Sheriff Bill Gillespie para descubrir al culpable de un asesinato. La película se centra en la colaboración entre ambos personajes y en cómo deben navegar por el racismo y los prejuicios mientras intentan resolver el crimen.

desafía las jerarquías raciales históricas, especialmente si se considera el contexto histórico del sur de los Estados Unidos y las continuidades de la esclavitud en la vida social contemporánea. Para complementar el análisis de los estudiantes, se introdujo el concepto de Saidiya Hartman, denominado "afterlives of slavery", que se traduce como "vidas después de la esclavitud". Mediante este concepto, Hartman señala que algunas formas de opresión simbólica reproducen las relaciones sociales que se mantenían en los sistemas de esclavitud (Hartman, 2007, p. 6).

En la semana 8, se analizó la película *Training Day.*[4] Con esta película, se hizo una comparación con la película de la semana anterior para analizar lo que en el cine se conoce como *buddy cop films*. Este género de películas se caracteriza por la relación entre dos policías que trabajan juntos, usualmente uno blanco y otro negro. En este caso, la discusión se centró en cómo el personaje de Alonzo Harris en la película *Training Day* constituye una figura compleja en las representaciones de la masculinidad negra. Además de un antagonista llamado Jake Hoyt, que representa a la inocencia y la salvación a cargo del personaje blanco.

En sus presentaciones, los estudiantes argumentaron que Alonzo es una figura que reproduce narrativas racistas que asocian lo negro con la criminalidad y la violencia. Por otro lado, se discutió cómo el personaje también evidencia las limitaciones estructurales de poder dentro del sistema policial. En particular, se analizó la escena del restaurante en la que Alonzo interactúa con hombres blancos poderosos, lo que muestra cómo incluso los personajes negros con autoridad institucional permanecen subordinados a estructuras de poder dominadas por la blanquitud. Una estudiante mencionó lo siguiente sobre la película:

> *"Incluso cuando los personajes negros tienen autoridad, siguen estando controlados por las estructuras de poder blancas"* (Entrevistada Nro. 1).

Este análisis permitió establecer una comparación con la película *In the Heat of the Night*, donde el personaje de Tibbs posee autoridad profesional, pero aun así depende de las estructuras de poder locales representadas por el sheriff blanco.

Dentro de las secciones, tras sus presentaciones, invité a los alumnos a representar la película desde la perspectiva del feminismo negro. Dentro del feminismo negro, se reconoce que la

[4] *Training Day* (2001), dirigida por Antoine Fuqua, sigue a Jake Hoyt, un nuevo policía en su primer día, y el entrenamiento que recibe del experimentado detective Alonzo Harris. Este último recurre a la violencia y la corrupción en sus acciones, como parte del orden de la ley.

masculinidad y la feminidad están construidas desde la perspectiva de la blanquitud. Autores como Cathy Cohen nos invitan a reflexionar sobre cómo la negritud ha sido construida como un espacio no normativo del género. Cohen argumenta que lo "queer" no se limita a identidades sexuales, sino que también incluye aquellas posiciones marginalizadas por no ajustarse a normas sociales dominantes, incluidas las formas racializadas de existencia (1997, p. 438). En consecuencia, los estudiantes respondieron a mis preguntas sobre las representaciones de la heterosexualidad negra en la película.

Unidad 4 - Cinema y movimientos decolonial – de la semana 9 a la 11

Durante esta fase del curso, el enfoque se centró en el análisis del Tercer Cine y del cine político, movimientos cinematográficos que surgieron como respuesta crítica a las estructuras narrativas dominantes de Hollywood. Estas producciones cinematográficas estaban orientadas a visibilizar experiencias de colonialismo, explotación y resistencia en los contextos del Sur Global.

Una de las películas analizadas en esta unidad fue *Black Girl*.[5] La discusión se centró en la experiencia de migración y de explotación laboral vivida por la protagonista, una mujer africana que trabaja como empleada doméstica para una familia francesa. A través de esta película, los estudiantes analizaron cómo el cine puede representar las continuidades del colonialismo en la vida cotidiana de las poblaciones africanas. Una estudiante menciona lo siguiente al respecto:

> *"Me recordó cómo las personas en del mundo aún experimentan explotación colonial"* (Entrevistada Nro. 5).

La entrevistada Nro. 1 también mencionó que la película le permitió hablar sobre el colonialismo en África y en el Caribe. Ella agregó:

> *"Mis padres vienen de Haití, entonces Black Girl fue personal para mí"* (Entrevistada Nro. 1)

De esta forma, los estudiantes establecieron conexiones entre esta película y experiencias contemporáneas de migración y trabajo doméstico en distintas partes del mundo.

[5] *Black Girl* (*La Noire de…*, 1966), dirigida por Ousmane Sembène, narra la historia de Diouana, una joven migrante de Senegal que trabaja como empleada domestica para una familia blanca en Francia. Diouana se enfrenta a una condición de aislamiento y abuso.

Posteriormente se analizó la película *Bush Mama*. [6] Esta película permitió discutir las representaciones de la vida cotidiana de las comunidades afroamericanas en contextos de pobreza, vigilancia policial y desigualdad estructural. En esta discusión surgió la idea del arquetipo de la *"Strong Black Woman"* y los estudiantes la analizaron críticamente. Algunas estudiantes negras señalaron que este arquetipo también se reproduce en su vida cotidiana, donde las mujeres negras son frecuentemente percibidas como figuras de fortaleza constante, lo que invisibiliza las vulnerabilidades y los desafíos que enfrentan. Por ejemplo, una estudiante menciona

> *"La idea de "strong black woman" es algo que veo en mi vida real. Siempre es como si la gente asumiera que soy fuerte"* (Entrevistada Nro. 4).

Uno de los principales retos del curso fue desarrollar mi práctica pedagógica. Al principio, yo diseñaba preguntas para generar el debate en curso. Sin embargo, la participación de los estudiantes era desigual. Algunos estudiantes participaban bastante, mientras que otros permanecían en silencio. Esto generó varios silencios en del curso. Por ello, tuve que fomentar otras actividades pedagógicas para incentivar la participación de todos. Por ello, agregué discusiones en parejas, el uso de la pizarra para incluir ideas sobre algún tema y la mirada en clase de escenas de la película; además, las presentaciones de los estudiantes fueron favorables para fomentar la participación de todos.

Otro desafío fue el manejo del tiempo durante las sesiones de discusión. En algunas clases, las publicaciones fomentaban conversaciones extensas, que podían durar mucho más de lo previsto. Esto impedía abordar todos los aspectos de las películas. En el primer grupo de estudiantes, durante las sesiones de discusión, sus presentaciones duraban entre 10 y 30 minutos. Sin embargo, el segundo grupo a mi cargo podía dedicar toda la sesión a analizar la pregunta. Dicha situación motivo la modificación de mi planteamiento pedagógico original a fin de adaptarlo a las necesidades de la clase y grupo. En ese sentido, para el primer grupo que tenía una menor participación, los organicé en grupos pequeños e hice incluso uso de una pizarra para que los estudiantes incluyeran palabras o temas necesarios para comentar en clase.

[6] *Bush Mama* (1979), dirigida por Haile Gerima, sigue la historia de Dorothy, una mujer negra que vive en Los Angeles entre la pobreza y la opresión. Dorothy intenta sobrevivir mientras tiene que encargse de los hijos sola porque su pareja esta en la cárcel.

Para el segundo grupo, mi intervención se basaba más en complementar las presentaciones que los alumnos daban con más preguntas. Por ejemplo, cuando los estudiantes desarrollaron su exposición sobre la película *Training Day*, mi intervención consistió en hablar de las mismas escenas que ellos presentaron, pero también en hacer preguntas sobre cómo el género se interrelaciona con la raza o clase. Estos cambios generaron un mayor incentivo para la participación de todos los alumnos en el aula.

Otro momento crítico abordado fue el contexto político que influyó en cómo se abordarían los temas de raza y género en la universidad en 2025. El contexto político ejerció presión tanto en la enseñanza como en las experiencias del estudiantado. Muchxs de lxs estudiantes provenían de comunidades históricamente marginadas, elles veían cómo el entorno gubernamental amenazaba sus existencias. Es por ello que, dentro de este curso, se incorporó de manera explícita la dimensión afectiva del aprendizaje, reconociendo que las discusiones sobre raza, identidad y representación cinematográfica están profundamente vinculadas a las realidades de la vida cotidiana de lxs estudiantes.

En síntesis, los espacios de la clase se convirtieron en espacios de discusión donde los estudiantes podían relacionar el contenido académico del curso con sus propias experiencias, lo que les permitía reflexionar sobre su propia vida, contribuyendo de este modo a un proceso de aprendizaje más crítico y reflexivo.

<u>Unidad 5 Representaciones contemporáneas y representaciones de género – de la semana 12 a la 15</u>

Otra película analizada fue *Super Fly*, [7] asociada al género cinematográfico conocido como *blaxploitation*. [8]Durante la discusión se analizó cómo este tipo de películas buscaba desafiar las representaciones racistas dominantes de Hollywood, pero, al mismo tiempo, reproducía ciertos

[7] *Super Fly* (1972), dirigida por Gordon Parks Jr., narra la historia del narcotraficante Priest en Nueva York. Priest quiere retirarse de la vida criminal, mientras busca hacer una venta final de cocaína que le dé suficiente dinero como para retirarse con el dinero suficiente.
[8] *Blaxploitation* se refiere al conjunto de películas de los 70 dirigidas por equipos afroamericanos y protagonizadas por actores afroamericanos, que contaban historias de las narrativas negras en del cine comercial.

estereotipos relacionados con la masculinidad negra, la heterosexualidad obligatoria y la violencia.

Una estudiante manifestó que hubiese sido importante no solo ver *Super Fly*, centrado en el personaje masculino de Priest, sino también explorar cómo otras perspectivas de blaxploitation que posiciona a las mujeres negras. Ella menciono:

> *"Hubiese sido genial analizar blaxploitation más porque recientemente vi Foxy Brown*[9] *y fue muy importante para mí"(*Entrevistada Nro. 4).

De esta forma, también podemos resaltar que las enseñanzas del curso se reflejan en cómo la estudiante 4 se relaciona con la película Foxy Brown, centrada en una mujer afroamericana que rompe con los estereotipos de sumisión asociados a la feminidad.

Posteriormente se analizó la película *The Watermelon Woman*.[10] Esta película permite abordar temas como el archivo, la memoria y la representación. Durante la discusión se analizó cómo la película explora los silencios del archivo histórico y la ausencia de representaciones de mujeres negras lesbianas en la historia del cine.

Para profundizar esta discusión, se introdujo la metodología de *critical fabulation*, propuesta por Saidiya Hartman, que consiste en reconstruir historias borradas o silenciadas en los archivos históricos. Esta discusión permitió reflexionar sobre cómo el cine puede funcionar como una herramienta para imaginar historias que han sido sistemáticamente excluidas de los registros oficiales.

Finalmente, el curso concluyó con el análisis de la película *Get Out,*[11] la cual permitió discutir el género del Black horror. En esta discusión se exploró cómo el terror puede utilizarse para

---

[9] *Foxy Brown* (1974), dirigida por Jack Hill, sigue la historia de Foxy, una mujer negra que busca vengar la muerte de su pareja al infiltrarse en el narcotráfico y en la exploración sexual. Foxy resiste las estructuras de violencia mediante su inteligencia.

[10] *Watermelon Woman*(1996), dirigida por Cheryl Dunye, sigue a Cheryl, una joven lesbiana afroamericana quien está trabajando en un documental para encontrar la historia de una actriz negra olvidada. La actriz era conocida como "*The Watermelon Woman*", o en español como la mujer sandía, ya que ese era su rol en una película centrada en un personaje blanco.

[11] *Get Out* (2017), dirigida por Jordan Peele, sigue la historia del fotógrafo Chris, quien viaja junto a su novia a conocer a la familia de esta. Sin embargo, la familia y su novia intentan secuestrarlo para transferir los cerebros y la mentalidad de personas blancas a su cuerpo.

representar experiencias de racismo estructural. Algunos estudiantes señalaron que la película plantea una reflexión importante sobre la idea de que la sociedad contemporánea puede ser, en sí misma, una forma de terror para las personas negras. Por ejemplo, lx estudiante 5 menciona *"la película demuestra cómo la sociedad en sí puede ser una forma de horror para la gente negra"*

De este modo, el género de horror se convierte en un espacio para representar y criticar las formas contemporáneas de violencia racial.

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El análisis de la presente sistematización se desarrolló a partir de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes, así como del análisis de las evaluaciones del curso. Este proceso implicó una organización crítica de la información con el fin de interpretar las perspectivas de los estudiantes.

Para ello, se desarrolló un proceso de organización de la información basado en la identificación de códigos y categorías analíticas. Los códigos y las categorías analíticas se definieron en función de los objetivos de la sistematización.

En un primer momento, se procedió a la traducción y transcripción de cada una de las entrevistas realizadas. En un segundo momento, se procedió a identificar los elementos significativos expresados por las y los estudiantes. Luego, se procedió al etiquetado de la información relevante y afín a los objetivos de la sistematización. Una vez culminado ello, se procedió a la codificación y categorización respectiva. Dicho proceso, permitió triangular la información para interpretar las similitudes y diferencias entre las entrevistas. Finalmente, se logró identificar cuatro categorías principales. A continuación, comparto la matriz de análisis:

Tabla Nro. 4

Matriz de análisis entrevistada Nro. 4

Etiqueta	Código	Categoría
1. Estudia African and African Diaspora Studies y Development; además se interesa por comunicación/desarrollo y filantropía	Interés por su formación académica	Trayectorias educativas

2. Usa pronombres they/them y se identifica como parte de la comunidad LGBT+	Identidad de género y sexualidad	Trayectorias de vida
3. Se identifica racialmente como afroamericana	Identidad étnico-racial	Trayectorias de vida
4. Señala que su familia no practica de forma explícita una cultura asociada a lo afroamericano	Prácticas culturales familiares	Trayectorias de vida
5. Recorrió toda su escolaridad en cursos avanzados/AP	Trayectoria académica de alto rendimiento	Trayectorias educativas
6. Asistió a escuelas predominantemente blancas	Experiencias educativas en espacios racializados	Trayectorias educativas
7. En la secundaria acumuló créditos y no tenía totalmente definido qué estudiar; incluso pensó en diseño	Exploración vocacional previa	Trayectorias educativas
8. Durante COVID experimentó cambios personales y comenzó a expresarse de otra manera, abrazando quién es	Transformaciones identitarias durante la pandemia	Trayectorias de vida
9. Describe sus clases previas como relativamente participativas y con docentes que la apoyaban	Relación positiva con docentes previos	Trayectorias educativas
10. Aunque tuvo buen desempeño en AP, siente que esos cursos no permitían profundizar en los temas	Limitaciones del currículo	Trayectorias educativas
11. Menciona que antes del curso casi no aprendió sobre personas no blancas dentro del currículo formal	Ausencia de historia y referentes no blancos	Trayectorias educativas marcadas por exclusión
12. El curso fue su primer UGS y le permitió conocer películas y lecturas que no había visto antes	Primer acercamiento académico al curso	Percepción del curso
13. Tomó la clase tanto por el requisito UGS como por el interés que le generó el título del curso	Motivación para tomar el curso	Trayectorias educativas
14. Aunque no era su primera opción, terminó sintiéndose muy satisfecha con haber ingresado a este curso	Valoración positiva de la elección del curso	Percepción del curso
15. No tenía expectativas muy definidas, pero pensó que sería interesante por tener 'Black' en el nombre	Expectativa inicial del curso	Percepción del curso
16. Señala que el principal aprendizaje fue desarrollar análisis fílmico más detallado	Aprendizaje de análisis cinematográfico	Resultados del curso
17. El curso le permitió incorporar sus experiencias personales dentro del análisis de películas y presentaciones	Inclusión de experiencias personales en el análisis	Resultados del curso
18. Ya tenía conocimientos sobre raza, género y representación, pero antes los	Saberes previos fuera de la academia	Trayectorias de vida

había trabajado por cuenta propia y no en un salón de clases		
19. Describe su experiencia general en el curso como fantástica, divertida y muy disfrutable	Valoración general del curso	Percepción del curso
20. Las clases, lecturas y explicaciones para el primer ensayo la ayudaron a organizar sus ideas y escribir	Acompañamiento docente en la escritura	Resultados del curso
21. El análisis de Training Day también la llevó a conversar con sus padres sobre la película	Vínculo entre aprendizaje y conversación familiar	Trayectorias de vida
22. Considera que, si la clase fuera más pequeña, podría mejorar aún más la experiencia	Sugerencia metodológica sobre tamaño del curso	Desafíos y retos del curso
23. The Watermelon Woman le permitió conocer experiencias de lesbianas negras distintas a las suyas	Aprendizaje sobre diversidad dentro de la negritud	Resultados del curso
24. A partir de esa película también reflexionó sobre el archivo y la falta de recursos para preservar memorias negras	Reflexión sobre archivo y memoria afrodescendiente	Resultados del curso
25. Escuchar las interpretaciones de sus compañeras/os en las discusiones amplió su manera de leer los textos	Aprendizaje a partir de las discusiones	Resultados del curso
26. No sintió que hablar de raza, género y orientación fuera demasiado personal; al contrario, eso fortaleció su conexión con el curso	Cercanía personal con los temas del curso	Percepción del curso
27. Percibió cercanía y autenticidad del profesorado y de la asistente, especialmente cuando compartieron experiencias personales	Cercanía con la plana docente	Resultados del curso
28. Participar en actividades fuera de clase fortaleció su sentido de comunidad y su involucramiento posterior	Construcción de comunidad más allá del aula	Trayectorias de vida
29. Menciona que hizo amistades en el curso y que esos vínculos continuaron después del semestre	Relaciones amicales en el curso	Resultados del curso
30. Define el curso como 'diferente' porque rara vez había tenido un espacio académico centrado en raza	Singularidad del curso en su trayectoria educativa	Percepción del curso
31. Recuerda que en la secundaria casi tuvo una clase similar, pero no abrió por falta de interés	Ausencia previa de oferta académica sobre raza	Trayectorias educativas marcadas por exclusión
32. Considera que cursos como este son necesarios en la universidad porque amplían horizontes y perspectivas	Importancia del curso para la formación universitaria	Percepción del curso

33. Señala que estos cursos permiten conocer experiencias que muchas personas no viven ni encuentran en el currículo tradicional	Ampliación de perspectivas sobre la diferencia	Resultados del curso
34. Hubiera querido que el curso durara más tiempo y que incluyera una película adicional	Deseo de ampliar la experiencia del curso	Percepción del curso
35. Propone incluir más blaxploitation o películas más contemporáneas como Black Panther	Sugerencias temáticas para el curso	Percepción del curso
36. Le hubiera interesado ver más contenidos sobre vida negra, espiritualidad y comunidad, y no solo sobre sufrimiento o racismo	Búsqueda de representaciones negras más allá del dolor	Percepción del curso

Fuente: Elaboración propia

El mismo procedimiento se aplicó al análisis de la información proveniente de las evaluaciones del curso. A partir de los datos obtenidos en dicha evaluación, se identificaron y etiquetaron los elementos significativos expresados por el estudiantado en las dos preguntas de respuesta abierta, referidas a los aspectos que funcionaron adecuadamente en el curso y a las sugerencias para su mejora. A partir del etiquetado, se construyeron códigos y categorías de análisis.

A partir de estos análisis se identificaron cuatro categorías. El primero sobre las trayectorias de vida influenciadas principalmente por experiencias de discriminación por raza, género y sexualidad. El segundo trata sobre las trayectorias educativas que permiten comprender las experiencias previas, además del rol de la educación en sus vidas. Tercero, los resultados del curso, entendiendo el aprendizaje obtenido y el desarrollo del pensamiento crítico en temas de raza, género y cinematografía. Y, por último, la percepción del curso, analizando las valoraciones del estudiantado, así como las tensiones y las posibilidades de mejora de las metodologías pedagógicas implementadas.

Estas categorías permitieron, además, interpretar los hallazgos de la investigación en relación con el marco teórico que sustenta este trabajo. En particular, se interpretaron los resultados y las categorías en función de los aportes del feminismo negro y de las pedagogías críticas, con el fin de analizar cómo las experiencias de vida de los estudiantes constituyen una fuente de conocimiento colectivo en el aula.

Sobre las trayectorias de vida

Uno de los hallazgos principales es la presencia de experiencias de discriminación racial, de género, cultural y lingüística en las trayectorias de vida de lxs estudiantes. Estas experiencias impactan directamente en la percepción que lxs estudiantes tienen del curso, evidenciando cómo dichos factores influyen en su vivencia educativa.

Se identificó que la discriminación forma parte de la vida cotidiana de lxs estudiantes desde temprana edad. Estas experiencias de discriminación estuvieron vinculadas al idioma, a las prácticas culturales y a la percepción de la alteridad en espacios sociales y educativos. En este sentido, la discriminación no se limita a momentos específicos, sino que constituye una condición estructural que atraviesa la vida diaria del estudiantado. De esta manera, una estudiante manifiesta:

> *"Crecí viendo cómo el racismo no era algo del pasado… era algo que pasaba todos los días"* (Entrevistada Nro. 3).

Este testimonio evidencia que el racismo no es solo un fenómeno histórico, sino también una realidad presente en la vida cotidiana. A su vez, los testimonios dan a entender que el racismo no solo se experimenta a nivel individual, sino también a nivel colectivo. Esto se refleja en el ámbito familiar, especialmente cuando los padres de los estudiantes son migrantes. Al tener prácticas culturales diversas, los familiares y lxs estudiantes se encuentran en una posición de alteridad y otredad. Una estudiante de padres migrantes menciona:

> *"Como en mi caso, mis papás, al ser haitianos, siempre mantuvieron su religiosidad, un poco de vudú, y por eso siempre fueron considerados diferentes, además de que siempre tuvieron un acento al hablar inglés"* (Entrevistada Nro. 1).

De manera similar, otra estudiante menciona:

> *"Algunas experiencias que mis papás decían, gente que les decía oh estás en América, no hables español, o decirles que se regresen. Cosas así. Y ahora tú sabes, está muy jodido"* (Entrevistada Nro. 2).

Esto demuestra que las experiencias de discriminación no son espacios aislados individuales, sino que son procesos colectivos que enfrentan los grupos que se posicionan fuera de la blanquitud. Como señala Patricia Hill Collins (2000), las relaciones de poder en la sociedad se

organizan a través de una "matriz de dominación" en la que múltiples sistemas de opresión se entrelazan y estructuran colectivamente las experiencias de los sujetos (p. 299).

Asimismo, los testimonios también revelan que las trayectorias de vida de los estudiantes son negociaciones constantes entre la pertenencia a distintos espacios sociales. En ese contexto, por ejemplo, unx estudiante mencionó que siempre debía demostrar su legitimidad en ciertos espacios, lo que denota que la exclusión social determina que ciertos individuos deben relegarse a otros espacios. Ellx menciona:

> *"Siempre sentí que tenía que demostrar que pertenecía a ciertos espacios… como que no era suficiente solo estar ahí"* (Entrevistadx Nro. 5).

La estudiante menciona este testimonio en relación con los espacios académicos, lo que permite observar una relación entre la identidad y el espacio. Desde las geografías negras, se refuerza este vínculo, al analizar que los espacios son racializados y afectados por las relaciones de poder. Como plantea Katherine McKittrick (2006), las geografías negras permiten analizar cómo las vidas negras se producen en espacios marcados por la exclusión, pero también por prácticas de resistencia y reconfiguración del lugar (p. xi).

En continuidad con lo anterior, los estudiantes señalaron que su identidad racial, cultural y de género era percibida como fuera de lugar y que, para reclamar la pertenencia a ciertos lugares, debían reconfigurarse a sí mismos. Por ejemplo, una estudiante expresó:

> *"Dependía del espacio… en algunos lugares era latina, en otros no encajaba en ninguna categoría"* (Entrevistada Nro. 2).

Asimismo, la estudiante señaló:

> *"No importa dónde vaya, siempre soy vista por mi color de piel… es algo de lo que no puedo escapar"* (Entrevistada Nro. 2).

Estos testimonios reflejan que la identidad no es una categoría fija, sino que se construye en relación con contextos específicos y con las percepciones sociales que operan en dichos espacios. La identidad también se ve influenciada por cómo lxs otrxs te perciben. En este sentido, las trayectorias de vida del estudiantado están marcadas por procesos constantes de adaptación, resistencia y resignificación, Esto puede ser entendido desde los enfoques teóricos de la

estructuración. Giddens (1984) sostiene que las identidades no solo se forman a partir de las estructuras sociales, sino también a partir de la interacción social.

Por otro lado, el análisis muestra que estas experiencias no solo generan procesos de exclusión, sino también formas de conciencia crítica colectiva. Por ejemplo, la entrevistada 3 mencionó que su trayectoria familiar estaba vinculada al activismo afrodescendiente, lo que le ayudó a comprender el racismo de distintas maneras. Ella menciono:

> *"Mis padres crecieron en un espacio de activismo afro, entonces siempre en mi casa se hablaba de cómo el racismo nos afecta"* (Entrevistada Nro. 3).

Este tipo de experiencias evidencia que las trayectorias de vida no solo están marcadas por la discriminación, sino también por procesos de politización y de producción de conocimiento desde la experiencia. En este sentido, como señala Patricia Hill Collins (2000), el conocimiento producido por mujeres negras emerge de sus experiencias vividas y constituye una forma de pensamiento crítico que desafía las jerarquías tradicionales del saber (p. 221).

Sobre las trayectorias educativas: entre la inclusión y la exclusión

Esta categoría permitió identificar las trayectorias educativas previas de lxs estudiantes. Estas evidencian tensiones entre los procesos de inclusión y exclusión. En ese sentido, esta categoría resalta cómo las estructuras sociales han influido en el acceso, la participación y las formas de aprendizaje de los estudiantes antes de su ingreso a la universidad. Por ejemplo, algunas experiencias educativas de lxs estudiantes estuvieron marcadas por la exclusión racial y cultural en la educación secundaria.

A partir del análisis e interpretación, se identificó que la mayoría de los estudiantes, en sus clases previas a la universidad, solo participó en metodologías centradas en la memorización de contenidos, sin espacio para reflexionar sobre sus propias experiencias o identidades. En ese sentido, una estudiante menciona:

> *"Mis clases eran más sobre memorizar… nunca hablábamos de nuestras comunidades"* (Entrevistada Nro. 3)

De manera similar, otro estudiante enfatizó la ausencia de discusiones sobre lo estructural en los espacios educativos:

> *"Siento que en muchas clases nunca se aborda la desigualdad … o sea, era más la idea de: oh, si todos somos iguales en este país, pero nunca se abordaba cómo muchos de nosotros o nuestros padres eran tratados de manera diferente. No recuerdo realmente hablar de estos temas ni de tu cultura. De vez en cuando, quizás en español, el profesor hablaba sobre la cultura mexicana, pero casi siempre se reducía a la comida"* (Entrevistada Nro. 2).

Este testimonio resalta que la educación constituye un elemento de movilidad social. Este testimonio resalta que la educación de la estudiante estuvo también marcada por un discurso y una narrativa de igualdad de condiciones que invisibiliza las desigualdades estructurales y evitan problematizar las experiencias de marginalización en comunidades racializadas. Además, estas narrativas refuerzan visiones estereotipadas de otras culturas, sin analizar la complejidad de las intersecciones entre raza y etnicidad. Esto refleja una visión más amplia de la fungibilidad de los cuerpos marginados. Como plantea Riley C. Snorton, los cuerpos racializados han sido históricamente concebidos como intercambiables y disponibles dentro de lógicas de violencia y desposesión, lo que evidencia cómo la marginalización opera a través de procesos estructurales que exceden lo individual (2017, p. 9). Esto se evidencia en lo que menciona el estudiante 2 al hablar de cómo la cultura mexicana se reduce a una manifestación cultural que puede extraerse de los cuerpos de las personas mexicanas.

Estos testimonios reflejan que el sistema educativo reproduce exclusiones por raza y generar y refuerza normas hegemónicas. Por ejemplo, unx estudiante, que se identifica como no binario, manifiesta que en su educación no era posible nombrarse fuera de la hegemonía sexo-género binario. Lx estudiante menciona:

> *"En la escuela no había espacio como para los pronombres o nobrarte como quieras" (Entrevistadx Nro. 5)*

Otro elemento central fue la predominancia de perspectivas centradas en la blanquitud en las experiencias educativas previas. Estas perspectivas, además, invisibilizaban las historias y experiencias de las comunidades históricamente marginadas en los currículos educativos. Como mencionó unx estudiante*:*

> *"Nunca aprendí de alguien que no fuera blanco El currículo solo trataba sobre lo blanco"* (Entrevistadx Nro. 5).

De manera similar, otra estudiante manifiesta:

> *"Yo siempre supe de Malcolm X, MLK y otros líderes. Mis abuelos, por ejemplo, me contaban mucho sobre los derechos civiles. Mi mamá tuvo cercanía con algunos Panthers. Pero en la escuela la historia era diferente. Sabía de la historia negra, pero por mi familia"* (Entrevistada Nro. 3).

Estos testimonios reflejan que el conocimiento sobre los afrodescendientes no proviene del sistema educativo formal, sino de espacios familiares y comunitarios. Las trayectorias de vida familiares juegan un rol en la educación, que no necesariamente está incluida en la educación formal. De esta forma, las experiencias de vida constituyen una forma de conocimiento situado que es poco validado en la construcción de conocimiento académico.

Además, podemos resaltar que la universidad se presenta como un punto de inflexión. La universidad se configura no solo como el espacio donde los estudiantes adquieren nuevas perspectivas teóricas, sino también como un espacio para relacionarse y aprender sobre otras comunidades históricamente marginadas, así como para adquirir el lenguaje académico para nombrar las opresiones. La universidad constituye una apertura a las múltiples realidades. Respecto a ello, una estudiante menciona :

> *" Pero algo que me pasó en la universidad fue darme cuenta de que… aunque crecí siendo parte de una comunidad racializada, todavía sabía muy poco sobre otras comunidades racializadas, especialmente comunidades afrodescendientes. Y eso fue algo que realmente cambió mi perspectiva. Siento que en la universidad conocí a más gente. Antes de venir a UT, casi todos mis espacios habían sido muy mexicanos. Es que crecí en el San Antonio y ahí hay más cultura latina o mexicana que en Austin" (*Entrevistada Nro. 2).

De manera similar, otrxs estudiantes destacan que la universidad les brindó el lenguaje académico para reflexionar sobre sus propias experiencias y las de sus comunidades. Una estudiante complementa esta idea diciendo

> *"Creo que siempre fui consciente de que era el racismo, o de la manera en que se les veía a mis padres por ser negros, o sea, como que siempre lo supe. Tú sabes. Pero no sabía cómo nombrarlo ni cuáles eran los términos correctos. Una palabra como xenofobia era algo que no tenía consciente en mi mente, pero entendía cómo se les trataba a ellos distinto que por ejemplo un norteamericano negro"* (Entrevistada Nro.1).

Asimismo, se evidencia que la universidad permite el encuentro entre distintas trayectorias, lo que favorece la comprensión de la interseccionalidad. Una estudiante expresó:

> *"siento que en la universidad entendí más qué es la interseccionalidad, ya que tengo amigxs latinx, asiáticos, etc. Yo crecí en espacios muy afrocentrados y siempre entendí*

> *eso, pero siento que la mayoría atraviesa discriminación por ser mujer, por hablar otro idioma o por nuestro color de piel"* (Entrevistada Nro.3).

Además de la interpretación de las trayectorias educativas previas, esta categoría implicó el análisis del rol de la educación en el ámbito familiar. En particular, los hijos de padres migrantes mencionaron que la educación en sus familias aparece como una herramienta y una posibilidad de movilidad social. La educación desempeña un papel como objetivo colectivo para toda la familia. Como señala un estudiante:

> *"Para mis padres era muy pero muy importante de que yo fuera a la universidad. Era como que un logro que ellos querían que pasara. Ellos al ser migrantes vinieron desde muy pequeños acá y solo tuvieron que dedicarse a estudiar"* (Entrevistada Nro. 1).

En esa misma línea otro estudiante también manifiesta:

> *"Creo que ser latino ha impactado muchas partes de mi vida… desde el idioma que hablo en casa hasta las expectativas familiares. Tú sabes, la familia es mucho más exigente. Al principio no lo entendía. También creo que ser latino en Estados Unidos significa que a veces tienes que demostrar que perteneces a ciertos espacios… especialmente en la universidad"* (Entrevistada Nro. 2).

Estos testimonios evidencian que la educación es un proceso colectivo cargado de expectativas y significados sociales de progreso y movilidad social. A diferencia de los estudiantes cuyos padres sí accedieron a la educación superior. Por ejemplo, el estudiante manifiesta

> *"Mis padres fueron a HBCU (Universidad Histórica Negra), así que no fui la primera en ir a la universidad; sin embargo, fue distinto para mí al ir a un PWI (institución predominantemente blanca"* (Entrevistada Nro. 3).

Este testimonio muestra que, incluso en trayectorias educativas más "privilegiadas", persisten diferencias en la experiencia universitaria, especialmente en contextos institucionales marcados por la blanquitud.

Desde una perspectiva, los resultados de esta categoría demuestran que las trayectorias educativas están interseccionadas por múltiples formas de exclusión, pero también se interpretan como un medio de transformación. En ese sentido, la enseñanza de estudios culturales que incluyen las trayectorias educativas previas, no solo amplía el acceso a nuevos conocimientos, sino que también permite a lxs estudiantes resignificar sus experiencias previas.

Los aprendizajes desde la experiencia personal

Una de las categorías más importantes en esta sistematización es la de los resultados del curso. A partir del análisis e interpretación, se identificó que los aprendizajes del curso no se limitaron a contenidos teóricos, sino que también abarcaron la comprensión de cómo la raza, el género y el cine inciden en la vida cotidiana. A partir de la enseñanza del curso, los estudiantes pudieron reflexionar sobre su propia posicionalidad.

Entre los aprendizajes, se destaca el desarrollo de herramientas para el análisis crítico de los medios, con especial énfasis en el cine. Varios estudiantes manifestaron que aprendieron a analizar discursos de raza y género en audiovisuales, así como a identificar narrativas coloniales en las películas. Entre los aprendizajes, también se resaltó cómo el cine puede ser un espacio de reproducción de narrativas racistas, así como un espacio de resistencia para las comunidades afrodescendientes.

Respecto a estas ideas, unx estudiante menciona:

> *"Nunca me había dado cuenta de cuántos estereotipos hay en las películas… ahora no puedo verlas igual"* (Entrevistadx Nro. 5).

De manera similar, otro estudiante menciona

> *"Ahora no puedo ver películas sin pensar en los estereotipos… es como que cambió mi forma de ver todo*" (Entrevistada Nro. 2).

Ambos testimonios evidencian que el curso produjo un cambio en la forma en que los estudiantes interactúan con el cine y los medios audiovisuales. En ese sentido, el aprendizaje implicó no solo adquirir conocimientos, sino también transformar las prácticas de la vida cotidiana al consumir cine. Este proceso da cuenta de un tipo de aprendizaje centrado en el mundo cotidiano de los estudiantes. El análisis del cine no es una dimensión técnica o teórica, sino que se articula y se ve reflejado en las vivencias del estudiantado.

Los estudiantes también resaltaron que las representaciones audiovisuales no son neutrales, sino que responden a contextos históricos y relaciones de poder:

Esto se ejemplifica en el siguiente testimonio de una estudiante:

> *"Uno de los aprendizajes más importantes fue entender que las representaciones en el cine no son neutrales… muchas veces son intencionales"* (Entrevistada Nro. 2).

Otro aprendizaje relevante para lxs estudiantes, fue el aprendizaje de un lenguaje académico para nombrar trayectorias de vida marcadas por discriminación de raza, género y sexualidad. Los estudiantes señalaron que el curso les permitió conceptualizar situaciones que ya formaban parte de su experiencia diaria. Una estudiante menciona:

> *"Hablar de racismo no fue nuevo para mí; sin embargo, creo que el curso amplió mi visión del racismo cuando no es tan evidente"* (Entrevistada Nro. 3).

De esta manera, la estudiante agrega que fue importante entender que las representaciones en el cine no son neutrales, sino que muchas veces son intencionales.

Esta idea de nombrar los procesos de violencia y marginalización es fundamental en el pensamiento crítico, ya que permite analizar marcos teóricos desde la experiencia personal. En este sentido, el curso no solo transmitió conocimientos, sino que también facilitó la producción de conocimiento a partir de la experiencia personal. Esta perspectiva es similar a las propuestas del feminismo negro. Autoras como Audre Lorde (1998) sostienen que el conocimiento parte de las herramientas de expresión de las mujeres oprimidas, ya que estas utilizan medios no tradicionales para nombrar y desafiar las estructuras de poder.

En esta misma línea, se evidenció que el curso promovió la integración entre el análisis académico y la experiencia personal. Los estudiantes no solo aprendieron a analizar películas desde una perspectiva técnica, sino que también incorporaron sus propias trayectorias en dicho análisis.

Por ejemplo, una estudiante menciona que esta conexión entre el análisis crítico de las películas y su cercanía a sus experiencias personales brindó una proximidad necesaria para el aprendizaje. Ella menciona:

> *"Definitivamente estoy haciendo más análisis de películas, ya que nunca antes lo había hecho. Estoy trabajando más con textos, pero también puedo incorporar mis experiencias personales al análisis de películas para darle forma, así como a las presentaciones y demás. Así que, sin duda, estoy analizando las películas con más detenimiento, porque nunca antes había sido capaz de hacerlo."*(Entrevistada Nro.4)

Esta perspectiva pedagógica de incluir cómo sus propias comunidades están representadas en el cine generó procesos de reconocimiento y reflexión sobre su identidad. Este reconocimiento

implica que lxs estudiantes no solo se identifican con las representaciones audiovisuales, sino que también comienzan a cuestionar cómo sus propias experiencias han sido moldeadas por estructuras sociales raciales. Desde la pedagogía crítica, este tipo de prácticas no solo implica cuestionar los contenidos, sino también transformar la relación entre quien enseña y quien aprende. En este sentido, como plantea Paulo Freire, la educación tradicional reproduce una lógica en la que el conocimiento se deposita en los estudiantes. En esta misma línea, bell hooks (1994) menciona que el aula puede convertirse en un espacio de compromiso activo donde el aprendizaje implica riesgo, transformación y cuestionamiento de las propias posiciones. hooks afirma que "el aula sigue siendo el espacio más radical de posibilidad" (p. 12),

De manera similar, lx estudiante menciona:

> *"siento que a veces en muchos espacios yo soy como "this is too straight", pero en el curso también pudimos hablar de cómo la heterosexualidad es impuesta"* (Entrevistadx Nro. 5).

Este testimonio permite analizar que la enseñanza también abordó cómo la sexualidad es una construcción social íntimamente relacionada a la raza. En esa misma línea, otra estudiante amplía esta idea al mencionar la manera en la que el curso le permitió articular los diversos ejes de opresión a los que se enfrenta.

> *"Creo que fue Watermelon Women. Sí. Pude conocer más sobre las diferentes experiencias de lesbianas negras porque no he estado cerca de muchas.Así que, sin duda, todos tenemos experiencias muy diversas, pero aun así nos formamos como personas y demás. Se trataba de aprender más al respecto, especialmente sobre el proceso de archivo. Porque estaba aprendiendo cosas nuevas al respecto, aunque fuera ficción, seguía basado en la realidad de que no contamos con todos esos recursos y demás."* (Entrevistadx Nro. 4)

Con ello se expanden las ideas del feminismo negro y de la interseccionalidad, como la multiplicidad de violencias que afectan a las mujeres afrodescendientes, o lo que Patricia Hill Collins (2000) denomina "matrix de la opresión", es decir, la suma de opresiones.

Por otra parte, además de analizar el rol de la sexualidad en interacción con la raza en las películas y cómo esta se manifiesta en la vida cotidiana del estudiantado, los aprendizajes del curso también permitieron analizar las experiencias de colonización en diversas territorialidades. Así, el curso fomenta un espacio para reflexionar sobre cómo la colonialidad del poder se manifiesta en el sistema mundial moderno. La colonialidad en el curso no se presenta como algo abstracto, sino

como parte de las trayectorias de vida y las historias de los estudiantes. Por ejemplo, una estudiante menciona:

> *"Recuerdo mucho cuando hicimos Black Girl porque me sentí muy identificada. Es como que podía ver a mi madre siendo la persona principal al ser una mujer negra migrante trabajando para ser alguien en un lugar distinto. La clase y cuando hablamos de colonialismo no solo como eso que pasó en el pasado, sino como algo presente y pudimos por ejemplo mencionar a Haití"* (Entrevistada Nro. 1).

Este tipo de intercambios evidencia que el aprendizaje también fue colectivo, en la medida en que se construyó a partir del diálogo entre distintas trayectorias. Esto se aplica tanto a la experiencia personal como a las relaciones interpersonales en el aula.

Muchxs estudiantes manifestaron que hicieron amistades dentro del curso, pero que, además, al escuchar las trayectorias de vida de otrxs estudiantes, pudieron reflexionar más sobre los enfoques teóricos de raza y género. Por ejemplo, una estudiante menciona:

> *"Recuerdo que una compañera dijo que, siempre que entraba a algún lugar, tenía que ser consciente de cómo los demás la miraban o de qué asumían por su color de piel. A mí me pasa mucho cuando me muevo más con mis familiares y hablamos español, y mucha gente blanca nos mira o nos trata de manera diferente"*(Entrevistada Nro. 2).

La cercanía en torno al espacio para compartir experiencias personales no solo creó afinidad entre los estudiantes, sino también con la plana docente. Los estudiantes manifestaron tener cercanía con la plana docente cuando las experiencias de marginalización colectiva eran compartidas.

En ese sentido, una estudiante menciona que sintió cercanía con las trayectorias de vida del profesor Walter al relatar que sus hijos eran afectados por el racismo. Ella menciona:

> *" Al principio no entendía bien por qué Walter, al ser un hombre blanco, sentía tanta cercanía con los temas afrodescendientes. Cuando contó que sus hijos salían a correr en un barrio predominantemente blanco… es como que lo sentí súper cerca porque a mí me pasa"* (Entrevistada Nro. 3).

De manera similar, otra estudiante menciona que también sintió cercanía conmigo, como asistente de cátedra, al usar el español. La estudiante manifiesta:

> *"Recuerdo acercarme a ti y acerté con las preguntas en español. Creo que eso me hizo sentir más abierto para hablar en el curso. Siento que, más allá de la representación afro, también pudimos conversar sobre otras identidades racializadas"* (Entrevistada Nro. 2).

Este conjunto de testimonios evidencia la cercanía entre los actores involucrados de la experiencia de sistematización. En este sentido, el aula se configura como un espacio relacional en el que las trayectorias de vida funcionan como puntos de conexión que permiten generar confianza, identificación y apertura al diálogo. Esto genera un espacio colectivo para la enseñanza.

De esta forma, los resultados del curso también evidencian que el curso operó como un espacio de resistencia, donde el aprendizaje no solo se redujo a conceptos abstractos sino a una reflexión colectiva y crítica de las experiencias personales del estudiantado.

Las percepciones del curso: expectativas, incomodidades y sugerencias.

El análisis e interpretación de la información recolectada permitieron identificar las percepciones del estudiantado, incluyendo las expectativas iniciales, las valoraciones positivas, las experiencias de incomodidad y las sugerencias de mejora para el curso.

En primer lugar, se identificó que los estudiantes tenían expectativas del curso vinculadas a sus trayectorias de vida previas. Algunos esperaban que el curso se enfocara solo en un análisis más técnico del cine o en períodos históricos específicos. Como señala una estudiante:

> *"Pensé que sería más como una clase de historia del cine… o un análisis técnico de películas. No esperaba que fuera tan reflexiva o tan personal"(*Entrevistada Nro. 2).

En esta línea, también se valoró la inclusión de temáticas relacionadas con el género y la sexualidad, ya que no siempre se abordan en los ámbitos académicos. Unx estudiante menciona:

> *"Siento que no siempre se puede hablar de lo queer en espacios universitarios… entonces me encantó que eso fuera posible en la clase"(*Entrevistadx Nro. 5).

Otras creyeron que el curso no abordaría perspectivas más diaspóricas acerca de la raza y el género, o que en el curso solo se incluirían películas hollywoodenses . Por ejemplo, una estudiante mencionó:

> *"Pensé que sería sobre cultura afroamericana, pero fue interesante ver películas fuera de Estados Unidos… me hizo pensar en la negritud como algo diaspórico. Al ser alguien que creció con prácticas culturales distintas, siempre es importante recordar que la negritud también es diversa"* (Entrevistada 1).

En esa línea, el curso incluyó la perspectiva del Tercer Cine, cuyo objetivo es incomodar a la audiencia, así como perspectivas de colonialidad globales. De esta forma, las expectativas

iniciales fueron superadas por parte de la plana docente, ya que el curso expandió el entendimiento común que se tenía al leer el syllabus o leer la descripción del texto. El curso también incluyó una perspectiva interseccional que amplió las formas en que se entiende la raza.

Retomando la idea de la incomodidad, algunos estudiantes manifiestan que el curso creó una incomodidad necesaria al incluir una invitación a explorar sus experiencias personales. Así como la exposición a imágenes de violencia explícita, como, por ejemplo, en la película Black Girl, que narra la historia del personaje principal, quien al final se suicida. Una estudiante menciona que:

> "*Fue incómodo ver Black Girl… ver a una persona suicidarse y que solo quede una máscara… como que la negritud y la muerte siempre van de la mano"* (Entrevistada 1).

A pesar de la incomodidad, los estudiantes manifiestan que fue necesaria para el aprendizaje. Ellos manifiestan que las opresiones raciales están íntimamente ligadas a la experiencia personal. La estudiante 3 menciona una posición que también ha sido reiterada por el feminismo negro. Como plantea Angela Davis, la comprensión de las estructuras de opresión requiere partir de las experiencias concretas de quienes las viven, ya que estas revelan cómo operan las desigualdades en la vida cotidiana (p. 244). Conectando con esa idea, una estudiante manifestó*:*

> *"Si hablar de racismo te causa incomodidad, es porque no lo has vivido"*(Entrevistada 3).

Por el contrario, otros estudiantes manifestaron que resultó incómodo hablar de su experiencia personal, sobre todo al principio.

> *"No estaba acostumbrada a hablar de cosas personales en clase… fue incómodo al inicio"*(Entrevistada 2).

Este contraste evidencia que la incomodidad está directamente relacionada con las trayectorias de vida y educativas del estudiantado, así como con su nivel de familiaridad con los temas abordados, mostrando la complejidad de las experiencias dentro del grupo.

A pesar de estas tensiones, el análisis muestra que el curso logró generar un ambiente de cercanía y confianza. De este modo, los estudiantes se sintieron habilitados para participar y construir comunidad. En particular, se destacó la importancia de la relación pedagógica en la construcción de este espacio. En general, el curso tuvo valoraciones positivas como se puede apreciar en el siguiente cuadro obtenido de las evaluaciones del curso sobre mi rol como asistente de cátedra.

Imagen Nro. 4

Preguntas de evaluación sobre el asistente de cátedra

Teaching Assistant Questions

	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree	Responded	Mean
The TA was available to help me as needed.	88.2%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	17	4.88
I felt the TA was approachable.	88.2%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	17	4.88
The TA explained course concepts, subject matter, or other course-related topics in a way that helped me learn.	88.2%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	17	4.88
The TA was able to address most of my questions related to the course concepts, subject -matter, or topics.	88.2%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	17	4.88
The TA communicated course content and subject matter with accuracy.	88.2%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	17	4.88
The TA communicated course expectations and instructions clearly.	82.4%	17.6%	0.0%	0.0%	0.0%	17	4.82
The TA appeared engaged throughout the course experience.	88.2%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	17	4.88

Fuente: Resultados de evaluación del curso a la asistente de cátedra Pilar Cáceres

Podemos ver que el 100% está entre totalmente de acuerdo y de acuerdo sobre cómo la asistente de cátedra brindó ayuda, explicó los conceptos, resolvió dudas o mantuvo una comunicación constante. Dentro de las preguntas de respuesta abierta algunos estudiantes manifestaron lo siguiente

> *"Pilar siempre estuvo dispuesta a profundizar en los conceptos cuando era necesario, especialmente cuando a alguien del grupo le resultaba difícil participar en la conversación, y siempre respetó las opiniones de los demás"* (Estudiante anónimo, evaluación del curso).
>
> *"Su organización y atención durante las sesiones de debate fueron muy útiles para aclarar temas complejos y desconocidos tratados en nuestras clases magistrales. Agradecí sus conocimientos sobre estudios afroamericanos, que enriquecieron mi perspectiva sobre las películas de Hollywood"* (Estudiante anónimo, evaluación del curso).
>
> *"¡Sinceramente, Pilar fue increíble! No tengo ninguna sugerencia"*(Estudiante anónimo, evaluación del curso).

No obstante, junto con estas valoraciones positivas, surgieron sugerencias de mejora, en particular en relación con el manejo del tiempo y las dinámicas de participación. En este sentido, a partir de las evaluaciones del curso, se identificó que algunos estudiantes percibieron dificultades en la organización de las presentaciones grupales:

> *"En general, quedé satisfecho… pero una cosa que sugeriría es una mejor gestión del tiempo para las presentaciones grupalesm"*(Estudiante anónimo, evaluación del curso).

Por otro lado, varios estudiantes señalaron que las dinámicas de discusión, especialmente aquellas basadas en preguntas abiertas, generaban momentos de silencio y dificultades para intervenir:

> *"A veces las preguntas eran demasiado abiertas… era difícil formular una idea y se producía silencio"* (Estudiante anónimo, evaluación del curso).

Estos comentarios sugieren que, si bien la metodología buscaba fomentar el pensamiento crítico, no todos los estudiantes contaban con las herramientas necesarias para responder a dichas dinámicas. En este sentido, la participación desigual y los silencios deben entenderse no como falta de interés, sino como resultado de trayectorias educativas previas, en las que el no hablar de la trayectoria personal era lo imperante.

En relación con el contenido del curso, una estudiante señaló que ciertos temas que no fueron abordados y que hubieran sido de su interés, como ciertas representaciones contemporáneas o dimensiones específicas de la cultura afrodescendiente:

> *"Hubiera sido interesante hablar sobre superhéroes negros… o, más aún, sobre espiritualidad"* (Entrevistada 4).

Estas sugerencias evidencian que la percepción del curso también está vinculada a expectativas no satisfechas, lo que puede orientar futuras mejoras en la planificación pedagógica.

De esta forma, la sistematización muestra que las secciones de discusión funcionaron como un espacio para expandir el conocimiento teórico a las trayectorias de vida de los estudiantes, donde las desigualdades previas del sistema educativo se hicieron visibles, y donde el aprendizaje adquirió un sentido colectivo y político. Entre los logros, se puede destacar que los estudiantes desarrollaron pensamiento crítico con enfoque interseccional, con especial énfasis en temas de raza, género y sexualidad, en del análisis audiovisual. Esto permitió una mayor comprensión de las opresiones estructurales.

Al mismo tiempo, fue ahí donde aparecieron con más fuerza las tensiones propias de una pedagogía crítica: los silencios, la incomodidad, la desigual participación, la necesidad de más guía y la dificultad de sostener el tiempo del aula.

Al interpretar esta experiencia desde el feminismo negro, la pedagogía crítica y la perspectiva decolonial, estos enfoques teóricos permiten comprender lo ocurrido en el aula y resaltar la formación de un conocimiento colectivo al considerar las trayectorias de vida como pieza fundamental.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente sistematización analizó la incorporación de las trayectorias de vida de lxs estudiantxs en las metodologías pedagógicas. De esta manera, se destaca que la inclusión de las trayectorias de vida fue un elemento crucial para la construcción de aprendizajes colectivos. En particular, se evidenció que las experiencias personales de lxs estudiantes son reconocidas como fuentes legítimas de conocimiento desde una perspectiva del feminismo negro. Además, estas incorporaciones generaron procesos de enseñanza más horizontales, críticos y participativos.

En relación con las trayectorias de vida, se identificaron experiencias marcadas por la discriminación por motivos de raza, etnicidad, cultura, género y sexualidad. Estas trayectorias de vida influyeron directamente en la participación de los estudiantes en el curso. Sus trayectorias de vida no sólo condicionaron sus interpretaciones de los materiales audiovisuales y teóricos, sino que también enriquecieron el aprendizaje colectivo al generar espacios de diálogo en los que se compartieron múltiples perspectivas.

Respecto a las trayectorias educativas, se observó que la mayoría de lxs estudiantes no tenían experiencia con metodologías participativas que incluyeran las trayectorias de vida. Sin embargo, las metodologías pedagógicas implementadas contribuyeron a reducir estas brechas al fomentar espacios de discusión accesibles y centrados en la experiencia.

En cuanto a la percepción del curso, lxs estudiantes valoraron positivamente la inclusión de sus experiencias personales en del proceso de aprendizaje. Asimismo, destacaron que este enfoque les permitió reflexionar críticamente sobre sus propias trayectorias y las estructuras sociales que configuran sus vidas. No obstante, también se identificaron momentos de incomodidad, especialmente al abordar temas sensibles como el racismo y la violencia, lo que evidencia la necesidad de continuar desarrollando estrategias pedagógicas que acompañen estos procesos.

Finalmente, en términos de resultados, se evidenció que la incorporación de metodologías pedagógicas interseccionales favoreció el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron la falta de tiempo para explorar otros temas en profundidad, así como que la inclusión de preguntas abiertas genera silencios.

A partir de estos resultados se recomienda lo siguiente:

- Continuar con la incorporación de las trayectorias de vida en los procesos de enseñanza.
- Gestionar espacios adecuados para la afectividad y para posibles incomodidades que surgen al abordar trayectorias de vida relacionadas con la opresión.
- Fortalecer la formación pedagógica de los equipos docentes con enfoques interseccionales, feministas y decoloniales.
- Así como continuar con espacios de deconstrucción de las dinámicas de poder en el aula y promover espacios de aprendizaje inclusivos y diversos.
- Incluir los contextos sociopolíticos en los procesos educativos. Sobre todo, en el contexto de los Estados Unidos donde hay una constante persecución a la enseñanza en temas de diversidad.

Finalmente, esta sistematización evidencia que el aula no es un espacio neutral, es un espacio donde se negocian las relaciones de poder, las trayectorias de vida, y los contextos políticos. Por ello, se resalta la importancia de incluir las trayectorias de vida en las enseñanzas para cuestionar las formas tradicionales de poder en el aula. Desde un enfoque sociológico, esta sistematización parte de una perspectiva de la estructuración, en la que tanto las estructuras sociales como las acciones son puestas en valor en el aula. El aula responde a las estructuras normativizadas por la universidad; sin embargo, la plana docente del curso “Cine y Representaciones Sociales” tomó acciones sociales para disputar las relaciones horizontales de poder.

10. BIBLIOGRAFÍA

Bey, M. (2022). Black trans feminism. Duke University Press.

Cohen, C. J. (1997). Punks, bulldaggers, and welfare queens: The radical potential of queer politics? GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 3(4), 437–465.

Carneiro, S., et al. (2017). Ennegrecer el feminismo. En R. Campoalegre Septién & K. Bidaseca (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 109–116). CLACSO.

Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

Cooper, A. J. (2019). *A voice from the South*. Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1892)

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299.

Davis, A. Y. (1983). *Women, race & class*—vintage Books.

Diawara, M. (1993). *Black American cinema*. Routledge.

Espinosa Miñoso, Y. (2021). *¿Por qué es necesario un feminismo descolonial: diferencia, dominación y co-constitución de la modernidad occidental?* Icaria Editorial.

Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. Grove Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum. (Trabajo original publicado en 1970)

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Guerrero, E. (1993). *Framing Blackness: The African American image in film*. Temple University Press.

Hartman, S. V. (1997). *Scenes of subjection: Terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America*. Oxford University Press.

Hartman, S. (2007). *Lose your mother: A journey along the Atlantic slave route*. Farrar, Straus and Giroux.

hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP Alforja.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491.

Lorde, A. (2007). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.

Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South, 1*(3), 533–580.

Quijano, A. (2017). Qué tal raza. En *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 17–26). CLACSO.

Ramos, J., & Vidal, L. (2016). Sistematización de experiencias pedagógicas en educación superior. *Revista de Educación y Pedagogía*, 28(72), 45–60.

Anexos

Anexo 1 – Guia de entrevista

Título del trabajo : Sistematización de la experiencia como asistente de cátedra en el curso “Cine Y Representaciones Afrodescendientes” en la Universidad de Texas en Austin durante agosto a diciembre del 2025

Trayectorias de vida o información general

1. ¿A qué facultad perteneces? ¿A qué carrera se van a especializar?
2. ¿Cuál es tu edad?
3. ¿Qué pronombres usas? ¿Cuál es tu identidad de género?
4. ¿De qué origen son tus familiares? ¿Qué idioma hablan? ¿Qué aspectos culturales tienen? ¿Qué cultura practican?
5. ¿Cómo te identificas racial y/o étnicamente?
6. ¿Podrías contarme un poco sobre tu trayectoria de vida? ¿Qué cosas han sido importantes en tu vida? ¿Qué experiencias crees que la han marcado?
7. ¿Cómo describirías tu trayectoria educativa hasta antes del inicio del curso?
8. ¿Cómo crees que tu identidad racial, étnica y de género ha impactado tu vida? ¿De qué manera?,

Experiencia en el curso

1. ¿Por qué te matriculaste en este curso?
2. ¿Qué expectativas tenías antes de iniciar el curso?
3. Te matriculaste con amigos dentro del curso? hiciste amigos dentro del curso?

(mover al bloque de la pedagogía)

4. ¿Cuáles fueron los aprendizajes principales que te dejó el curso?
5. ¿Crees que el curso expandió tus formas de ver temas de raza, género, representaciones, etnicidad, etc.? ¿Cómo crees que el curso hizo esto
6. ¿Cómo describirías tu experiencia general en el curso?

Pedagogías en el curso y la inclusión de trayectorias de vida

1. ¿Cómo describirías tu experiencia general en el curso?
2.
3. ¿Qué metodologías en clase te ayudaron a comprender los temas del curso?
4. ¿Qué metodologías crees que no funcionaron en el curso?
5. ¿Crees que los temas abordados en el curso fueron de tu interés?
6. ¿Sentiste que tus experiencias personales o afectivas fueron incluidas en del curso? ¿Por qué?
7. ¿De qué manera compartir o escuchar las experiencias de vida de tus compañerxs influye en tus procesos de aprendizaje para el curso?
8. ¿Qué limitaciones identificas en la incorporación de experiencias de vida en del aula?
9. ¿Hubo momentos en los que la discusión sobre raza o etnicidad te resultó especialmente cercana, incómoda o desafiante? ¿Por qué (en términos sociales, culturales, políticos)?

10. ¿Consideras que las afectividades y otros elementos crees tú que deben ser incluidos en los métodos de enseñanza?
11. ¿Cuáles fueron los aprendizajes principales que te dejó el curso?
12. ¿Crees que el curso expandió tus formas de ver temas de raza, género, representaciones, etnicidad, etc.? ¿Cómo crees que el curso hizo esto?
13. ¿Cómo describirías tu experiencia general en el curso?

Identidades y dinámicas de poder en el aula

14. ¿Consideras que el curso, de alguna manera, aborda tu identidad étnico-racial? ¿Qué hay sobre tu identidad de género?
15. ¿Qué dinámicas dentro de clase te parecieron más significativas? ¿Y cuáles no? ¿Por qué?
16. ¿Cómo describirías las dinámicas al interior del equipo docente? (coordinación, claridad de contenido, dinámicas de
17. ¿Cómo describirías las dinámicas del equipo docente y lxs estudiantes?
18. ¿Sentiste cercanía o distancia con quienes impartían el curso? Por que
19. ¿Crees que el profesor y las asistentes de cátedra incluyeron sus experiencias de vida en las enseñanzas del curso?
20. ¿Consideras que esto fue importante/valioso? ¿Por qué?
21. ¿Cuál fue alguna actividad, metodología o pedagogía dentro del curso que te pareció la mejor? ¿Fue la inclusión de materiales audiovisuales? ¿Las presentaciones de tus compañeros? ¿Alguna otra?
22. ¿Cuál es tu apreciación sobre el sistema de evaluación en el curso?

Cierre (opcionales dependiendo del tiempo) (incluir en las preguntas el nombre del curso)

23. ¿Consideras que cursos como “negritud y cine” son importantes para la universidad? ¿Por qué?
24. Si pudieras describir este curso con una palabra, ¿cuál sería?
25. ¿Recomendarías este curso? ¿A quiénes? Porque
26. ¿Algo más sobre el curso, pedagogías académicas o experiencias de vida que quisieras agregar? ¿Qué sugerencias harías para mejorar metodologías pedagógicas futuras que busquen integrar experiencias personales y afectivas en cursos similares?
27. ¿Si tu vieras la posibilidad de incluir una mejora para el curso? ¿Cuál sería?
28. ¿Qué otros temas se podrían abordar?