



# Imaginarios sociales de un texto escolar garífuna<sup>1</sup>

Doi: 10.59514/2954-7261.3556

**Ada Lizeth Ordóñez Martínez.** Hondureña. Máster en Didáctica de Lenguas y Culturas, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras. Profesora de español con orientación en Lingüística, Tegucigalpa, Honduras. Correo electrónico: (Email: [adlizer77@gmail.com](mailto:adlizer77@gmail.com)) – (<https://orcid.org/0009-0006-2670-5246>).

**Francesca Randazzo Eisemann.** Hondureña e italiana. Doctora en Sociología por la Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España. Profesora Titular de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras. Especialista en Imaginarios sociales. (Email: [elfriede.randazzo@unah.edu.hn](mailto:elfriede.randazzo@unah.edu.hn)) – (<https://orcid.org/0000-0002-9572-0507>).

**Ramón Fernando Coto Méndez.** Hondureño. Máster en Literatura, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras. Profesor Auxiliar de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras. (Email: [ramon.coto@unah.edu.hn](mailto:ramon.coto@unah.edu.hn)) – (<https://orcid.org/0000-0002-1599-8892>).

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo  
Ordóñez Martínez, A. L.; Randazzo Eisemann, F.; Coto Méndez, R. F. (2024).  
Imaginarios sociales de un texto escolar garífuna. *Revista Calarma*, 3(4), 19–36.  
10.59514/2954-7261.3556

## Declaración de autor

Los autores declaran que han participado en todo el proceso científico de esta investigación, incluyendo la conceptualización, metodología, escritura y edición. También declaran que no tiene posibles conflictos de interés con respecto a la autoría y publicación de este artículo.

<sup>1</sup>El presente trabajo surge de la ponencia del mismo nombre presentada en el marco del XIV Congreso SHELA, UNAG 2023 (Ordóñez Martínez, Randazzo Eisemann y Coto Méndez, 2023).

---

## Resumen

Dentro de la construcción de la historiografía educativa centroamericana, las lenguas y culturas locales tienen una gran relevancia. Los textos escolares pueden ser un engranaje de la hegemonía cultural, pero también un lugar de emancipación. En este trabajo se explora la construcción de imaginarios sociales en un texto escolar específico construido primordialmente con cantos garífunas: *Tiyanu Nuguchu Garinagu*, I y II ciclo de Lengua Materna Garífuna (Secretaría de Educación Pública de Honduras, 2019). Desde un enfoque decolonial, se mostrará cómo si bien destacan los procesos hegemónicos, también se encuentran presentes los elementos contrahegemónicos. El enfoque irá en concordancia a un estudio de la colonialidad del poder como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos, y que por lo tanto nos acerca a los imaginarios sociales en que se basan. Se explorará si el texto es o dista de ser una herramienta para perpetuar un sistema de creencias propios de la comunidad garífuna.

Palabras clave: Imaginarios sociales; garífunas; feminismo decolonial; colonialidad del poder.

## Social Imaginaries of a Garifuna School Text

### Abstract

Within the construction of Central American educational historiography, local languages and cultures have great relevance. School textbooks can be a mechanism of cultural hegemony, but also a place of emancipation. This work explores the construction of social imaginaries in a specific school text, constructed primarily with Garifuna songs: *Tiyanu Nuguchu Garinagu*, I and II cycle of Garífuna Mother Tongue (Secretaría de Educación Pública de Honduras, 2019). From a decolonial approach, it will be shown how, although hegemonic processes stand out, counter-hegemonic elements are also present. The approach will be in accordance with a study of the coloniality of power as a scheme of thought and framework of action that legitimizes the differences between societies, subjects, and knowledge; which therefore brings us closer to the social imaginaries on which they are based. It will be explored whether the text is being a tool to perpetuate a belief system typical of the Garifuna community or it is far from it. Keywords: Social imaginaries; Garifuna; decolonial feminism; coloniality of power; hegemony.

## Imaginários sociais de um texto escolar garífuna

### Resumo

Dentro da construção da historiografia educativa centro-americana, as línguas e culturas locais têm uma grande relevância. Os livros didáticos podem ser uma

engrenagem da hegemonia cultural, mas também um local de emancipação. Neste trabalho, explora-se a construção de imaginários sociais em um livro didático específico, construído principalmente com cantos garífunas: *Tiyanu Nuguchu Garinagu*, I e II ciclo de Língua Materna Garífuna (Secretaria de Educação Pública de Honduras, 2019). A partir de uma abordagem decolonial, mostrar-se-á como, embora se destaquem os processos hegemônicos, também estão presentes os elementos contra-hegemônicos. A abordagem estará em concordância com um estudo da colonialidade do poder como esquema de pensamento e quadro de ação que legitima as diferenças entre sociedades, sujeitos e conhecimentos, e que, portanto, nos aproxima dos imaginários sociais em que se baseiam. Explorar-se-á se o texto é ou não uma ferramenta para perpetuar um sistema de crenças próprios da comunidade garífuna.

Palavras-chave: Imaginários sociais; garífunas; feminismo decolonial; colonialidade do poder.

### Introducción y estado de la cuestión

Dentro de la construcción de la historiografía educativa centroamericana, las lenguas y culturas originarias transmiten saberes y valores que dan sentido y cohesión social. Las lenguas indígenas, su valoración y estudio son importantes porque aportan conocimientos únicos y formas de comprender el mundo de manera diferente; ayudan a fomentar la paz, las libertades, la inclusión social y la diversidad de valores, de culturas y de lenguas (Educo, 2019). Los textos escolares en lenguas vernáculas, además de permitir aprender en el propio idioma, pueden ser un engranaje de la hegemonía cultural, pero también un lugar de emancipación. Este es el punto de partida para analizar en este artículo el libro de texto *Tiyanu Nüguchu*, Lengua Materna Garífuna para I y II ciclo (Secretaría de Educación Pública de Honduras, 2019). Castoriadis (1975) entiende la actividad política como la capacidad de tomar conciencia, mediante mecanismos de esclarecimiento racional de nuestro protagonismo en la creación de las instituciones sociales con el binomio del sentido y de la autonomía humana. Lo imaginario es configurador y estructurador de lo real, pudiendo trabajar tanto en el mantenimiento como en el cuestionamiento del orden social (Coca et al., 2011).

El pueblo garífuna es el resultado de un proceso histórico que se originó en el norte de la isla de San Vicente, en El Caribe. Anteriormente llamados Black Caribs, o caribes negros, sus ancestros eran indígenas arahuacos y caribes. Durante la segunda mitad del siglo XVII, africanos naufragados y personas esclavizadas huyeron siguiendo la dirección del viento desde Barbados (Randazzo, 2019).

Entre 1500 a 1775 hubo mucho contacto con europeos (ingleses, españoles, franceses y portugueses), sosteniendo férreas luchas bélicas debido a la “oposición de los habitantes en defensa de sus tierras” (Green, 2011, pág. 73). Desde 1779 a 1796 en medio de las contiendas, ingleses y franceses mantuvieron cierto control de la isla mediante convenios de

paz. Finalmente, con la muerte de Satuyé (Universidad Pablo Olavide, 2024), el 14 de marzo de 1796, los británicos se apoderan de la isla de San Vicente y expulsan a los garífunas el 12 de abril de 1797 a la isla de Roatán, Honduras (Davidson, 1983), ubicada a 2,735 km de San Vicente, en las Antillas Menores, en la región del Caribe; posteriormente son reubicados en el puerto hondureño de Trujillo. Desde entonces “la población se esparció a lo largo del caribe de Honduras, Belice, Guatemala, y Nicaragua. Actualmente, buena parte de su población habita los Estados Unidos a causa de un proceso migratorio iniciado a mediados del siglo XX” (Agudelo, 2013, p. 93).

Tanto las raíces indígenas como africanas están sustentadas por estudios lingüísticos, genéticos y etnográficos (González, 2006). De hecho, se considera que la lengua garífuna es un “producto histórico que data de tiempos precolombinos” (UCR, 2016, p. 1). En un principio la isla de San Vicente fue habitada por los *igneri* (de lengua *arawaks- manipure*). Hacia el año de 1200 la isla fue invadida por los *kallina* (de lengua caribe) grupo proveniente del caribe venezolano. González (1997) explica que los *Kallina*.

Se apropiaron de la isla esclavizando o matando a los varones *igneri* y apoderándose de las mujeres” (p. 12). De esta forma, surge una fusión de lenguas género, una “que fue llamada caribana, galibana, calíponam o garífuna. Esta lengua de estructura dual fue fácilmente asimilada y comprendida por toda la población; las mujeres *igneri* enseñaban a sus hijos e hijas el *arawako*, y los varones les enseñaban el *kallina* (Godfrey, 2012, p. 10).

El garífuna ha sido una lengua ágrafa hasta finales del siglo XX. Sin embargo, el canto ha sido muy probablemente uno de los «contenedores» de la memoria cultural, con una función verdaderamente constitutiva y trascendente. “Según la tradición, las mujeres garífunas cantaron *Yurumei* por primera vez durante la travesía de San Vicente a Roatán (1797)” (Randazzo, 2019, p. 73). Se trata del canto más emblemático en esta cultura, considerado como el himno de la nación garífuna. No obstante, es más que su entonación durante ese acontecimiento, es mucho más que una acción anecdótica:

En la cultura garífuna, el canto es una verdadera práctica discursiva, pues en éste participa no sólo el autor sino también la comunidad; fácilmente se transmite y reapropia, en especial porque posee por lo general una suerte de estribillo, como un responso en el que se une todo el grupo, incluso el auditorio, haciéndose eco, dando fuerza a la voz individual, y volviéndola, de hecho, colectiva (Randazzo, 2019, p. 74).

## Material y métodos

Se analizará el libro de texto *Tiyanu Níguchu*, Lengua Materna Garífuna para I y II ciclo (Secretaría de Educación Pública de Honduras, 2019). Nuestras reflexiones se realizarán sobre el discurso cognitivo y simbólico, y sus dinámicas de poder y acceso, en concordancia con los estudios de la colonialidad del poder como esquema de pensamiento y marco de acción

---

que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. Desde un enfoque decolonial, se mostrará cómo si bien se encuentran presentes los procesos hegemónicos, también destacan los elementos contrahegemónicos. Se explorará si el texto es o dista de ser una herramienta para perpetuar un sistema de creencias propios de la comunidad garífuna. Asimismo, se propiciará un análisis del texto y sus posibilidades didácticas para ahondar la ruptura en la red de significación de las prácticas y los sentidos, como paso esencial para poder aproximarnos a los imaginarios sociales.

Un texto como el que se presenta invita a reflexionar sobre las relaciones que existen entre el discurso y el poder, sobre cómo el texto y la conversación de las instituciones o grupos dominantes promulgan, reproducen y legitiman el abuso. Van Dijk (2013) menciona siete dimensiones de la dominación. El elemento fundamental es el dominio cognitivo-simbólico que ejercen los grupos de poder mediante instituciones o la institucionalización de entidades. El discurso se usa para la reproducción o reconstrucción del poder y dominación. El acceso, explica el autor, es la manera “en que las personas toman la iniciativa en un evento comunicativo, las modalidades de participación, así como los modos en que se controlan las propiedades del discurso” (p. 67). El acceso es un recurso que usan los grupos de poder en casi todos los ámbitos: “sociales, políticos, instituciones, profesiones, profesiones y géneros” (p. 67).

Este recurso de poder y dominación presenta ciertas dimensiones; planificación, la situación, los eventos comunicativos, la esfera de influencia y el control de la audiencia. Cada dimensión implica el ejercicio de “control de las mentes de los participantes, receptores o audiencia en su conjunto de tal manera que provocan cambios mentales que serán los preferidos de quienes ejercen el poder” (p. 67), agendando cómo se llevarán a cabo los eventos comunicativos: quiénes participarán, a quién no le es permitido, cuándo, dónde, qué temas, qué actos de habla, estilos y tonos adecuados, a quienes les es permitido hablar, preguntar, qué ideologías se movilizarán en el discurso. Entonces, cabe reflexionar “si el acceso al discurso es una medida del poder. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) llega a ser un importante instrumento de diagnóstico para evaluar cómo se produce la dominación en cuanto a políticas, específicamente, en el espacio educativo (Van Dijk, 2013).

La descripción del texto resulta indispensable, así como el espacio de interculturalidad que nos acerca a un mejor entendimiento y comprensión del discurso. Un análisis del orden de presentación posibilita una manera específica de configuración del saber (Foucault, 1978), así como la consideración del canto garífuna, como el género predominante en el texto en cuestión.

Al ser una revisión de un texto es imperativo el uso de la hermenéutica, pues, como diría Héctor Cárcamo Vásquez, como herramienta de investigación nos hará: “desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en física de las palabras para lograr el sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel” (Vásquez, 2005).

---

El trabajo debe ir, asimismo, en concordancia a un estudio de la colonialidad del poder, puesto que muestra el esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. En el ámbito del discurso didáctico resulta ambicioso e imperioso repensar y replantear el poder semiótico interiorizado del texto escolar como un mecanismo contrahegemónico. Este recurso pedagógico puede constituir un agente semiótico social capaz de dialogizar constructos de identidad e identidades plurilingües y pluriculturales; deconstruir los “acentos étnicos, clasistas” (Ajagán, 2012) hacia una “epistemología emergente y arraigada, la transformación social en términos de justicia, diversidad [...] generar una ecología de aprendizaje que incorpore prácticas justas y democráticas” (Cortés, et al; 2022).

### Descripción del texto

Se trata de un espacio curricular sobre lengua materna garífuna, y es un texto de primer y segundo ciclo. Lleva por nombre *Tiyanu Nóguchu* que quiere decir *el discurso, el mensaje o las palabras de mi madre*. El texto está dividido en seis (6) capítulos o *sileisi* (quiere decir apartado o contenido).

Todo el texto está en lengua garífuna. En la primera parte se muestran *uremu lidan garífuna* (cantos/himnos). En primer lugar, está la oración del “Padre nuestro”, y en ella aparece la imagen de Jesús crucificado. En segundo lugar, se enseña *Leremuna Indura* (el Himno Nacional de Honduras) y hay una bandera de Honduras. En tercer lugar, está el canto *Yurumein* (San Vicente), considerado el himno de los garífunas, el cual relata la llegada de los garífunas a Honduras y a Centroamérica. Refiere al deseo de volver, por eso se muestra una barca llena de personas garífunas y quizás no garífunas.

En la segunda parte, tenemos el Himno a la Madre (en garífuna traducido del español), luego, está un canto que habla sobre la razón de añorar y mirar hacia África. Seguidamente aparece un cuento y un estribillo, que cuenta la historia de una señora garífuna llamada doña Cipriana, quien siempre iba a un río, y perdió allí a sus hijos. La última parte es un pequeño poema, *Huraraü tounaha mama*, que menciona que la madre envía a su hija a vender pan.

La tercera parte inicia con breves textos narrativos- históricos sobre las guerras que el pueblo garífuna sostuvo en contra de los colonizadores. En estas historias se exalta a Satuyé, el héroe garífuna y a Barauda, quien era la esposa. Barauda, según el relato, es una mujer valiente quien luchó junto a Satuyé en defensa del pueblo garífuna. Las imágenes que acompañan al texto corresponden a un hombre que se asemeja más a un héroe indígena mesoamericano, y no a un hombre con fenotipo garífuna. La imagen de Barauda es una mujer cuidando el ganado.

La tercera lección, presenta el relato de Tona, una mujer muy trabajadora y diligente que está lavando ropa junto a unas niñas garífunas. En la imagen, el proceso de lavado es tradicional:

---

usan rivales y tinas; elementos que en la actualidad emplean los garífunas para lavar. Termina esta sección con una historia de una niña garífuna llamada Dana, al parecer la niña no fue obediente a sus padres.

En la cuarta parte solo aparece una canción que habla sobre la escuela; en sus líneas menciona la importancia de la asistencia escolar y saludar, así como el respeto a la institución y al maestro. Refiere que en la escuela el maestro enseña, que se aprenden cosas buenas, que los niños son obedientes, son amigos, que deben ayudarse y compartir en la escuela.

La quinta parte contiene seis canciones y una ronda. *Wuremu noufuri Wana* (la canción de tía Wana) narra una incógnita y un deseo de búsqueda de unos sobrinos. Se pregunta sobre dónde está y que estará haciendo la tía Wana. La imagen resalta a una mujer cantante; el texto de la canción está sobre la fotografía. *Wuremu Tiyadügü nuban* narra otra canción, en la que se muestran las viviendas de un pueblo garífuna, pero de las antiguas, con materiales naturales. Cuenta que la madre da una orden a su hija para que se quite de ese lugar porque va a llover. *Wuremu Kiki*, es una canción infantil que habla sobre el tiempo, las horas. Está compuesta por preguntas y respuestas: *kasan oura?* (¿qué hora es?), *ladoun aban* (la una). En la imagen figura un grupo de niños y niñas garífunas jugando en el patio de la escuela.

*Wuremu seingu dunuru* (canción cinco pajaritos) relata la historia de pajaritos bebés que abandonan el nido uno por uno. En la imagen aparece un árbol grande y algunos pájaros en vuelo, al lado izquierdo, un adolescente garífuna. Al parecer, lo que trata de destacar es la cercanía con la madre Tierra, con la fauna, con la flora, pues la cosa importante que reporta es qué es la vida, que está en la vida, en el mar, en las aves. Al final, se ve un pequeño trabalenguas que habla sobre *yalifu* – el pelicano. Al final de la lección cinco se muestra *wuremu waboudañon* (la canción para contar); el contenido enfatiza en los números ordinales: *aban* (uno), *biama* (dos), *ürüwa* (tres), *gádürü* (cuatro), *sengü* (cinco), *sisi* (seis), *sedü* (siete), *widü* (ocho), *nefu* (nueve), *disi* (diez).

*Lisisi sileisi* (la sexta parte) muestra nueve *wuremu lidan garifuna* (nueve canciones o bailes tradicionales). “*Abimeihani*” habla sobre una madre que incita a trabajar a su hijo en los sembradíos de yuca; “*wuremu wanaragua*” es la petición de una mujer muy enferma a Dios para que éste la cure o sane; *wuremu “Kaba nerere bune nirau”* es un reclamo de la madre por el hecho de que su hijo no mostró obediencia, y le recalcan que su acción tendrá consecuencias; *wuremu wiunchein “wuremu lanina ahurihani”* es una canción sobre una ocupación tradicional garífuna, en el que aparece un señor trabajando la tierra con herramientas rudimentarias, trabajando en un sembradío de yuca; “*wuremu lanina hugunhungun*” es un canto que invita al alzamiento de la bandera; “*wuremu sambai*” relata que la hermana está cansada de los desafíos y problemas de la vida. En la última parte del sexto apartado aparece un poema dedicado a un ave “*dunuru fiendiwatu*” (pájaro pintado). El poema describe al pajarito: este tiene una hoja, una flor en su pico, en su ser amor.

---

Generalmente, en las imágenes aparecen grupos de personas, especialmente mujeres portando trajes típicos, bailando estos ritmos. En dos de las imágenes aparecen dos varones, uno trabajando la tierra, cuidando el sembradío de yuca y el otro ejecutando alguna melodía con el tambor tradicional.

### **Análisis y resultados: las marcas del poder simbólico**

Desde cierto punto de vista, las dimensiones hegemónico/excluyentes que porta el texto escolar *Tiyanu Níguchu* se constituyen en obstáculo para avanzar en la construcción de sentidos interculturales, por ejemplo, la idea de variación lingüística es presentada como algo negativo, un problema para resolver por la sociedad ladina. En el libro se dibujan los rasgos de aculturación; emplea íconos que evocan y promueven la sumisión y dominación: imágenes religiosas eurocéntricas, la imagen de la bandera nacional de Honduras en representación de nacionalismo, mas no de plurinacionalismo, fotografías de gran tamaño que remiten a la idea de barcos esclavistas, imágenes de personas con rasgos fenotípicos ladinizados o pertenecientes a otras culturas. Es evidente que el Estado nacional controla la interacción y propagación cultural como mecanismo de dominación, situación que naturaliza la asimetría y desigualdad educativa en Honduras.

Ruiz, García y Peña (2017) arguyen que el espacio de la enseñanza y aprendizaje es una forma simbólica de dominación mediante la construcción de discursos educacionales que son producto de diversas fuerzas imperceptibles, algunas veces y, otras visiblemente abiertas. Subrayan los autores la importancia en comprender cómo opera el poder; cómo se expresa en el espacio, en el cuerpo, en los programas, en los sujetos y en cómo se escuda la escuela en el proyecto liberador del saber. En este rubro, el texto didáctico ha jugado un papel preponderante. Los libros de texto o textos escolares tal vez sean los que mejor hayan contribuido a reproducir las estructuras y mecanismos de poder del Estado y de los grupos dominantes. Desde su concepción, los libros de texto son pensados como un material escolar que debe contener una selección arbitraria de contenidos culturales, selección que generalmente refleja la condición de dominación de quienes realizan la selección. Con relación a los imaginarios sociales, existe una relación de interdependencia entre lo que es considerado en una sociedad como real y su imaginario, e inclusive una dimensión política derivada del cuestionamiento de la certidumbre e interpretación alternativa de “lo real” (Carretero, 2005). Parra Carrasco (2023) nos habla del papel de los imaginarios de género materializados a través del lenguaje, y su rol en la significación y legitimación como estabilizadores al interior de la sociedad.

El orden de los textos es denotativo. Con relación a los imaginarios sociales, Baeza (2003) considera que las matrices de significación pueden ser mecanismos de legitimación de una forma de organización social, pero también pueden hacer visibles nuevas necesidades. Inicialmente está el padre nuestro, después sigue el himno a Honduras y el himno a San Vicente, mostrando lo liminal del grupo, en el sentido de Homi Bhabha (2002), pues son símbolos de lo que se llamaría la religión de la patria (Thiesse, 2001), constituida por dos

naciones: la hondureña y la garífuna. Conde (2009) sugiere que, en lugar de buscar lo oculto, hay que enfocarse en lo que está presente, lo que está puesto frente al texto, los nuevos mundos hacia los que se abre. De esta manera, el tema de Género se impone a continuación, pues el bloque siguiente inicia con el himno a La Madre. De hecho, la mayor parte de los sujetos de la acción en el texto escolar son femeninos. La figura masculina está presente en los colonizadores, Satuyé, el maestro y el agricultor. Quizá también en la metáfora del pájaro y el vuelo (en tres textos).

En el bloque en que se encuentra el Himno a la Madre, está el canto a África, y dos textos que refieren al tema de la maternidad: doña Cipriana que pierde a sus hijos en el río y la madre que envía a su hija a vender pan. Toda la connotación es femenina, además de la posibilidad de pensar el continente africano como la patria (Toledo Jofré, 2011), pudiéndose ahondar el tema de la pérdida de la descendencia y el trabajo en explotación.

De hecho, el apartado siguiente se centra en las guerras que el pueblo garífuna libra contra colonizadores, y el protagonismo de Satuyé, famoso líder guerrero garífuna, y Barauda, su esposa, quien se posiciona como igual ante él en la lucha. Hasta aquí hay un equilibrio de los símbolos masculinos y femeninos.

No obstante, a partir de este momento van a sobresalir los personajes femeninos (11 en total), entre ellos Tona, la mujer trabajadora; Dana, la niña garífuna; tía Wana, la cantante; madre e hija en su relación; la madre que enseña a trabajar; la mujer enferma; la madre que reclama; la mujer que reconoce los problemas de su hermana. Quizá esto no deba sorprender, pues los cantos en esta cultura son cotidianos, tradicionalmente obra de mujeres, quienes ocupan la centralidad dentro de la red de socialización, y probablemente más allá. Sin embargo:

La matrifocalidad del pueblo Garífuna ha sido ignorada y hasta soterrada por la cultura dominante de índole patriarcal, la que simplemente desconoce su existencia y alienta la sustitución de las redes de mujeres en nuestras comunidades, promoviendo la organización social de corte occidental, que nos convierte en simples estadísticas y podemos decir que hasta en mercancía (Organización Fraternal Negra Hondureña, OFRANEH, 2017).

En virtud de su carácter instituido e instituyente, Parra Carrasco (2023) considera que existe un estrecho vínculo entre la violencia basada en el género —de orden simbólico— y los imaginarios sociales. Estos son capaces de volver plausible, aceptable y legítimas las relaciones de género basadas en coerción, control y distribución desigual de poder.

La matrifocalidad (Smith, 1996) y la matrilocalidad de las comunidades garífunas también se puede encontrar en el rol de las mujeres en el culto ancestral del *Dügü* (religión animista), el cual gira alrededor del tributo que se rinde a las abuelas (*nagoto*) (González, 2006). Asimismo, Hadel (1972) establece un detalle muy importante que refiere a la autoría de las letras, en vista que cierto tipo de cantos los suelen crear las mujeres, en especial la punta, aunque en la actualidad se mencionan incursiones en todos los tipos musicales garífunas (Randazzo,

2019, p. 78). Si bien hay estilos como la parranda que se asocian más a los hombres, ellos parecieran más orientados tradicionalmente a la ejecución instrumental de tambores *garawoun*, trompetas de caracol, armónicas, acordeones y sonajas *sísiras* (Arrivillaga Cortés, s.f.), pero se necesita más investigación al respecto.

En la actualidad los nombres más sonados en la música comercial garífuna son masculinos, a pesar de que algunos entonan canciones que en la comunidad reconocen como de autoras bien conocidas y reconocidas, pero sin darles el crédito. Esta invisibilización, nos lleva a citar a Moi (2005), quien refiere a la discriminación de las creadoras precisamente por ser mujeres. Ciertamente, esta discriminación es incluso sistémica, y por ende no es fácil de percibir, en especial cuando se ejerce. La excepción es *Umalali: The Garifuna Women's Project*, álbum de cantos de mujeres garífunas de Belice, Honduras, Nicaragua y Guatemala producido por Iván Durán (2008):

Umalali: The Garifuna Women's Project es un álbum rebotante de historias. Está la historia de cómo se hizo: un trabajo de amor de diez años que comenzó con cinco años de recopilación de canciones y descubrimiento de voces femeninas impactantes, seguido por sesiones de grabación en una cabaña junto al mar, y terminando con una prodigiosa y sutil maestría en la producción. Están las historias contadas en las canciones: de huracanes que arrasaron hogares y medios de vida, un hijo asesinado en un pueblo lejano, el dolor del parto y otras luchas y triunfos de la vida cotidiana. Están las historias personales de las mujeres que participaron en este mágico proyecto de grabación: madres e hijas que, mientras trabajan incansablemente para mantener a sus familias, cantan canciones y transmiten las tradiciones de su pueblo a las futuras generaciones.

### La colonialidad del poder

Los libros de texto son diseñados y elaborados por unos para ser aplicados por otros, lo que implica una profundización de la división del trabajo con consecuencias desiguales, no sólo de carácter socioeconómico, sino también en el proceso de producción del conocimiento. En los libros de texto se legitima el colonialismo del saber, porque estos reproducen la organización y los contenidos del conocimiento basado en las disciplinas científicas; otras formas de conocimiento como, por ejemplo, los conocimientos producidos por los pueblos originarios no son consideradas. Además de ser funcionales a las estructuras coloniales y capitalistas de producción, circulación y consumo de conocimientos, sirven, en su condición de mercancías, a la creación y consolidación de monopolios económicos empresariales (Paredes, 2012).

Como se observa en el texto escolar aquí estudiado, el libro no sólo puede ser considerado como un sistema de transmisión de contenidos, sino también como el resultado de intereses políticos, económicos y culturales:

Diseñados por grupos de poder reales quienes poseen intereses reales. [...] aun reconociendo que los libros de texto participan en la construcción de las ideologías y las

---

ontologías— es básicamente engañosa en muchos aspectos fundamentales. Porque no es la «sociedad» la que ha creado esos libros de texto, sino grupos específicos de personas. «Nosotros» no hemos construido esos artefactos curriculares, en el sentido de que exista un acuerdo universal entre todos nosotros y de que hayamos decidido que eso constituye el conocimiento oficial (Apple, 1993, p. 113).

Al privilegiar ciertas prácticas sobre otras, siempre hay intereses sociales en juego; hay algunos que ganan y otros que pierden con la representación de la realidad que se logra imponer. Todo ello significa que al ejercer control sobre el valor o el precio de los recursos y los usos lingüísticos —es decir, al lograr que algunas formas de hablar sean asignadas a un lugar en el continuo valorativo entre lo bueno y lo malo, lo apropiado y lo inadecuado, lo elegante y lo rústico—, los grupos dominantes controlan la producción y la distribución de otro tipo de recursos simbólicos y materiales (Ciudad y Zavala, 2019, p. 91).

Los libros de texto para los pueblos indígenas en Honduras encajan en las descripciones anteriores. En particular, la conformación semiótica del texto escolar *Tiyanu Núguchu* presenta características que obedecen a la institucionalización de ideologías y roles bien definidos en defensa de la legitimación de poder mediante políticas de Estado colonizantes: exclusión, invisibilización, estereotipos, segregación, racismo. Las imágenes y contenido lingüístico actúan como fuente de dominación simbólica, resaltando las diferencias étnicas como medio de categorización y jerarquización.

En el texto escolar, el ícono religioso con que inicia da la impresión de ser uno de los cristos negros que se pueden encontrar en las múltiples iglesias de la costa atlántica hondureña. Las obras en color negro se pueden vincular al pasado prehispánicos, puesto que algunos dioses como ser *Yacatecuhtli*, Dios del comercio, o *Tláloc*, Dios de la lluvia y la economía, estaban representados en color negro (Escoto, 2017, pp. 18- 19), haciendo posible que el proceso de evangelización tuviese mayor aceptación por parte de los nativos de América. Fue parte de una política de inclusión y dominación propias de la colonia, pues en 1542 con la promulgación de las Leyes Nuevas, se libera al indígena del esclavismo por creérsele descendiente de una de las doce tribus perdidas de Israel.

Y porque nuestro principal intento y voluntad siempre ha sido y es de la conservación y abmento de los indios, y que sean instruidos y enseñados en las cosas de nuestra santa fe católica, y bien tratados, como personas libres y vasallos nuestros, como lo son;(…)

Ítem: ordenamos y mandamos que de aquí adelante, por ninguna causa de guerra ni otra alguna, aunque sea so título de rebelión, ni por rescate ni otra manera, no se pueda hacer esclavo indio alguno, y queremos que sean tratados como vasallos nuestros de la corona [real] de Castilla, pues lo son. Ninguna persona se pueda servir de los indios por vía de naboria, ni tapia, ni otro modo alguno, contra su voluntad (Biblioteca Nacional de España, s.f., p. 6).

---

La devoción al Cristo Negro radica en su color más que en el misticismo mismo de la imagen:

Esto en función de una estrategia bien alborada con el fin de erradicar la idolatría y sus ídolos y remplazarlos con imágenes peninsulares que buscaban representar la religión cristiana, dogmas cristianos, símbolos e iconografías, este proceso, además de incluir prédicas cristianas, la construcción de iglesias también incluía el ganarse la simpatía de los nativos al agregar elementos prehispánicos en tales representaciones, pues según Gruzinski, el obstáculo lingüístico existente haría de la imagen, un rol conquistador (Escoto, 2017, p. 10).

Santiago Castro Gómez advierte que “el imaginario aristocrático de la blancura es la identidad fundada en la distinción étnica frente al otro. La devoción a los santos negros formó, entonces, parte de un imaginario reconstruido por la iglesia para cohesionar y fortalecer nexos de colonialidad sobre las comunidades negras esclavas y libres durante los siglos XVI y XIX” (en Escoto, 2017, p. 10). Pero ese acto de dominación y reconfiguración del dogma no sólo se desarrolló a nivel de comunidades negras. Para los aborígenes de América, por tradición el color negro se ha constituido en un color sagrado, como fue referido anteriormente, ya que en América se personificaban deidades importantes con esa tonalidad.

Con el tiempo, los colonizadores codificaron con colores, los rasgos fenotípicos de los colonizados y los asumieron como la característica emblemática de la categoría racial. Esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano-americana. Los africanos eran allí no solamente los explotados primordiales, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo, sino que eran, sobre todo, la “raza” colonizada más importante, pues los “indios” no formaban parte de esa sociedad colonial; en consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos respondiendo a una visión colonialista (Quijano, 1993, p. 203).

Para entender un poco cómo se atribuye el significado, cabe citar al teólogo decimonónico Rudolf Otto en *Das Heilige* (1980) quien refiere que los ídolos negros son intrínsecamente más “numinosos” que los blancos. Numinosidad es en razón lo inverso a la luminosidad. Otto en *Das Heilige* refiere que lo numinoso es considerado como «tremendum», es decir, el tremendo misterio el cual, según el autor, puede ser sentido de varias maneras. Puede penetrar con suave flujo el ánimo, en la forma del sentimiento sosegado de la devoción absorta, pues el Tremendo Misterio:

Se presenta en formas feroces y demoníacas. Puede hundir al alma en horrores y espantos casi brujescos. Tiene manifestaciones y grados elementales, toscos y bárbaros, y evoluciona hacia estadios más refinados, más puros y transfigurados. En fin, puede convertirse en el suspenso y humilde temblor, en la mudez de la criatura ante (Otto, 1980, p. 12-13).

Ya que el misterio como tal se refiere a lo oculto, lo secreto, lo que no se devela, sin embargo, dice con ello referir a algo positivo:

---

Misterio no significa otra cosa que lo oculto y secreto, lo que no es público, lo que no se concibe ni entiende, lo que no es cotidiano y familiar, sin que la palabra pueda caracterizarlo y denominarlo con mayor precisión en sus propias cualidades afirmativas. Sin embargo, con ello nos referimos a algo positivo. Este carácter positivo del *mysterium* se experimenta sólo en sentimientos (Otto, 1980, p. 13).

La imagen del santo, de lo sacro, representa el estatus quo y no es de extrañar que ese proyecto evangelizador continúe como forma de control y dominación. Es fundamental redefinir la idea de identidad donde se desmitifique el indigenismo, y el mestizaje como forma de contrarrestar el colonialismo y el racismo en nuestras sociedades. Sin embargo, en nuestro país se ha querido hablar de identidad negando a los grupos originarios y afrodescendientes. En el texto *Tiyanu nuguchu*, en su página 11, aparece además el himno nacional de Honduras con su coro y séptima estrofa. Si bien es importante que sea conocido por hondureñas y hondureños, también es importante que la construcción de la identidad sea desde la toma de conciencia de todos los grupos, en especial los que han sido excluidos de la toma de decisiones relacionadas con su cultura.

Una categoría fundamental de este análisis es la de colonialidad del poder, la cual busca explorar las formas en que occidente y sus agentes han constituido un modelo de poder que es globalmente hegemónico en el presente. Este modelo supone que, a pesar del fin del colonialismo como sistema político formal, el poder social está aún constituido sobre la base de criterios originados en la relación colonial, o sea, la colonialidad no ha dejado de ser el carácter central del poder social actual (Quijano, 1993).

Existe una fuerte presión hegemónica que hace que la cultura garífuna esté de muchas formas subsistiendo en resistencia. Hadel (1972) hace alusión a los contadores de *úragas* (cuentos) aderezados con versiones igualmente cantadas -aunque al parecer ya son pocos quienes las cuentan-:

...se contaba primero un cuento y después tenía su canto [...]. Antes sí era bien bonito, se hacía para el fin de novenario. Unos se quedaban en la casa escuchando el úraga y otros iban al patio a bailar punta. Entonces uno no sentía lo largo de la noche, porque había cómo y dónde distraerse: o uno estaba afuera bailando o estaba adentro escuchando. Ahora ya se perdió, casi en todas las comunidades (García, 2016).

Desde una cosmovisión occidental, el texto se detiene a mostrar la cultura del pueblo desde las costumbres y expresiones culturales como prácticas menores; en este sentido, por ejemplo, se podría considerar la música como elemento que sobreabunda en el texto. Desde este punto de observación de la realidad social, las canciones podrían ser una estrategia retórica cómplice de la desigualdad; preponderando lo que realmente es legítimo. Podría creerse que presenta al individuo garífuna en una posición subalterna en la sociedad: es lo nativo, lo distinto, lo no cosmopolita.

No obstante, el canto puede considerarse como el género más importante de la cultura garífuna tradicional (Porter, 1983, p. 64). Además de ser un método nemotécnico, entre garífunas es una práctica generalizada, en especial entre las mujeres, cuyas letras (y la música, claramente) permiten la expresión de las vivencias, sentires, incluso de los problemas individuales y colectivos, “siendo un testimonio de la construcción de una representación propia sobre el mundo social que caracteriza al grupo” (Randazzo, 2019, p.74).

Las canciones garífunas son poesía. Capturan la historia, los valores, las aspiraciones, las inquietudes, los sentimientos más profundos de un pueblo que se ha mantenido analfabeto en su propia lengua. Las canciones capturan y expresan la totalidad de la experiencia garífuna y en un sentido sirven como una literatura que está esperando ser escrita y traducida a otros idiomas para nuestro beneficio común (Cacho, s.f., p. 20).

### **Discusión: Imaginarios, decolonialidad y contrahegemonía**

El convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales desarrolla una serie de artículos que obligan a los países firmantes a su cumplimiento, esperando con ello que se conserve y perpetúe el derecho y costumbres de los pueblos originarios, dando una serie de lineamientos sobre temas relacionados a salud, trabajo y educación. Sin embargo, la manera en la que la que los países firmantes, entre estos Honduras, han cumplido o no, señala hacia la razón que el mismo país desconoce y niega. Es fundamental redefinir la idea de identidad donde se desmitifique el indigenismo, y el mestizaje como forma de contrarrestar el colonialismo y el racismo en nuestras sociedades.

Honduras, aunque ha buscado mecanismos de cumplimiento sobre las necesidades del reconocimiento y respeto de los pueblos originarios, sigue cometiendo violaciones graves, no sólo al convenio sino a la constitución de la república que garantiza el libre ejercicio de todas las religiones. Al ver el texto *Tiyanu Nuguchu Garinagu* se puede notar en su página 10 una oración al Padre Nuestro en una versión garífuna con un Jesús crucificado como forma de ilustración, y a partir de allí surgen muchas interrogantes.

El español ha sido un instrumento enunciativo hegemónico utilizado para racializar, dominar, y categorizar al otro, en este caso al pueblo garífuna. ¿En los escritos predomina la voz paternalista del Estado? ¿Se domina a través del contenido lingüístico estereotipando al pueblo garífuna? ¿Qué idea subyace en el uso de la lengua garífuna? ¿Desde qué cosmovisión esto es liberador o subyugador?

Por otra parte, el uso de la lengua garífuna dentro del ámbito histórico resulta ser una fuente unilateral estatal, remitiendo a una visión acrítica o simplista en la enseñanza de la historia. El Estado y sus políticas se instituyen como sujeto histórico central y, por el contrario, la sociedad garífuna podría aparecer de manera pasiva, aparentemente sin poder mostrar la otra

---

historia: al pueblo garífuna como sujeto histórico en su desarrollo como sociedad y como parte de una sociedad hondureña multicultural y plurilingüe.

No obstante, a manera de conclusión, es importante considerar que el texto *Tiyanu Nuguchu Garinagu* rescata el idioma y hace posible que se perpetúe, así como que los relatos como *Yurumein* quedan como parte del registro histórico que se ha dado de manera oral hasta que la misma dejó de ser ágrafa, pero es trascendental que haya un desmarque de la idea colonizadora y que la visión de país sea una construcción en la que todos sus habitantes conforman la idea de identidad.

El estudio de los imaginarios sociales (IS) es parte no sólo de las posibilidades de abonar al quehacer académico iberoamericano -en el que se inscribe este esfuerzo, sino también y, sobre todo, porque puede ser parte de las vías para transformar una realidad social que por su complejidad pareciera en muchos sentidos inasible. IS como principio de ensoñación capaz de subvertir la realidad institucionalizada, como una fuente de posibilidades alternativas a la realidad socialmente dominante. Se trata de poner en valor las posibilidades enraizadas en las cosas.

¿Qué transformación de la experiencia adquirida no se debe antes que nada a lo imaginario? ¿Qué cambio no ha sido formulado simbólicamente a través de una ficción? ¿Y qué ficción no se ha opuesto, si ha sido significativa, a la cultura en la que ha aparecido? No estamos hechos de repetición ni de formalismo, sino ‘tejidos de la materia misma de nuestros sueños’ (Duvignaud, 1986, p. 35-36).

Frente a lo dominante siempre hay fuerzas en lucha, que difieren o se oponen al curso principal. Se trata de tomar conciencia del hecho de que podemos debatirlo todo, incluso lo que nos ha sido dado; que es posible liberar la creación de nuevos significados, de nuevas alternativas sociales. Se trata de ser cada vez más conscientes de nuestra participación en la construcción social de la realidad y, por lo tanto, sabernos libres, capaces de crear los significados que deseamos para nuestras vidas. Sin embargo, los presentan límites a la hora del trabajo de campo. ¿Pueden volverse visibles, aprehensibles, medibles? ¿Qué es lo visible de la invisibilidad social? A pesar de estas y otras interrogantes, se abre un horizonte de posibilidades interpretativas a la hora de abordar lo social.

Es innegable el valor del uso de textos y documentos auténticos desde y en la lengua y la cultura de donde provienen. Las historias contadas en *Tiyanu nuguchu* desde la cosmovisión garífuna presentan diferentes tipos de formato con gran potencial semiótico. En las canciones, especialmente, hay valiosos relatos y predominio de la voz femenina. Vemos consignas que se socializan desde la lengua y cultura. Hay rutinas de interacción, por ejemplo, las numerosas elicitaciones. La pregunta es cómo sacar provecho de herramientas ya existentes como apoyo al texto: diccionarios físicos y virtuales, gramáticas, libros sobre historia, geografía, botánica, bailes, gastronomía, etc. Esperamos que en el futuro se puedan presentar propuestas didácticas contrahegemónicas para poder poner en valor los insumos del libro de texto.

---

## Referencias

- Agudelo, C. (2013). Movilidades y resistencias de los caribes negros. Pasado y presente de los garífunas. *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redilat)*. 12, pp. 189-225.
- Ajagán, L. (2012). Reflexiones en torno al texto escolar desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Paideia, Revista de Educación*, (50), 49-70.
- Arrivillaga Cortés, A. (s.f.) El tambor garífuna, más allá de un instrumento musical. *La música como diálogo intercultural*. Recuperado el 12/12/2023. <https://wa-dani.com/wp-content/uploads/2020/12/arrivillaga-tamboresynaciongarifuna.pdf>
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 07.
- Baeza, M. (2003). Imaginarios Sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica. Universidad de Concepción.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Biblioteca Nacional de España (s.f.) Leyes y ordenanzas nuevamente hechas por S. M. para la gobernación de las indias, y buen tratamiento y conservación de los indios. Recuperado el 12/12/2023. <https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000052226&page=1>
- Cacho Caballero, X. (s.f.). *Íconos culturales*, S. 1.: DECAD.
- Carretero Pasín, A. E. (2005). “La religiosidad futbolística desde el imaginario social. Un enfoque antropológico”. *A parte rei. Revista de filosofía*. 41. Septiembre.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.
- Coca, J.; Valero, J.; Randazzo, F. (coord.) (2011) *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Santa Uxía de Riveira: CEASGA.
- Cortés-González, P.; Rivas-Flores, J. I.; Márquez-García, M. J.; González-Alba, B. (2022). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *7 Scielo*, (50), 7, 2351-2372.
- Conde Gutiérrez del Álamo, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- 
- Otto, R. (1980). *Das Heilige*. Traductor: Fernando Vela; Alianza Editorial.
- Davidson, W. V. (1983). “Etnohistoria hondureña: la llegada de los garífunas a Honduras, 1797”, *Yaxkin*, Volumen VI, Números 1 y 2, pp. 80-95.
- Durán, I. (2008). *Umalali: The Garifuna Women’s Project*. <https://garifunacollective.bandcamp.com/album/umalali-the-garifuna-womens-project>
- Duvignaud, J. (1986). *Hérésie et subversión. Essais su l’anomie*. Paris: Éditions la découverte.
- Educo (2019). Lenguas indígenas: la importancia de su preservación. Recuperado el 09/12/2023.
- <https://www.educo.org/Blog/Lenguas-indigenas-importancia-de-su-preservacion>
- Escoto, J. (2017). Santos y Cristos Negros, Espejos del Otro; *Istmo. Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos* 35: 5-25. Web, pp. 18- 19.
- Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C. (28/12/2016). *Entrevista*. Sambo Creek, Honduras.
- Godfrey, G. (2012). *Tambor, tierra, sangre... soy garífuna: Cuaderno cultural garífuna* 3 (1). Managua, Consejo Regional de la Región Autónoma Atlántico Norte (CRAAN).
- González, N. (1997). *La historia del pueblo garífuna*. Tegucigalpa: Guaymuras.
- González, N. (2006). *Peregrinos del Caribe, etnogénesis y etnohistoria de los garífunas*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.
- Green, C. (2011). *Origen africano de la humanidad y los garínagu precolombinos*. Guaymuras. Tegucigalpa.
- Hadel, R. E. (1972). *Carib Folk Songs and Carib Culture*, Tesis doctoral inédita, Department of Anthropology, University of Texas, Austin.
- Moi, T. (2005). *Sex, Gender and the Body*. Oxford University Press.
- Randazzo Eisemann, F. (2019). Mujer garífuna, cuadros de danza y memoria social / Garifuna Women, Dance Groups and Social Memory. *Asparkia. Investigación Feminista*, (34), 69-88.

- 
- Organización Fraternal Negra Hondureña, OFRANEH, (2017). *Honduras: 220 años de resistencia y la sobrevivencia de la matrifocalidad del pueblo Garífuna*. Fecha de consulta el 22/01/2018. <https://ofraneh.wordpress.com/2017/04/27/honduras-220-anos-de-resistencia-y-la-sobrevivencia-de-la-matrifocalidad-del-pueblo-garifuna/>
- Ordóñez Martínez, A. L.; Randazzo Eisemann, F.; Coto Méndez, R. F. (2023). Imaginarios sociales en un texto escolar garífuna. Ponencia en la Mesa 4: Historia de la educación en Centroamérica. *Congreso XIV Congreso SHELA, UNAG 2023* (Catacamas, Honduras).
- Parra Carrasco, Y. A. (2023). *Violencia Simbólica en Relaciones Juveniles de Género*. Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción-Chile.
- Paredes, J. (2012). ¿Son los libros de texto herramientas para la descolonización? *Revista de Investigación Educativa*. (5) 1, 77-85.
- Porter, R. W. (1983). “El estilo migratorio de vida en la biografía garífuna”. *Yaxkin*, Volumen VI, Números 1 y 2, pp.120-133.
- Quijano, A (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* / Edgardo Lander (comp.), pp. 193-238. Recuperado el 12/12/2023. <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>.
- Ruiz Morón, D.; García de Meier, M.; Peña Graterol, P. (2017). La pedagogía como discurso de poder en el ámbito escolar. *Revista Venezolana de Educación*, 21 (69), 253-259.
- Secretaría de Educación Pública de Honduras (2019). *Tiyanu Nóguchu; I y II ciclo, Lengua Materna Garífuna*, Honduras.
- Smith, R. T. (1996). *The Matrifocal Family: Power, Pluralism, and Politics*. Routledge.
- Thiesse, A. M. (2001). *La création des identités nationales*. Editions du Seuil.
- Toledo Jofré, N. (2011) *El concepto de ‘matria’ desde la crítica literaria feminista y su lectura en Por la Patria de Diamela Eltit*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina, Universidad de Chile.
- Universidad Pablo Olavide (2024) *Repositorio RIO: Inicio*. Available at: <https://rio.upo.es/home> (Accessed: 5 February 2024).
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso, poder y acceso*. Editorial Gedisa, pp. 121-148.