

Herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollos investigativos

El caso de la deserción escolar de mujeres
afrocolombianas en el contexto nacional

EDUVA INÉS MOSQUERA ASPRILLA

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación, Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Bogotá, D.C, Colombia

2018

Herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollos investigativos

El caso de la deserción escolar de mujeres
afrocolombianas en el contexto nacional

EDUVA INÉS MOSQUERA ASPRILLA

Código 2014187512

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS

DOCTOR GABRIEL ANTONIO LARA GUZMÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C, COLOMBIA

2018

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo a mi hijo Julián, quien a través de su vida me ha mostrado que no hay límites para ser lo que una persona desea alcanzar.

Somos seres gregarios (semi-gregarios, dice la filosofía) y esta tesis da cuenta de ello.

Un especial agradecimiento a la profesora Amanda Romero Medina, quien dirigió esta investigación desde un principio y, al retirarse de la UPN continuó acompañando y apoyando todo este proceso.

A mi familia, siempre presente, levantándome en cada caída y robusteciendo mis alegrías.

A mis amigos, cada uno de ellos, cada una de ellas, conmigo, regalándome lo mejor de cada uno y de cada una en este recorrido.

A cada uno de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes, desde sus perspectivas, me aportaron en la construcción de conocimiento y de vida.

A mis compañeros del Colegio Alemania Unificada. Ellos vivieron mis largas ausencias entregándome su solidaridad y su amor.

A mis queridas compañeras y compañeros de la maestría con quienes tejimos unos hermosos lazos de amistad, solidaridad y conocimiento.

A Enrique, Martha, Diego, Andrés, Lía...

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 17	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollos investigativos. El caso de la deserción escolar de mujeres afrocolombianas en el contexto nacional
Autor(es)/(as)	Mosquera Asprilla, Eduva Inés
Director	Lara Guzmán, Gabriel Antonio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 157 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Educación Distrital
Palabras Claves	COLONIALIDAD; INTERSECCIONALIDAD; CONDICIONES DE POSIBILIDAD; DESERCIÓN ESCOLAR; GÉNERO; RAZA; CLASE SOCIAL; ESCUELA.

2. Descripción
<p>El presente trabajo busca presentar y explicar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan el desarrollo de investigaciones en las que se aborde el fenómeno de la deserción escolar, particularmente en relación con la población de mujeres afrocolombianas en el contexto nacional.</p> <p>La investigación da cuenta de un elemento central para abordar este tipo de problemáticas que día por día se constituyen en punto neurálgico frente a la situación que viven muchos grupos poblacionales en relación con sus procesos de escolaridad: la deserción.</p> <p>En ese sentido el trabajo aborda, a manera de propuesta para desarrollos investigativos, el análisis de los elementos conceptuales necesarios para comprender el fenómeno, pero también</p>

analiza posibles rutas metodológicas, desde perspectivas contemporáneas, que permitirán avanzar en la comprensión y análisis del fenómeno de base: la deserción escolar de mujeres afrocolombianas en el contexto nacional. Problemática que implica no solo el abandono de la institución escolar, sino cualquier otra oferta del sistema educativo, lo cual implica la renuncia a sus proyectos de vida o una modificación desfavorable de estos en el ámbito social y laboral, en un contexto de racismo no reconocido. Es por esta razón que la investigación se dirige a establecer y explicar dos aspectos fundamentales para abordar este tipo de fenómenos: los elementos conceptuales y las herramientas metodológicas.

Sin que esta sea la pretensión nuclear del trabajo se abordan algunos elementos de carácter experiencial tomando como base la población femenina afrocolombiana del Colegio Alemania Unificada para establecer cuáles de estos elementos en el entorno de estas niñas favorecen una postura ante la escolaridad y de qué modos la escuela está o no preparada para asumir el desafío de conocer los dispositivos culturales implicados en el tema.

Esta investigación se desarrolla en el marco del grupo de investigación Filosofía de la educación, en el énfasis de Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente.

El objetivo general de este ejercicio investigativo es proponer y analizar las herramientas conceptuales y metodológicas que deben ser tenidas en cuenta para el desarrollo de este tipo de trabajos. Es así como se trabajan las perspectivas teóricas de la decolonialidad, interseccionalidad, las condiciones de posibilidad, el racismo como elementos centrales a ser tenidos en cuenta.

De igual forma y desde la óptica de lo metodológico se aborda el análisis del enfoque etnográfico y en este marco el trabajo sobre las perspectivas genealógicas y arqueológicas basadas en la propuesta de caja de herramientas de Michel Foucault. Estos dos elementos dan cuenta de los objetivos específicos formulados al interior del trabajo.

Como un elemento adicional se propone un breve ejercicio de análisis que permite comprender la envergadura de un trabajo de este tipo, este ejemplo se hace tomando como base algunos elementos explorados al respecto del tema, en el colegio Alemania Unificada, institución distrital de la ciudad de Bogotá.

3. Fuentes

Adichie, Chimamanda Ngozi. (2009). The danger of a single story. Video consultado en https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es#t-1023913. 2009

Agudelo, Carlos E. (2005). Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras. Medellín, Colombia: La Carreta Social

Almario García, Oscar. (2003) Des esclavización y territorialización: El trayecto inicial de la diferenciación étnica negra en el Pacífico sur colombiano, 1749-1810». En: Los renacientes y su territorio. Ensayos sobre la etnicidad negra en el Pacífico sur colombiano. Págs. 63-86. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana y Concejo Municipal de Medellín.

Álvarez, Alejandro. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arango Cárdenas, Ana María. (2005). Temporalidad social y jóvenes: Futuro y no-futuro. Revista Nómadas No. 23. Bogotá, Colombia: Universidad Central.

Arias, Julio y Restepo, Eduardo (2010). Historizando raza: Propuestas conceptuales y metodológicas. C&E, Año II N° 3 Primer Semestre 2010, p.45, recuperado el 20 de septiembre de 2018, de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/historizando%20raza.pdf>

Arocha, J., Espitia, U. & Díaz, M. (2001). Convivencia interétnica dentro del sistema educativo de Bogotá. Informe ejecutivo. Bogotá, Colombia: CES Universidad Nacional-Secretaría Distrital de Educación Bogotá.

Baena, Manuel (2010). Cómo se hace un negro ingeniero en Colombia. Medellín, Colombia: Fondo Editorial EIA.

Bello, A. & Rangel, M. (2000) Etnicidad, "Raza" y Equidad en América Latina y el Caribe. CEPAL. LC/R.1967/Rev.1. 7 de agosto de 2000

Cabanellas de Torres, G. (2003). Diccionario Jurídico Elemental Edición decimosexta. R Editorial Heliasta.

Castillo, Luis Carlos (2007) Etnicidad y Nación: el desafío de la diversidad en Colombia. Cali, Colombia: Universidad del Valle

Castro-Gómez, Santiago. (2011) Crítica de la razón latinoamericana. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Castro-Gómez, Santiago. Los avatares de la crítica decolonial. Tabula Rasa [online]. 2012, n.16,

pp.213-230. ISSN 1794-2489.

Castro-Gómez, Santiago (2009). Teoría crítica y teoría tradicional de la cultura. Impulso, No. 29

Castro-Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo (Eds.). (2008). Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios sociales y culturales, Pensar.

CEPAC (Centro de Pastoral Afrocolombiano). 2003. Historia del Pueblo Afrocolombiano. Perspectiva Pastoral. Popayán, Colombia: Cepac

Charlot, B. (2008) Fracaso escolar. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Escolar.

Collins, P. H. (2000). Pensamiento feminista Negro: el conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento (2ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Constitución Política de Colombia, 1991. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Edición especial preparada por la Corte Constitucional. Consejo Superior de la Judicatura. Centro de Documentación Judicial – CENDOJ Biblioteca Enrique Low Murtra –BELM

Cuesta, O. & Gómez, A. (2013). La presencia del pensamiento narrativo en la letra de las canciones. Poliantea, (IX), 17, pp. 153-170.

Cucalón Tirado, P. (2014). Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Madrid, España: Editorial Traficantes de Sueños

Da Silva, Tomaz Tadeu. (1997) El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En: Veiga Neto, Alfredo (comp.) 1997. Crítica postestructuralista y educación. Barcelona: Laertes SA

De Certau, M. La invención de lo cotidiano. (2007). México, D.F. México: Universidad Iberoamericana, A.C.

Del Duque de Sousa y Oliveira (2018). El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia. Universitas. Revista de ciencias sociales y humanas. ISSN impreso: 1390-3837 / ISSN electrónico: 1390-8634, UPS-Ecuador, No. 28, marzo-agosto 2018, pp. 119-140.

Deleuze, Gilles. (1987) Foucault. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona. España.

Díaz, Rafael Antonio. (2001) Esclavitud, región y ciudad. El sistema esclavista urbano-regional en Santafé de Bogotá, 1700-1750.1ª. Bogotá, Colombia: Ed. CEJA,

Díaz, Rafael. ¿Es posible la libertad en la esclavitud? hist.crit. [online]. 2002, n.24, pp.67-77. ISSN 0121-1617.

- Dussel, Enrique. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo en: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Lander, Edgardo – Compilador. Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Escobar, Arturo (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: Globalización o Postdesarrollo, en: Edgardo Lánder (comp.). La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Escobar, Arturo y Harcourt, Wendy. (2007) Las mujeres y las políticas del lugar. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Escobar Hernández, Jorge Enrique, Acosta Sánchez, Fabián, Talero Córdoba, Luz Stella & Peña Sánchez, Javier Adolfo. Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá. IDEP. 2015.
- Estrada, Ángela María. (2004) Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad javeriana.
- Facio, A., Fries, L. (1999). Feminismo, género y patriarcado. Bibliovirtual: <http://cidem-ac.org>.
- Fanon, Frantz. (2001). Los condenados de la tierra. México, D.F. México. Fondo de Cultura Económica. 3ª ed. Colección Popular; 047.
- Fanon, Frantz. (2009). Piel negra mascarar blancas. S.A. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Foucault, Michel. El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Julio - Sep., 1988), pp. 3-20.
- Foucault, Michel. Vive y deja morir. El nacimiento del racismo. (1991). Tiempos modernos pp. 37-61.
- Gadamer, Hans-Georg. (1999). Verdad y método I. 8ª Edición. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gramsci, Antonio. (1981) Cuadernos de cárcel (1929 – 1935). México D,F. México: Ediciones Era, S.A.
- Grossberg, Lawrence (2009). El corazón de los estudios culturales. Contextualidad, construccionismo y complejidad. Tabula Rasa, Nº 10.
- Hall, Stuart. Estudios culturales: dos paradigmas. (1994). Revista “Causas y Azares”, No. 1.

Hall, Stuart & Du Gay, Paul. Cuestiones de identidad cultural. 2003. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores

Hardt, Michael & Negri, Antonio. (2000). Imperio. Cambridge, Massachussets: Edición de Harvard University Press,

Hellebrandová, Klára. Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. Revista de Estudios Sociales (RES) No. 49. 2014. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.

Herrera, Martha y Pinilla, Alexis y Suaza, Luz M. 2003. La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950. Bogotá. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Iglesias, Susana. (2007). El desarrollo del concepto de infancia. Tomado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>. Recuperado 8/04/2010

Jara Navarro, María Inés. (2002). Resolver y Disolver: dos actitudes frente a los problemas científicos. Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia Vol. 3. Nos. 3 y 7. Pags. 129-148. Bogotá, Colombia. Universidad de la Sabana – Universidad Javeriana.

Kant, Immanuel (1999). ¿Qué es la Ilustración? Pequeñas escrituras seleccionadas, Hamburg: eds. por Horst D. Brandt.

Karen Tracy (General Editor), (2015). Cornelia Ilie and Todd Sandel (Associate Editors). The international encyclopedia of language and social interaction, 3 volume set. JohnWiley & Sons, Inc. Published 2015 by JohnWiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi116

Kilani, Mondher (2000). "Stéréotype (culturel, racial, sexiste)", en René Gallissot, Mondher Kilani y AnnaMaria Rivera, L'imbroglie ethnique. En quatorze mots clés: Lausanne, Editions Payot, pp. 249-283.

Klein, Herb S. (2008). La esclavitud africana en América latina y el Caribe. Madrid, España: Alianza editorial,

Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Meneses, Arcadio (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendientes: la aventura

cultural, la violencia sexual-género y luchas multidimensionales. Memoria y sociedad. Bogotá (Colombia), ISSN 0122-5197, 18 (37): 76-92 / julio-diciembre 2014

Mignolo, Walter. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de la Colonialidad y gramática de la Descolonialidad. Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Moreno Friginals, Manuel. (2006). Aportes culturales y deculturación. En Cultura cubana: colonia 1. Almazán del Olmo, Sonia & Serra García, Mariana (compiladoras). La Habana, Cuba. Editorial Félix Varela.

Mosquera Caro, Laura (2016). Prácticas discursivas en torno a la interculturalidad: una perspectiva decolonial del poder. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Ochoa, GAM (2003). Entre los deseos y los derechos: Un ensayo crítico sobre políticas culturales. Bogotá, Colombia: ICANH.

Ortiz Cassiani, Javier. (2010) El incómodo color de la memoria. Tomado de: <http://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/ideas/articulo/el-incomodo-color-de-la-memoria/22341>. 2010/05/27

Packer, Martin J. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

PATTERSON, Orlando, La esclavitud y la muerte social, un estudio comparativo. Cambridge y Londres: Harvard University Press, 1982, p. 28

Patterson, O. Slavery, La esclavitud, la alienación y el descubrimiento femenino de la libertad personal. En Social Research, vol. 58, 1 (primavera 1991), p. 168

Puertas Romo, M. (2010). Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano. Trabajo para optar por el título de Magister en Antropología Social. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Quijano, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quijano, Aníbal. (2001). Globalización, colonialidad y democracia. En Instituto de Altos Estudios

Diplomáticos Pedro Gual (ed.). Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia. Caracas, Venezuela: Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual.

Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder. (2009) Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires (págs. 1-15).

Rangel, Marta y Del Popolo, F. (2011). Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in)cumplidos. Santiago de Chile: Celadec/Cepal

Restall, Mathew. (2004). Los siete mitos de la conquista española. Barcelona: Paidós Ibérica SA

Restrepo, Eduardo (s.f.) La entrevista como técnica de investigación social: Notas para los jóvenes investigadores. (Mimeo) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Restrepo, Eduardo. (2007) Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. Revista de Estudios Sociales, Nº 27, agosto de 2007, pp. 46-61

Restrepo, Eduardo. (2008) Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En: Oscar Almario y Miguel Ruiz (Eds.), El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo, Eduardo. (2010) Cuerpos racializados. Revista Javeriana, Nº 146 (770):16-23, 2010

Restrepo, Eduardo y Arias, Julio (2010). Historizando Raza. Propuestas conceptuales y metodológicas. Revista C&E, Año II, número 3, primer semestre de 2010 pp.45-64

Rockwell, Elsie. (2015). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rojas, Axel y Castillo Guzmán, Elizabeth. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Grupo de Educación Indígena y Multicultural –GEIM– Con el apoyo y financiación del Programa PROANDES – UNICEF.

Romero, Amanda. (2012). Prácticas discursivas sobre racismo y afrodescendientes. Articulaciones entre racismo, colonialidad y Educación Popular en Colombia. Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Nacional U P N. Bogotá, Colombia.

Valencia, Ángela. (2018). Prácticas racistas en la escuela: Un análisis de las prácticas de maestros y maestras de matemáticas. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional,

Bogotá, Colombia.

Viveros Vigoya, Mara. (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Recibido el 10 de febrero de 2016; aceptado el 18 de abril de 2016. Recuperado el 19 de octubre de 2016.

Viveros Vigoya, Mara. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. Ponencia. Publicado en: Careaga, Gloria. Memorias del 1er. Encuentro Latinoamericano y del Caribe La sexualidad frente a la sociedad. México, D.F.

Wade, Peter. (1997). Gente negra Nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, ICANH, Siglo del Hombre, Ediciones Uniandes.

Wade, Peter. (2011). Raza y naturaleza humana. En Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14: 205-226, enero-junio.

Wade, Peter. (2003). Repensando El Mestizaje. Revista Colombiana de Antropología, 39, 2003. 273-296. Recuperado el 3 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100009&lng=en&tlng=es

Walsh, Catherine. (2006) Interculturalidad y (de)colonialidad: Diferencia y nación de otro modo. En: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino. Río de Janeiro: Academia de la Latinidad, 2006. ISBN: 21-3732-5084.

Walsh, Catherine & Castro-Gómez, Santiago. (2002). Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.

West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Haciendo la Diferencia. Gender & Society Vol. 9, No. 1,8-37.

Williams, Raymond. (1980). Teoría Cultural. Publicado en Williams, Raymond. Marxismo y literatura, Barcelona, España: Península.

Wodak, Ruth. (2015). Critical Discourse Analysis. Discourse-Historical Approach. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition.

Zuluaga, Olga Lucía et al. (2004). La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En: Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach (compiladoras),

Génesis y desarrollo de los sistemas educativos ibero- americanos Siglo XIX. Tomo 1. Págs. 203-287. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio

4. Contenidos

El diseño metodológico y el recorrido teórico efectuado en el presente trabajo buscaron no solo la presentación, sino también la explicación de algunas herramientas conceptuales y metodológicas que contribuyan la elaboración de investigaciones que busquen analizar las condiciones que hacen posible y dan por resultado la deserción escolar, en particular de niñas afrodescendientes.

El presente documento está dividido en tres apartados que he organizado en capítulos: El primero, presenta la justificación de la investigación y algunos antecedentes investigativos sobre el tema, junto con la caracterización del plantel educativo que en este documento nos permitió abordar el fenómeno de la deserción escolar sistemática de las jóvenes afrocolombianas, es decir, el colegio Alemania Unificada, I.E.D, la problematización desde la cual emerge la necesidad de hacer esta investigación y la metodología que, considero es la adecuada para indagar y encontrar los factores que han hecho posible esta deserción sistemática.

El segundo capítulo, nos introduce en las discusiones de orden teórico, que dan cuenta del origen, más que histórico, ontológico, del problema que aquí presento, desde la “caja de herramientas” de la genealogía y la arqueología foucaultianas. Indaga sobre la construcción de hegemonías culturales y la construcción de postulados de la modernidad alrededor del concepto de raza y las formas como esta noción se vinculan a la producción del concepto de colonialidad, desde una perspectiva que ubica históricamente al racismo dentro de la colonización de América y la clasificación de indígenas y negros como personas “inferiores” en la escala social.

De igual forma, el capítulo desarrolla aproximaciones a los problemas de la conformación de la nacionalidad como un todo unificado, mestizo, que impide ver las diferencias raciales y las consecuencias de la discriminación racial y étnica, que pasan por luchas que permiten, en el presente, la creación de normas de protección y reconocimiento de derechos diferenciales para las comunidades negras.

En el tercer capítulo, desarrollo las relaciones entre conceptos como infancia y su utilización en los espacios educativos, desde la perspectiva de la recuperación de la noción de interseccionalidad, entendida como diferenciaciones combinadas con base en el género, la

raza/etnia o la clase social, para caracterizar situaciones de opresión, exclusión y discriminación que viven las comunidades negras en nuestro medio.

En ese sentido, el capítulo hace un breve recorrido por la educación para comunidades negras y la necesidad de reconocimiento que, a través de mecanismos constitucionales, logran personas pertenecientes a las comunidades negras para ser reconocidas en el ámbito escolar.

Posteriormente, el capítulo hace mención a aspectos de las entrevistas realizadas con un grupo de mujeres jóvenes afrocolombianas, que estudiaron en el CAU, para usar sus relatos como elementos centrales que articularon mi análisis sobre la experiencia práctica de la normalización del racismo entre jóvenes mujeres afrocolombianas, para evadir o abordar, sin conflictos mayores, la discriminación racial de que son víctimas en la escuela y en la sociedad, en general.

El ejercicio efectuado permitió una reflexión que ahora busca ser colectiva sobre la presencia afrocolombiana en la escuela y la necesidad de profundizar más en propuestas de abordaje del racismo en el medio escolar, utilizando enfoques de intersección de discriminaciones.

5. Metodología

La ruta metodológica de esta investigación desde una perspectiva decolonial, se ha trazado desde una aproximación etnográfica, y para desarrollarla hago uso de lo que Deleuze llama “la caja de herramientas” de Foucault, cuando propone en su estructura investigativa la genealogía, la arqueología y la ética. La genealogía la he tomado para problematizar las prácticas de los sujetos sociales, analizando los factores que los han configurado (en su ser, hacer y saber) y las relaciones que puedan existir entre el poder, el saber y los sujetos de la investigación, en este caso, las niñas afrocolombianas de un plantel educativo.

Para entender genealógicamente por qué llegaron a ser lo que son en el contexto de estudio he recurrido a documentos y herramientas etnográficas (conversatorios, talleres y anotaciones del trabajo de campo), que después se problematizan y son ubicados en un “archivo”, el cual me lleva a la fase arqueológica, desde donde ubico una reflexión sobre conceptos de los textos leídos y los instrumentos aplicados; a partir de ello, llego a los aspectos reflexivos de la experiencia que, en todo el transcurso del ejercicio, ha ido marcando a cada una de estas personas de manera individual o colectiva, abordando el aspecto ético de la investigación.

6. Conclusiones

El diseño metodológico y el recorrido teórico de esta investigación buscaron elaborar una ruta conceptual y metodológica orientada al análisis de las condiciones de posibilidad que dan como resultado la deserción escolar de las niñas afrodescendientes que llegan al Colegio Alemania Unificada, respecto de su relación con la configuración de sus infancias y expectativas sociales y personales.

En primera medida el empleo de las herramientas analíticas de Michel Foucault, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, ayudaron a entender la forma en que el recurso a las narrativas, al trabajo de campo y a la labor de observación participante que desempeñé como maestra de aula en el CAU, me permitió construir unos referentes para interpretar las condiciones que llevaron a la deserción a un conjunto de niñas y jóvenes negras, como punto de referencia para posibles estudios de esta problemática con más profundidad en el futuro.

El abandono de la escuela por parte de estas jovencitas no es una forma de *resistencia* al racismo, sino una reacción al mismo, como una manera de sobrevivir al medio hostil.

Ninguna de estas personas entrevistadas expresó una postura desafiante al poder o a los grupos dominantes. Su visión de la relación entre el color de la piel y la discriminación consiste en una mirada estrecha de causalidad, entre “adaptarse” a los modos de vida hegemónicos, o estar lo más lejos posible de cualquier tipo de confrontación, pues, esto constituiría un desgaste.

El contexto escolar discriminatorio, pone a estas jóvenes mujeres en una situación aún más vulnerable, al tener un grado menor de cualificación académica, respecto de las mujeres de su misma edad, que se encuentran en los grupos “étnico/raciales” dominantes.

Quienes evaden la escolaridad o quienes desertan de la escuela estarían perpetuando las desigualdades sociales con un impacto negativo en la integración y el desarrollo social.

El abandono escolar de estudiantes afrocolombianas (no así de niños negros), que tiene lugar en instituciones educativas como las de Bogotá, resume un problema complejo que tiene que ver con los efectos de discriminaciones combinadas. El rechazo que viven las niñas y jóvenes negras tiene su origen en la clasificación racial producida desde la Colonia, como pudimos observar en el desarrollo del capítulo II, toda vez que la colonialidad opera en cada uno de los ámbitos y dimensiones de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano.2007:93). Pero

también influyen los estereotipos de género y de belleza asociados con las capacidades que pueden o no desarrollar los niños y las niñas en el espacio escolar y, sobre todo, las niñas negras, porque la colonialidad del saber clasifica, asimismo, a quienes son más o menos aptos.

Las experiencias de vida de las niñas que alguna vez se escolarizaron en instituciones como el CAU y que ahora pasan sus días alrededor de sus nuevas familias y en la lucha por la subsistencia, dejan muchos interrogantes sobre las formas cómo funciona la colonialidad del ser y los altos riesgos de exclusión y vulneración de poblaciones negras en ciudades como Bogotá. El presente trabajo solamente fue una mirada parcial y reducida al problema, pero propone nuevos temas para desarrollar al futuro en investigación docente.

Elaborado por:	Mosquera Asprilla, Eduva Inés
Revisado por:	Lara Guzmán, Gabriel Antonio

Fecha de elaboración del Resumen:	14	12	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	20
APRENDER A PROBLEMATIZAR LO OBVIO: UNA TAREA ARDUA E INTERESANTE	21
OBJETIVOS	23
<i>Objetivo General</i>	23
<i>Objetivos Específicos</i>	23
ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	24
CAPÍTULO I	28
ANTECEDENTES Y CONTEXTO	28
1.1. ¿POR QUÉ HACER ESTA INVESTIGACIÓN?	28
CONTEXTO ESCOLAR EN EL CAU	28
1.2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE EL TEMA	35
1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	38
<i>El árbol de problemas como espacio de visualización</i>	44
<i>El empleo de las herramientas</i>	45
CAPÍTULO 2	61
DISCRIMINACIÓN, RACISMO Y HEGEMONÍA CULTURAL	61
2.1. HEGEMONÍA CULTURAL. NO ES NUEVO... NO ES LOCAL	61
2.2. LA RELACIÓN ENTRE COLONIALIDAD/MODERNIDAD	71
2.3. RAZA, PRETEXTO PARA EL ENGRANAJE DE LA MAQUINARIA LLAMADA MODERNIDAD	71
<i>La Modernidad en dos conceptos</i>	76
COLONIALIDAD Y SOMETIMIENTO DE LAS POBLACIONES ESCLAVIZADAS: LA LEGALIDAD DE LA VIOLENCIA	80
<i>Colonialidad del poder o la legalidad de la violencia a través de la clasificación social</i>	80
<i>Situación de las familias esclavizadas</i>	86
2.4. LA IDEOLOGÍA DEL MESTIZAJE	88
<i>La manumisión o las diferentes formas de ser “libre” y el cimarronaje</i>	89
2.5. INVISIBILIDAD DE LO NEGRO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE REPÚBLICA UNIFICADA	91
<i>Genealogía del racismo en Colombia</i>	92
<i>La localización geográfica de “lo negro” – Historización de “las Colombias negras”</i>	96
<i>La Constitución de 1991 y movimientos de comunidades negras</i>	96
<i>Ley 70 y emergencia de las “comunidades negras” – De la racialización a la etnización</i>	98
CAPÍTULO 3	101
NIÑAS, JÓVENES Y MUJERES NEGRAS O AFROCOLOMBIANAS	101
3.1. MUJERES NEGRAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS	101
3.2. EL LUGAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES: MUJERES Y POLÍTICAS DEL LUGAR	104
3.3. INTERSECCIONALIDAD: GÉNERO, RAZA Y CLASE SOCIAL	109
3.4. EL ENFOQUE INTERSECCIONAL COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS	111
<i>De dónde viene el concepto de Interseccionalidad</i>	112
<i>La interseccionalidad; debates y planteamientos</i>	112
<i>Papel de las mujeres en la manumisión y el cimarronismo</i>	117
<i>Relaciones de género, sexualidad y raza en América Latina</i>	120
3.5. RACISMO Y ESCUELA EN COLOMBIA	124
<i>Colonialidad del saber en la educación colombiana</i>	129

<i>Historia en blanco y negro de la mujer en la escuela (Tensiones y relaciones entre los conceptos de reconocimiento e identidad)</i>	131
<i>La escuela y el niño: Inclusión de niños y niñas afro en la escuela de Bogotá</i>	135
3.7. IMAGINARIOS SOCIALES PERCEPTIBLES EN LA ESCUELA	139
3.8. SER NIÑA NEGRA EN EL SISTEMA EDUCATIVO	141
<i>La colonialidad del ser o la “muerte incompleta”</i>	142
<i>Poblaciones en riesgo de exclusión: la deserción escolar</i>	145
HALLÁZGOS	152
CONCLUSIONES	154
ANEXOS	163
1. CUADRO DE CARACTERIZACIÓN DE LAS SEIS JÓVENES PARTICIPANTES	163
2. ENTREVISTAS PROGRAMADAS EN TRES MOMENTOS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
GUIÓN METODOLÓGICO PARA TALLERES	164
TALLER GRADOS 6º A 9º #1	164
EVENTO	164
PARTICIPANTES	164
OBJETIVO VIVENCIAL	164
OBJETIVOS RACIONALES	164
OBJETIVOS DECISIONALES	164
TEMA:	164
DESARROLLO DE LOS TALLERES	164
TALLER 1	164
TALLER 2	165
TALLER NOVENO GRADO#2	165
EVENTO	165
PARTICIPANTES	165
OBJETIVO VIVENCIAL	165
OBJETIVOS RACIONALES	165
OBJETIVOS DECISIONALES	165
TEMA	165
METODOLOGÍA	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169

INTRODUCCIÓN

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, Artículo 45º, 2016, p. 29).

Después de haber pasado 11 meses en mi natal Chocó, mis años de infancia los viví aquí, en Bogotá, en el seno de mi hogar, jugando entonces con mis seis hermanos y hermanas y compartiendo una casa bastante grande, con mis primos y parientes que llegaban del Chocó a estudiar en la universidad. Mis salidas a la calle estaban limitadas a las dos esquinas de una cuadra, entre las cuales podíamos jugar con las niñas y los niños del barrio. Las salidas a otros barrios las hacíamos en un taxi gigantesco de esas épocas, donde cabíamos todos, o en el jeep de algún amigo de mis padres. Así que, mi primer encuentro con el racismo lo experimenté a los seis años de edad, cuando entré al colegio. No tuve que llegar a las instalaciones de la institución para saber de él. Apenas crucé los límites de la esquina entre las que podíamos jugar, escuché gritos de “¡negra cuscús...!” lo que sería el comienzo de una vida, mediada en sus relaciones por el color de la piel. Han pasado cincuenta años desde entonces y muchas niñas afrodescendientes que viven en Bogotá, siguen viviendo las mismas situaciones.

Este trabajo fue concebido a partir del momento en que comencé a sumar, uno a uno, los casos de las niñas y jóvenes afrocolombianas que habían estudiado en el Colegio Alemania Unificada (en adelante, CAU) y que ya no estaban como alumnas regulares. En el año 2014 ya había constatado que la última joven afrodescendiente que se había graduado en el CAU, lo había hecho en 2008 y que, de allí en adelante, todas se habían ido antes de terminar noveno grado, excepto por otra, que lo hizo en 2016. Por eso, me di a la tarea de elaborar una ruta conceptual y metodológica orientada a determinar cuáles fueron las condiciones de posibilidad de definieron su deserción.

Cuando comencé esta investigación, escogí en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional el énfasis en *Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente* y me situé en el Grupo de investigación (entonces existente) sobre *Etnicidad, decolonialidad e interculturalidad*, ya que este grupo ofrecía la posibilidad de conectar “los procesos comunitarios con las dinámicas de construcción de conocimiento a partir de las voces de los actores que encierran lógicas *otras* de producción de saberes culturales”, desde la pregunta “¿Cómo se abordan las diferencias (pedagógicas, étnicas, culturales o de aprendizaje) en la escuela?” (Perfil del grupo en la convocatoria de 2013).

Desde ese escenario, planeé emprender un proyecto que pusiera de manifiesto el abordaje de una problemática que se viene dando en el colegio donde laboro, como es la deserción escolar sistemática de jóvenes mujeres afrocolombianas, elaborando unas herramientas conceptuales y metodológicas que puedan orientar proyectos de investigación que planteen este tema, ya que consideré que, al identificar las condiciones de posibilidad de lo que ocurre con esta población, podemos generar, quizás, estrategias necesarias para hacer frente a este fenómeno.

Aprender a problematizar lo obvio: una tarea ardua e interesante

Soy maestra en bellas artes de la Universidad Nacional de Colombia, de donde me gradué en 1988. Mi vinculación como docente en el CAU ocurrió en enero de 2007, a donde comencé a dictar la asignatura de Educación Artística para los grados 6º a 11º. En 2014, gracias a un programa de financiación ofrecido por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, me inscribí a la Maestría en Educación de la UPN.

Antes de comenzar la maestría, preguntaba a mis colegas del colegio si alguno(a) de ellos(as) había notado la deserción sistemática de las niñas negras¹ en el plantel. La

¹ En la presente tesis, utilizaré como sinónimos, para facilitar la lectura, los adjetivos “negra”, “afrocolombiana” y “afrodescendiente” (o afro), para referirme a las personas de ascendencia africana en Colombia. Hasta la promulgación de la Constitución política de Colombia en 1991, la forma de denominar a esta población era el genérico “comunidades negras”, tal y como quedó consignado en el Artículo transitorio 55 de la Carta Magna. Posteriormente, la Ley 70 de 1993, y en particular, el Decreto 1122 de 1998, que regulará los aspectos relativos a los artículos de la mencionada ley alusivos a la “Etnoeducación” para comunidades negras, continuarán empleando esta terminología. Sin embargo, tomando en cuenta la decisión adoptada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas,

mayoría no lo había advertido, pero, hablando con una profesora en la cafetería, ella, que para ese entonces trabajaba en la jornada de la tarde, me contó la historia de Marina², quien, recién llegada al colegio y a Bogotá, era una niña muy alegre, participativa, dicharachera, propositiva. Meses después de su ingreso, comenzó a faltar cada vez más al colegio y, no sólo eso, ya no se le veía sonreír, dejó de participar en clase y andaba sola. Mi compañera, que era su profesora, se le acercó un día y le preguntó: “*Negra, ¿qué te pasa, por qué te veo tan triste, tan callada y casi no vienes?*”; -La niña sólo la miró y le dijo “*profe, yo ya no soy*”.

Partiendo de esta frase, me empecé a preguntar si cada una de las niñas afrocolombianas que se fueron de este colegio y no ingresaron a otro, se sentían igual: que, poco a poco, a medida que pasaba el tiempo en otro territorio distinto al suyo, con otras gentes diferentes a las suyas, se iban desdibujando. Me preguntaba cuáles serían las formas que encontraban para “repararse” y volver a decir “Yo soy...”, si es que las encontraban; pero, sobre todo, me preguntaba cuáles serían las condiciones que propiciaron en cada una de ellas ese sentimiento de “no ser” y, de ahí, de no pertenecer al contexto de la escuela (y digo “la escuela”, porque son jóvenes mujeres que se apartaron no sólo del colegio Alemania Unificada IED, sino del sistema escolar en general).

Es así como decidí hacer una investigación que diera cuenta de los factores asociados a la deserción sistemática de las jóvenes afro en el CAU, realizando una propuesta que contenga herramientas conceptuales y metodológicas que permitan desarrollar investigaciones que aborden el tema de la deserción escolar en niñas y jóvenes mujeres afroamericanas. Como esta deserción no se presenta de la misma manera en los jóvenes varones afro, pues he sido testigo de que ellos, en términos

DANE, para el censo nacional de población en 2005, que introdujo una pregunta sobre auto-identificación para personas pertenecientes a grupos étnicos, en el país se categorizaron las personas de “comunidades negras” como: “negras”, “afrocolombianas”, “raizales” y “palenqueras”, para explicar su procedencia geográfica, su diferencia basada en el color de la piel (oscura) y su discusión con el prefijo “afro”, en relación a las luchas por el respeto y el reconocimiento a su ancestralidad africana, los sufrimientos causados por la esclavitud y las luchas de resistencias, que llevaron al nombre más común “afrodescendientes”.

²Utilizo nombres ficticios, para salvaguardar la privacidad de cada una de las jóvenes, según el Código de Infancia y Adolescencia vigente en Colombia.

generales, continúan con sus estudios hasta culminar el grado 11^o y cuando salen del colegio en niveles anteriores, lo hacen (en su gran mayoría), para cambiar de colegio, sea por una nueva ubicación de sus viviendas o porque se trasladan a otros colegios que les ofrecen otro tipo de oportunidades (como la educación media especializada), entre otras, pues, los varones negros no sufren en la escuela (al menos los adolescentes) el mismo tipo de discriminaciones a las que se ven enfrentadas las niñas y jóvenes afrocolombianas, consideré importante abordar este fenómeno que amerita ser estudiado, como ya lo dije antes, usando el enfoque de la *interseccionalidad* como una de las categorías de análisis que explicaré más adelante.

Desde ese escenario, vi la posibilidad de un análisis que pone de manifiesto la necesidad de encontrar respuesta a la pregunta: ***¿Qué herramientas conceptuales y metodológicas permitirían responder al interrogante?***

Objetivos

Objetivo General

Plantear unas herramientas conceptuales y metodológicas que permitan analizar las condiciones que generan la deserción escolar de un grupo de jóvenes mujeres afrocolombianas del Colegio Alemania Unificada de Bogotá.

Objetivos Específicos

- Crear una ruta conceptual y metodológica que permita establecer las posibles relaciones y tensiones entre los conceptos de reconocimiento e identidad (étnica, de clase y de género), junto con las representaciones de la alteridad de un grupo de jóvenes mujeres afrocolombianas.
- Organizar unas herramientas conceptuales y metodológicas orientadas a identificar las características de las jóvenes mujeres afrocolombianas presentes o ausentes de colegios ubicados en el entorno nacional y los factores que inciden en la decisión de abandonar el sistema escolar y determinar cómo viven estas

jóvenes mujeres afrocolombianas las relaciones de género y sus particularidades en la cotidianidad.

Alcance de la investigación

Con esta investigación pretendo elaborar una ruta conceptual y metodológica que orienten posibles investigaciones a encontrar y analizar las condiciones de posibilidad que han dado lugar a la deserción escolar de niñas, particularmente afrocolombianas en colegios pertenecientes al contexto escolar, tendiente a identificar las maneras en que las interacciones cotidianas van marcando las transformaciones de estas niñas y adolescentes, las percepciones sociales alrededor de ellas, las prácticas discriminatorias basadas en el género y la “raza”/etnia, para ver, además, qué sucede con las relaciones de género en la escuela, en cuanto a la racialización (es decir, las relaciones inter-raciales o interétnicas, entre personas afrodescendientes y personas mestizas) y a las expectativas y relaciones entre generaciones, referidas a las ideas con las que estas niñas ingresaron a la educación convencional, como una forma de superar la brecha educativa que tuvieron sus madres y otros familiares y su intención de “superarse”, que no llegarían a realizarse en la medida en que abandonaron sus estudios.

Las “condiciones de posibilidad” son el eje transversal de la propuesta genealógica investigativa de Michel Foucault, según la cual lo importante de los discursos no es tanto lo que nos puedan decir en su estructura superficial, sino los modos como se configuran los entramados histórico-contextuales y también las prácticas éticas, políticas, ideológicas y económicas que dan lugar a ellos, teniendo en cuenta los estratos macro y micro en los cuales se van tejiendo dichas prácticas, para, finalmente, expresar regímenes de verdad³.

³ Véase, por ejemplo: Foucault, Michel [1968] (2010) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI. Y, Foucault, M. [1976] (2008) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

El presente documento está organizado en tres apartados, que he dividido en capítulos: El primero, presenta la justificación de la investigación y algunos antecedentes investigativos sobre el tema de la deserción escolar de niñas y jóvenes afrocolombianas, junto con la caracterización del plantel educativo (que nos permitió elaborar la experiencia) y del fenómeno de la deserción escolar sistemática de las jóvenes afrocolombianas del colegio Alemania Unificada, I.E.D, la problematización desde la cual emerge la necesidad de hacer esta investigación y la metodología que, considero es la adecuada para indagar y encontrar los factores que han hecho posible esta deserción sistemática.

El segundo capítulo nos introduce en las discusiones de orden teórico, que dan cuenta del origen, más que histórico, ontológico, de la experiencia que aquí presento, desde la “caja de herramientas” de la genealogía y la arqueología foucaultianas (Deleuze, 1987). De acuerdo con la perspectiva de Chaparro y Sosa (2017), al emplear la arqueología y la genealogía de Michel Foucault, estoy asumiéndolas tanto como “operadores metodológicos” como “operadores conceptuales”, es decir,

Los operadores metodológicos se involucran en la acción investigativa como herramientas de recolección y formas de análisis de la información; por otro lado, los operadores conceptuales, involucran reflexiones, categorías, enunciados, conceptos, entre otros, que tienen que ver con presupuestos, perspectivas de análisis y retículas conceptuales que permiten entender el objeto de estudio de manera diferenciada. (Chaparro y Sosa, 2017, P. 108).

Así, la aplicación metodológica de la genealogía indaga sobre la construcción de hegemonías culturales y de postulados de la modernidad alrededor del concepto de raza y las formas como esta noción se vincula a la producción del concepto de *colonialidad*, desde una perspectiva que ubica históricamente al racismo dentro de la colonización de América y la clasificación de indígenas y negros como personas “inferiores” en la escala social. Este análisis se efectúa, específicamente, mediante una arqueología que recupera un “archivo” basado en aportes documentales y reflexiones sobre el surgimiento del concepto de *raza* en América, fundamentalmente por autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Santiago Castro-Gómez, las cuales, según

Chaparro y Sosa (2017), están guiadas para esta tesis en educación, “por la descripción de las relaciones de saber y de poder” (p.108).

De igual forma, el capítulo desarrolla aproximaciones a los problemas de la conformación de la nacionalidad colombiana como un todo unificado, mestizo, que impide ver las diferencias raciales y las consecuencias de la discriminación racial y étnica, que pasan por luchas que permiten, en el presente, la creación de normas de protección y reconocimiento de derechos diferenciales para las “comunidades negras”.

En el tercer capítulo desarrollo las relaciones entre conceptos como infancia y su utilización en los espacios educativos, desde la perspectiva de la recuperación de la noción de interseccionalidad, entendida como diferenciaciones combinadas con base en el género, la raza/etnia o la clase social, para caracterizar situaciones de opresión, exclusión y discriminación que vive la mayoría de las personas de “comunidades negras” en nuestro medio.

En ese sentido, el capítulo hace un breve recorrido por la educación para comunidades negras y la necesidad de reconocimiento que, a través de mecanismos constitucionales, logran personas pertenecientes a estas comunidades para ser tomadas en cuenta en el ámbito escolar. Es decir, la escuela debe considerar cómo - desde finales de la década de 1970- algunos intelectuales negros comenzaron a exigir la expedición de políticas públicas que incluyeran la historia de África y de las personas afrodescendientes en la educación desde el nivel primario, y que luego serán incorporadas en 1993 y reglamentadas en 1998, en la normatividad sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las disposiciones sobre la Etnoeducación afrodescendiente, así como el uso de *Acciones de tutela* y sentencias de la Corte Constitucional subsiguientes, que serán las que, finalmente, obliguen al Estado a incluir, por ejemplo, en el sistema educativo, a niñas y niños afrodescendientes (y otros) desplazados internamente.

Posteriormente, el capítulo hace mención de aspectos de las entrevistas realizadas con un grupo de mujeres jóvenes afrocolombianas, que estudiaron en el CAU, para usar sus relatos como elementos centrales que articularon un análisis sobre la

experiencia práctica de la normalización del racismo entre jóvenes mujeres afrocolombianas y la mía propia, para evadir o abordar, sin conflictos mayores, la discriminación racial de que son víctimas en la escuela y en la sociedad, en general. Por “experiencia práctica de la normalización del racismo”, quiero decir las maneras como el racismo y el “endorracismo” (o racismo internalizado) se ha vuelto parte constitutiva de este grupo de niñas, que piensan que “lo normal” es ser tratadas distinto y negativamente, por ser negras.

De acuerdo con Packer, me involucro en la investigación y hago referencias a mi experiencia personal como afrodescendiente, por dos razones: primero, porque no tuve las condiciones para haber entrevistado más niñas y mujeres jóvenes relacionadas con el CAU, por su movilidad y por mi situación personal de salud y, en segundo lugar, porque el ejercicio etnográfico involucra una participación comprometida de quien escribe sobre las experiencias de otros sujetos, en este caso, las niñas:

...Dicho poder de la lengua es fundamental para la investigación cualitativa, aunque con frecuencia pasa desapercibida. Es fundamental para la entrevista y nuestro análisis de lo que un entrevistado nos puede mostrar. Es fundamental para el trabajo de campo, puesto que la escritura de notas de campo informa y transforma la manera como un etnógrafo ve la forma de vida que está investigando. Además, es fundamental para la academia, puesto que los reportes que escribimos y los manuscritos que publicamos informan a los demás acerca de nuestras ideas y les ofrecen nuevas maneras de ver al mundo en que vivimos. (Packer, 2013, P. 454).

El ejercicio efectuado, por tanto, permitió una reflexión preliminar que ahora busca ser colectiva, a través de este informe, sobre la presencia afrocolombiana en una escuela bogotana y la necesidad de profundizar más en propuestas de abordaje del racismo en el medio escolar, utilizando enfoques de intersección de discriminaciones.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

1.1. ¿Por qué hacer esta investigación?

Entre los años 2007 y 2016, el nivel de deserción de las jóvenes mujeres afrocolombianas del CAU se va elevando a medida que van ascendiendo en los grados escolares. Esta institución se encuentra ubicada en la localidad 4ª de la ciudad de Bogotá, en el barrio Guacamayas. Por diversas causas, entre ellas las de la profundización del conflicto armado interno, este colegio cuenta dentro de su alumnado particularmente con un grupo de población estudiantil que proviene de la costa Pacífica, incluyendo a niñas afrocolombianas.

Contexto escolar en el CAU

Entre las características generales de la institución Colegio Alemania Unificada IED (CAU), es clave señalar que su historia es resultado de procesos de autogestión comunitaria, por la forma en la que fue poblado el sur oriente de Bogotá. Finalizando los años 1970, inició la construcción del barrio, el cual fue poblado por desmovilizados del EPL y el M19, luego de los procesos de paz firmados con estos movimientos. Simultáneamente, a la zona llegaron migrantes de los inquilinatos del centro de Bogotá, más precisamente de los barrios San Victorino y Santa Bárbara, desplazados por la demolición de puestos de venta públicos en el primer caso, y la construcción de un conjunto residencial “Nueva Santa Fe de Bogotá”. En ese entonces, los niños y niñas debían desplazarse hasta el barrio 20 de julio para asistir a la escuela y, además, un gran número de personas adultas no sabía leer ni escribir. Es por eso que, la comunidad decide construir la que posteriormente será la escuela Guacamayas.

En el año 1980, la iniciativa comunitaria construye la escuela República Democrática de Alemania (RDA); en proceso independiente a la unificación de la RDA con la República de Alemania, tras la caída del Muro de Berlín, en el caso colombiano, debido a disposiciones administrativas, que fusionan diversas escuelas para “mayor eficiencia” del sistema educativo, será en 2002 cuando se da el proceso de unificación de tres escuelas del sector, dando origen al IED Alemania Unificada. Actualmente, la institución cuenta con sólo dos sedes, que atienden aproximadamente a 1200 estudiantes, desde el grado de preescolar hasta 11, cuenta con un programa de inclusión para niños y niñas con dificultades de aprendizaje, así como con el programa Volver a la Escuela el cual funciona en la jornada de la tarde para los más grandes y en la mañana, para primeras letras.

El Proyecto Educativo Institucional, PEI, se titula “Desarrollo de pensamiento con énfasis en habilidades comunicativas y cultura ciudadana” que, a su vez, se enmarca en un modelo de pedagogía por proyectos, enmarcado dentro del modelo pedagógico histórico-cultural, el cual orienta la acción al interior de los proyectos de ciclo.

Acercándonos al contexto y con ello, a las condiciones de vida de las jóvenes, el CAU se encuentra ubicado en la UPZ El Sosiego, en el barrio Guacamayas, segundo sector, rodeado por los barrios Guacamayas primer sector, San Martín de Loba, La Colmena, la Victoria y las Malvinas. Este último barrio se caracteriza porque su origen correspondió a una ocupación de hecho, o lo que la administración de la ciudad denomina “barrio de invasión”, que aún no tiene acceso a servicios públicos y no es reconocido por las autoridades locales.

Los habitantes de los barrios allí localizados están clasificados en los estratos 0,1 y 2, es decir, personas en condición de pobreza, con excepción de Malvinas que no está estratificado ni legalizado, pero que podría considerarse como personas por debajo del nivel de pobreza y es el lugar de residencia de muchos de los niños y las niñas del CAU. El sector es reconocido por los estudios realizados por la Secretaría de Gobierno en el año 2015, como una *zona de alta vulnerabilidad*, con alta presencia de grupos armados al margen de la ley, los cuales vinculan a niños, niñas y jóvenes a redes de

microtráfico y delincuencia común. A ello se suma la situación de empobrecimiento y falta de derechos para los habitantes del sector, evidenciados en:

- a. El no acceso a empleos formales: el 80% de los padres y madres de familia garantizan su sobrevivencia en empleos informales – trabajo por días en casa de familia, ventas ambulantes, los satélites o maquilas, oficios varios entre otros-. El 20% restante trabaja en empresas privadas de seguridad, en celaduría o como aseadoras en empresas.
- b. Las condiciones económicas de las familias son precarias, caracterizadas por el no acceso a un salario digno; el 70% de las familias tiene ingresos por debajo de los \$400.000 pesos mensuales, es decir, un 20% menos que el salario mínimo vital.
- c. Falta de acceso a vivienda en condiciones de dignidad: el 60% de las familias vive en arriendo, el 30% en casas familiares y el 10% restantes en viviendas propias.
- d. El bajo acceso a la educación: tan solo el 20% de los padres y madres de familia culminó la secundaria, el 60% terminó la primaria, el 14% no sabe leer ni escribir y el 6% cuenta con una carrera profesional.
- e. Situaciones de violencia intrafamiliar, de género y estructural con entre otras situaciones que visibilizan relaciones de poder violentas, caracterizadas por el patriarcado y la opresión a niñas, niños y mujeres.
- f. Alto riesgo de consumo de psicoactivos en la población juvenil e infantil y por tanto de vulneración de sus derechos.

El 40% las familias de los y las estudiantes pertenece a familias monoparentales (con jefatura femenina) y el 10% presenta la misma condición con jefatura masculina; el 30% cuenta con familias reconstituidas, el 10% con familias extensas y el 10% con familias nucleares.

Debido a que estas jóvenes mujeres, por lo general, abandonan el colegio muy pronto, la experiencia dio cuenta de que no sólo dejan la institución escolar, sino cualquier otra oferta del sistema educativo, lo cual implica el abandono de sus proyectos de vida o una modificación desfavorable de éstos en el ámbito social y laboral, en un contexto de racismo no reconocido.

Es, por esta razón, que he dirigido esta investigación a tratar de determinar cuáles son las condiciones que permiten que ocurran estas deserciones en la experiencia de un grupo de niñas de la población afrocolombiana del Colegio Alemania Unificada, para establecer cuáles elementos -en el entorno de estas niñas- favorecerían una postura negativa ante la escolaridad y de qué modos la escuela está o no preparada para asumir el desafío de (re)conocer los dispositivos culturales implicados en el tema.

Dentro de este marco, la deserción escolar de las jóvenes afrocolombianas en el colegio citado es asumida por las maestras y maestros del plantel como “fracaso escolar”, en el sentido que lo manifiesta Bernard Charlot (2008), es decir, “historias escolares que acaban mal” (p.28). Frente a ello, mi postura investigativa consiste en no sólo analizar el tema desde la deserción en sí misma dentro del sistema escolar, sino, sobre todo, a partir de las voces y percepciones de un grupo pequeño de jovencitas (a quienes entrevisté para este trabajo), que las conduce a la falta de proyección y sentido en sus jóvenes vidas, en los ámbitos: personal, académico y laboral.

En el período de estudio, un grupo (indeterminado, desafortunadamente, pero de más de dos decenas) de las niñas que se han inscrito en la institución educativa, sólo dos (2) se graduaron, las demás, se marcharon del colegio abandonando sus estudios, sin que hayan buscado otra forma de proyectarse como estudiantes o trabajadoras calificadas, mediante el acceso a otra institución educativa.

Sin embargo, es necesario precisar que, hablar de los proyectos de vida que abandonan estas jóvenes, conlleva a que, con frecuencia, se contemplen las expectativas de las personas adultas respecto de un futuro ideal para las y los jóvenes, aunque las personas que están dentro del conjunto *juventud* sea heterogéneas, y su

configuración dependa de una multiplicidad de factores e incluso, habría que ver con distancia la misma construcción del concepto *juventud*, surgido como una condición de la sociedad occidental moderna (Margulis y Urresti, 1998). Como Ana María Arango plantea en su artículo *Temporalidad social y jóvenes: futuro y no futuro*, la desigualdad en la conformación de las sociedades latinoamericanas permite que se den enormes diferencias entre las personas jóvenes de cada país (Arango, 2005, p. 52) y entre grupos de jóvenes, según diferencias de género y étnicas, agregaría yo.

Un año después de empezar esta investigación, a partir del 2016, en el CAU las autoridades educativas implementaron un programa para recibir a las y los jóvenes que, por diversas circunstancias, se encontraban por fuera del sistema escolar, pero que no pueden ingresar al “aula regular” por encontrarse en extra-edad⁴. A este programa se le denominó “Volver a la Escuela”, y en el CAU lo llaman “aceleración”; al mismo se inscribieron muchos niños y niñas afrocolombianos, evidenciándose por registro de matrícula, que la mayoría de las estudiantes era mujeres.



Figura 1

(Fuente: elaboración propia basada en la matriculación del CAU 2016)

⁴ La “extra-edad” es considerado el fenómeno de desfase entre la edad cronológica, según la cual un niño o niña debe ingresar al sistema escolar y el grado que va cursando, a medida que va creciendo. El fenómeno ocurre cuando una niña, un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, desde el grado cero o de “transición” del preescolar al noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio lo cursan los niños y niñas entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un/a estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad; si tiene entre 10 o más años, es un/a estudiante en extra-edad (MEN).

Lo llamativo de esta situación es que la deserción escolar de niñas y adolescentes afrocolombianas (en adelante, niñas afro) que se estaba presentando en el CAU no era exclusivo de este colegio, pues estas adolescentes ya habían desertado de otros colegios de Bogotá. Entonces, el hecho amplió el espectro de los sujetos de la experiencia que nos ocupa; así fue como se inició el diálogo con un grupo de niñas afrodescendientes ya no escolarizadas, que alguna vez estuvieron en cualquiera de las modalidades educativas del colegio, para poder saber qué condiciones motivaron su exclusión del sistema escolar por algunos años.

Se encontró que las niñas provienen, con sus familias, de otros territorios, huyendo de hechos de violencia y de la pobreza y al llegar a esta ciudad, encuentran innumerables barreras, como el empeoramiento de su condición económica o las discriminaciones combinadas de género, clase y “raza”, o “interseccionalidad”⁵.

Julia Patricia Barrios y Alex Vladimir Gutiérrez (1997) en su investigación de pregrado, titulada “*Características de los Proyectos de vida de adolescentes de un sector marginal en Santa Marta, Magdalena*”, en el Caribe colombiano, concluyen que los deseos y anhelos de las personas jóvenes, insertas en un mundo de necesidades básicas no satisfechas, están modeladas por la inmediatez, pues el elemento de la incertidumbre está incorporado en las múltiples carencias que padecen cotidianamente. Aun así, cuando hablan del futuro estas personas, éste está cargado de sueños, de proyectos y aspiraciones por realizar.

La visión que muchas personas adultas tenemos de los y las jóvenes, como “motor de cambio social” está limitada a una sola de las facetas que ellos/as viven, “la del joven que se siente incluido, aquel que responde a los ideales de inserción y accede a los medios para escalar socialmente”; sin embargo, esto no cobija a aquellos y aquellas jóvenes que son dueños del “no-futuro”, ya que ellos se sienten violentados cuando

⁵ La interseccionalidad es un término acuñado en 1989 por la activista y académica Kimberley Williams Crenshaw. Es el estudio de las identidades sociales solapadas o interseccionadas y sus respectivos sistemas de opresión, dominación o discriminación. La perspectiva interseccional permite no solo ampliar, sino también complejizar la mirada sobre la producción de desigualdades en contextos específicos.

“son condicionados por una inestabilidad que limita sus aspiraciones a un régimen de inclusiones y exclusiones” (Arango, 2005, P. 54).

Para abordar el problema particular de niñas y jóvenes mujeres afrodescendientes que truncan su escolaridad se utiliza en la presente investigación como referente explicativo de la situación analizada, la categoría *raza*, que, según Aníbal Quijano (1999), ha servido desde la época de la Colonia por los grupos que se autodenominaron “blancos”, para clasificar a las personas y establecer así una distancia entre ellos y los “otros”, es decir, diferentes grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes o negros) a quienes subordinaron, como dispositivo de estructuración social, que perdura aún hoy en día, de tal suerte que, esta forma de relación se fue naturalizando por la población, y que, al igual que la diferencia de género y clase social, hacen parte de la configuración de subjetividades diferenciadas, de alteridades oprimidas, marginadas o discriminadas.

En una investigación cualitativa como ésta parto, por tanto, del supuesto⁶ de que algunas niñas afrocolombianas experimentan, en el medio urbano blanco-mestizo y patriarcal de una escuela pública, el CAU, una serie de transformaciones en los modos de verse a sí mismas para acabar reflejándose en los ojos del otro/a que las moldea o las estereotipa desde los prejuicios raciales y de sexo/género, lo que las llevaría a un nivel de vulnerabilidad y de ausencia de capacidades para la construcción de su propio proyecto de vida.

Por ello, la experiencia problematiza las expectativas que la sociedad adulta, y en particular, la escuela como institución, tiene hacia estas personas jóvenes y emprende una búsqueda que encuentra en la interseccionalidad o formas de discriminación combinadas, los elementos de discriminación racial, de género y clase, como

⁶ En este sentido, a diferencia de otros enfoques metodológicos que buscan “demostrar” una hipótesis, la investigación cualitativa, según Packer (2013), nos indica que quien investiga no inicia su trabajo como una “tabula rasa”, sino que tiene un interés específico, basado en su propia vivencia como persona y como académica, por lo que al plantear que parto de un “supuesto”, quiero significar desde dónde construyo mi lugar de enunciación, sin que ello signifique que si se sabe lo que se va a hallar en la investigación, no habría razón para hacerla. Al contrario, lo que se busca es poner en evidencia una serie de hechos que ocurren en la realidad, para analizarlos a la luz de distintos conceptos, categorías y experiencias de formas de vida particulares

categorías útiles para analizar cómo juegan en el hecho de ser adolescente y de ser, además, joven afrodescendiente; es decir, la manera como se transforman estas niñas afrocolombianas al vivir su adolescencia/juventud en un lugar y una comunidad mestizas andino-céntricas, distintos al lugar y comunidad donde fueron configuradas sus infancias, que elimina, modifica o excluye sus intereses culturales y personales.

Para acercarme a las historias de algunas de las jóvenes que se habían ido del colegio, comencé enviándoles razón con algunos de sus padres y madres, para lograr encuentros que condujeran a entrevistas o conversatorios. Como esta estrategia no surtió efecto, me di a la tarea de buscarlas por redes sociales; es así como pude contactar a cinco de ellas, pero, en últimas, solo pude entrevistar a dos, a quienes llamaré **T** y **S**. Debo aclarar que el encuentro con **S** fue vía telefónica, pues ella, desde el fallecimiento de su padre, se fue a vivir al Chocó.

Después de una larga ausencia del colegio, supe que en él habían iniciado un programa de “Aceleración” y en dicho programa había una población grande de jovencitas afrocolombianas, así que, después de largos meses de consultas para obtener el permiso para reunirme con ellas, logré hacer dos encuentros. Allí entrevisté a **P**, **C**, **A** y **G**, quienes estuvieron mucho tiempo, por fuera del sistema escolar, procedentes de otros colegios de Bogotá.

1.2. Antecedentes investigativos sobre el tema

En la búsqueda de antecedentes de investigaciones que se han realizado acerca de la experiencia, encontré que algunos trabajos se refieren a ambientes similares al de esta investigación y en contextos escolares; pero, cuando abordan el tema de deserción escolar, no se refieren a personas afrodescendientes y cuando hay investigaciones que sí se refieren a afrodescendientes, no aluden a la escuela directamente, excepto por el estudio de Rodríguez et al (2009), que contiene un capítulo específico sobre la relación entre “raza” y “derechos humanos” en Colombia.

Por ello, presento enseguida una breve reseña sobre trabajos que abordan conceptos, categorías y enfoques tratados en la experiencia, tales como raza, género,

interseccionalidad, decolonialidad y condiciones de posibilidad, sin hallar trabajos que usen estos conceptos de forma simultánea, pero sí quienes han utilizado alguno de ellos en el desarrollo de sus investigaciones.

“Acción colectiva e interseccionalidad en la Red Nacional de Mujeres Afrocolombianas Kambirí”, una investigación realizada por Diana Carolina Angulo Ramírez, para acceder a la Maestría en Estudios Políticos e Internacionales, de la Universidad del Rosario. La pregunta problema de este trabajo realizado en el año 2017 es: ¿Cómo emprenden las mujeres afrocolombianas de la Red Nacional de Mujeres Kambirí los procesos de acción colectiva desde la interseccionalidad y la *sororidad* para el fortalecimiento de su proceso político comunitario?

Su investigación arroja las siguientes conclusiones: la primera, que los procesos de formación y empoderamiento de estas mujeres para acceder a espacios de toma de decisiones a nivel local (Concejos Municipales y Asambleas Departamentales), han sido posibles gracias a acciones que expresan la pluralidad de sus intereses como grupo diferenciado étnicamente, por medio de la interseccionalidad y la *sororidad*⁷ de sus lazos interpersonales.

En segundo lugar, aunque no expresan una adscripción a algún feminismo en particular, el feminismo negro estadounidense⁸ les ha servido de referente para entender su realidad social. También la interseccionalidad⁹, como categoría de análisis, permite ver múltiples situaciones de exclusión y diferenciarlas de otros tipos de opresiones que sufren otras mujeres con otras características en la configuración de su subjetividad.

⁷ El concepto de *sororidad* es un galicismo (de soer, hermana), tomado por el movimiento feminista francés y después, generalizado, para explicar la solidaridad entre mujeres, es decir, su fraternidad.

⁸ El “Black feminism” es el movimiento del feminismo negro, promovido por destacadas figuras, como Angela Davis y Patricia Hill Collins, que propusieron una distancia crítica, desde el pensamiento marxista, pero opuesto a las formas tradicionales del feminismo blanco, anglosajón, que no reconocía las discriminaciones raciales.

⁹ Justamente, una de las contribuciones más importantes del feminismo negro, consistiría en asumir las implicaciones de discriminaciones combinadas, derivadas del clasismo, el sexismo y el racismo. A esas discriminaciones, cuando se intersectan, se les denominaría “interseccionalidad”.

En el marco de investigaciones que dieran cuenta de la manera en que inciden las condiciones de posibilidad en la configuración de las subjetividades, encontré, en la revista Serie Investigación IDEP, del año 2015, la investigación llamada “*Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media*”, cuya metodología es dual (asume las dimensiones cuantitativas y cualitativas de manera integral). Este estudio se hizo buscando “identificar las expresiones y la diversidad asociadas a las subjetividades de estudiantes y docentes en 24 colegios públicos”, además de analizar sus manifestaciones y “el lugar que ocupan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo el presupuesto de aportar en la redefinición y en los ajustes de la política pública...” (Escobar H. et al., 2015, p. 7).

Con este trabajo, los investigadores se plantearon la meta de entender la compleja realidad que viven los estudiantes de Educación Media en los colegios distritales de Bogotá, analizada desde las subjetividades y también desde la diversidad.

La primera conclusión a la que llegan es la proximidad que toman las categorías subjetividad y diversidad dentro de la escuela, dado el gran despliegue de manifestaciones en torno a lo diverso cuando surgen las nuevas subjetividades, “donde el sujeto y sus no finitos escenarios de ser/acontecer se revelan como un amplio campo para la exploración, indagación y comprensión por parte de las ciencias y las disciplinas humanas y sociales” (Escobar. et al., 2015, p. 149).

El rol de las políticas públicas dentro de la escuela ha cambiado con respecto a la diversidad, pues tradicionalmente su papel fue homogeneizador; sin embargo, se evidencia un cambio subjetivo reflejado en las formas de intervención. En otras palabras, la escuela se está abriendo a la inclusión y a la diversidad. Por lo general, el concepto de inclusión está determinado por la incorporación a la escuela de personas con discapacidades y se encuentra utilizado mayoritariamente en análisis correspondientes a la llamada “educación especial”. Sin embargo, con el arribo del discurso étnico y los derechos diferenciales de las poblaciones étnicas (indígenas y afrodescendientes), ahora se suma a este discurso de inclusión, el alusivo a personas de pertenencia étnica, sobre las cuales la escuela desarrolla acciones que reivindican

la “diversidad”; éste último término también referido a personas con orientación sexual diferente a la heterosexual. Ahora bien, esta apertura la realiza dentro de unos límites que son los de tratar de satisfacer las necesidades predeterminadas de formación de fuerza de trabajo¹⁰.

Aunque el PEI y el Manual de Convivencia emergen en la escuela como instrumentos contruidos con un mayor grado de consenso entre la comunidad escolar, aún se constata una gran distancia entre éstos y “las lógicas, dinámicas y manifestaciones propias del ser/estar de los estudiantes en los distintos ámbitos escolares, lo que da lugar a la construcción de otros acuerdos de relacionamiento, sobre todo entre pares, de orden simbólico, acuerdos que ocurren paralelamente con lo normado de forma institucional” (Escobar. et al., 2015, p. 150)

La indagación en el ámbito de las subjetividades, adentro de la escena escolar, requiere, entre otras de profundizar “en las subjetividades de los docentes, las empatías y coincidencias que se gestan en el ejercicio de su profesión con el proyecto particular y personal de vida, y el bienestar o malestar que les produce su actividad”.

1.3. Metodología de la investigación

Decidí abordar la experiencia investigativa desde una perspectiva teórica decolonial, basada en la lectura de autores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Enrique Dussel, entre otros, quienes se ocupan de poner en evidencia la lógica perversa del momento constitutivo de la modernidad/colonialidad y mostrar cómo las consecuencias de la colonialidad no han sido solamente en el ámbito económico y político de los pueblos conquistados sino, y con mucha fuerza, en los espacios epistemológicos y en la construcción de nuevas subjetividades, las cuales permanecen hasta hoy.

La *decolonialidad*, como concepto, da cuenta del tipo de pensamiento que analiza críticamente la colonialidad, que es entendida como una matriz del poder que tiene origen en la colonización de América y que, en el capitalismo global contemporáneo,

¹⁰ Véase, por ejemplo, el número temático de la Revista Colombiana de Educación N°. 54 (Universidad Pedagógica Nacional), que aborda los conceptos de inclusión desde la discapacidad, principalmente. En cambio, el número 69 lo hace desde los conceptos de “Interculturalidad”, en donde la noción de “diversidad” está relacionada, como veremos más adelante, con la de “multiculturalidad”.

aún persiste inmersa en formas de conocimiento totalizantes, las cuales reafirman el binomio dominador-dominado, basado en la categorización de las personas según la noción de *raza*, por la cual se instaura la superioridad de quienes se autodenominan blancos, para oprimir, discriminar, excluir y subalternizar a indígenas o pueblos originarios y, luego, a africanos/as esclavizados/as en América.

Así, la decolonialidad explica que son distintas las voces, movimientos y prácticas que disputan dicha superioridad, como -por ejemplo- los feminismos negros, la teoría *queer*, las universidades indígenas, entre otros, como espacios geopolíticos históricamente subalternizados (Mignolo, 2000), que logran constituirse *en los márgenes* del sistema-mundo moderno/colonial para dar cuenta de una crítica a las jerarquías epistémicas globales instauradas desde una matriz de poder colonial.

Aportes sobre la construcción metodológica de la experiencia

La comprensión crítica de la historia, como primer elemento metodológico, implica el pensar arqueológica y genealógicamente en las prácticas, como explicaré más adelante, por lo cual para el trabajo de investigación realizado con las jóvenes mujeres afrocolombianas me he ubicado en las relaciones entre el “*descubrimiento*” y conquista de América, los impactos de la esclavización y sus efectos actuales en la configuración de las infancias de estas jóvenes.

El enfoque de este ejercicio cualitativo se apoyó en la etnografía¹¹, como señalaré enseguida y, para desarrollarlo hago uso de lo que Deleuze llama “la caja de herramientas” de Foucault, cuando propone en su estructura investigativa la genealogía, la arqueología y la ética. La genealogía la he tomado para problematizar

¹¹ Para la aproximación a la etnografía, me basé en los autores que nos ofrece, por un lado, Martin Packer (2013), quien en su libro “La Ciencia de la Investigación Cualitativa”, se referirá no sólo a los usos de la etnografía, a partir de su lectura crítica de B. Malinowski, Clifford Geertz (en antropología) y Anthony Giddens (en sociología), para el estudio de corrientes etnográficas basadas en “el trabajo de campo”, en las que, Packer discrimina entre los problemas epistemológicos que constituyen a los sujetos que participan de relaciones entre quien investiga y quien es investigado en el “campo” y la posterior labor hermenéutica de las notas del “cuaderno de campo”, para traducirlas en un análisis teórico que dé cuenta de los procesos de construcción de conocimiento efectuados. Adicionalmente, hice las lecturas de una asignatura sobre “Etnografía” dentro de la Maestría en Educación (programa anexo). Y, finalmente, de modo específico, las lecturas del libro “La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos”, compilación de la maestra Elsie Rockell (Buenos Aires: Paidós, 224 p).

las prácticas de los sujetos sociales, analizando los factores que los han configurado (en su ser, hacer y saber) y las relaciones que puedan existir entre el poder, el saber y los sujetos de la investigación, en este caso, las niñas afrocolombianas de un plantel educativo.

En esta tesis se explica que la genealogía y la arqueología introducidas por Foucault como parte de su metodología se refieren a la construcción de un “archivo” documental, no con fichas de lecturas realizadas y clasificadas, según “códigos” o “categorías” de las que se derivarán “teorías” (como lo hace la Teoría Fundamentada¹²), sino a la selección, análisis y configuración de una línea lógica que articula la historia de “larga duración” sobre el racismo, las discriminaciones por género y clase, con aspectos de datos y narrativas obtenidos mediante el siguiente procedimiento, a lo largo de tres años:

- a) Realicé un proceso de identificación de personas afrodescendientes en la institución educativa e indagación por la diferencia de géneros en las estadísticas del CAU.
- b) Realización de tres entrevistas con mujeres jóvenes afrocolombianas que habían estudiado en el CAU, así: La primera entrevista hecha en tres (3) sesiones, la hice con una joven (T) que acudió a mi llamado y tuvimos algunos encuentros en el colegio y otros en el centro de la ciudad; una sesión también individual con una jovencita del programa de aceleración (P), y—quien además participó de una sesión con tres jóvenes más (C,A y G), también de aceleración (en un grupo focal), y, finalmente, una individual en una sesión telefónica con una joven ahora

¹² Efectivamente, una de las críticas centrales al modelo metodológico de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss, realizada por Martin Packer (2013), señala que, si bien sus proponentes indican que ésta: “procede mediante gran cuidado con el material empírico, con frecuencia entrevistas, así como notas de campo, documentos y materiales de archivo de biblioteca”, usando “un ‘método inductivo’ en el que el investigador desarrolla conceptos generales, a partir de abstracción de datos empíricos y la ‘extracción de uniformidades y diversidades subyacentes’ (p.114)”, usando técnicas comparativas, la cuestión radica en que ese enfoque metodológico es reduccionista, puesto que: “Mientras que la teoría se construye de abstracciones, la realidad cotidiana implica conocimientos prácticos y concretos y conocimiento tácito. La teoría puede ser ‘fundamentada’ en las particularidades concretas de la vida cotidiana, pero al ‘surgir’ de la abstracción y la generalización se torna formal y teórica. No debe ser tomada como un equivalente a la realidad cotidiana de las personas estudiadas, pero esta distinción era invisible para Glaser y Strauss” (Packer, 2013:66).

residente en departamento del Chocó, (S), con base en las preguntas orientadoras que aparecen en el anexo, al final de esta tesis.

- c) Toda vez que los mayores índices de deserción se presentan entre los grados sexto y noveno, realicé dos talleres con niñas y niños de sexto grado, un taller con un grupo de 8° y otro con uno de 10° grado. Con los niños y niñas de 6° se hizo una sensibilización acerca de lo que es la discriminación y el racismo, en un diálogo constructivo sobre lo que significan las prácticas normalizadas que discriminan (ver los guiones metodológicos en el anexo). Los participantes de 8° grado solamente pudieron participar de la primera parte del diseño de taller, y los de 10° de las dos primeras partes acerca de la *genealogía del racismo en Colombia* y los modos como actúa el racismo en este colegio, en particular.
- d) La observación participante se basó en la toma de notas que hice como docente del colegio, a partir de mi asignatura de Educación Artística, además de las reuniones de profesores(as), de la observación del comportamiento de niños y niñas en los descansos durante la jornada escolar. Las notas constituyeron mi “cuaderno de campo”. Igualmente, éstas incluyeron casos acontecidos en el colegio en el pasado, que fueron usadas para la construcción de esta información.

Para entender *genealógicamente* por qué llegaron a ser estas mujeres jóvenes lo que son en el contexto del estudio, he recurrido a los documentos y herramientas etnográficas (conversatorios, talleres y anotaciones del trabajo de campo), que incluyeron los aportes y reflexiones teóricas del Seminario sobre Etnografía cursado en la Maestría.

Partiendo de la problematización de la realidad que dichos datos empíricos arrojan, aunque escasos para poder ser más aportantes en un análisis sobre el tema de este trabajo, desde la perspectiva asumida, esta información constituyó el “archivo”, el cual me lleva a la fase *arqueológica*, para ubicar la reflexión sobre conceptos de los textos leídos y los instrumentos aplicados; a partir de ello, llego a los aspectos reflexivos de la experiencia que, en todo el transcurso del ejercicio, ha ido marcando a

cada una de estas personas de manera individual o colectiva, abordando el aspecto ético de la investigación.

En este orden de ideas, las herramientas de la investigación cualitativa vueltas a forjar desde esta perspectiva metodológica y teórica se pueden usar para estudiar los tres aspectos de la *constitución* (Packer, 2013) en un programa como el que Foucault definió, usando estos aspectos metodológicos de la genealogía y la arqueología, como señalé anteriormente, citando a Chaparro y Sosa (2017). Estos tres aspectos de la constitución son:

- Los juegos de verdad en que se conoce el orden de una forma de vida
- Las relaciones de poder en que tales objetos están ordenados
- El cuidado de sí mismos y mismas en que participantes y ordenadores también son constituidos.

El resultado sería una ciencia social con relevancia política y ética y un nuevo entendimiento de la verdad. Haciendo nuevas preguntas sobre la *constitución* ontológica de los sujetos, podemos descubrir nuevas posibilidades para nuestra forma de vida. La investigación cualitativa podría ser una contribución a nuestros problemas globales, mediante el examen de los “paradigmas morales” o formas de vida normalizadas. Un paradigma moral no está compuesto por creencias subjetivas, ni tampoco de hechos objetivos; más bien es, según Packer (2013), “una manera compartida de vivir en el mundo, prácticas materiales en las que vivimos y transformamos nuestra herencia biológica y en la que los objetos y sujetos son constituidos”. (p. 432)

La ruta de esta investigación es necesaria para ayudar a entender lo que hemos hecho, cómo lo hemos hecho y cómo podemos cambiar lo que hemos hecho. Dicha investigación estudia gente concreta, encarnada, en circunstancias materiales específicas, no sujetos ni subjetividades desencarnadas, abstractas.

Es así como se hace necesario un tipo de investigación que recoja desde la observación, los comportamientos en el medio natural, los discursos o las respuestas abiertas, para, de esta manera, proceder a interpretar sus significados. En esta línea, la

hermenéutica desarrollada en el ejercicio se ocupa de la ampliación de los *horizontes de sentido* (Gadamer, 1993), que quiere decir que, cuando se interpretan los textos (transcritos) de las entrevistas y el material utilizado en la investigación, quien investiga aprende, comprende y puede dar, por consiguiente, su interpretación de los hechos analizados.

Dentro de la investigación cualitativa seleccionada recogiendo elementos de varios tipos de metodologías, he decidido realizar una observación participativa con observaciones en las que la persona investigadora necesariamente está involucrada. En este caso, como mujer afrocolombiana, que se ha configurado como sujeto en un medio racista y como testigo de ese medio racista dentro del colegio.

En resumen, la ruta metodológica de esta experiencia consistió en:

- La problematización del fenómeno a estudiar, es decir el abandono escolar de estudiantes afrocolombianas, mediante una serie de preguntas orientadoras que guiaron mis pasos hacia los objetivos de esta investigación (Ver preguntas orientadoras).
- La lectura de autores/as que abordan la cuestión de la colonialidad desde una mirada crítica, es decir, decolonial.
- El contacto con jóvenes mujeres afrocolombianas que abandonaron el sistema educativo, a partir de mi experiencia docente.
- La escritura de un *diario de campo*, en el que tomo nota de eventos ocurridos en el colegio, respecto de las manifestaciones y formas de tratar a la población afrocolombiana en la institución.
- La realización de talleres con grupos de la población estudiantil de grados sexto, séptimo, octavo y noveno. El interés en particular en este segmento de la población se debe a que la deserción escolar de las niñas y adolescentes afrocolombianas del CAU ocurre en este rango de su escolaridad.
- Conversaciones y entrevistas realizadas a algunas de las jóvenes mujeres afrocolombianas que abandonaron el colegio y, también, a un grupo de jóvenes también afrocolombianas que venían de abandonar otros colegios y

ahora estudian en el CAU en el programa de “Aceleración” (dirigido a personas en extra-edad).

- Después de obtener los anteriores registros, procedí a transcribirlos y luego a tematizarlos. Esta tematización la elaboré diseñando una rejilla, en la que incluí las categorías más relevantes de la aproximación teórica con las respectivas citas de los autores leídos y en esa misma rejilla consigné las transcripciones de las entrevistas y el diario de campo, distribuyendo las anotaciones en las casillas correspondientes a las categorías que emergieron tanto en las lecturas como en las entrevistas.
- La tematización, tanto de las lecturas realizadas, como de las entrevistas y talleres que realicé.
- El análisis, hallazgos y conclusiones basados en las apreciaciones del trabajo realizado lo llevé a cabo tomando cada una de las experiencias y desde ahí, fui tejiéndolas con los referentes que ofrecían un respaldo desde la teoría. Como lo afirmé anteriormente, el uso de la rejilla constituyó un instrumento que me permitió organizar por categorías cada una de esas experiencias. Debo aclarar que, a lo largo del trabajo no se plantearon todas las categorías desde los referentes teóricos, pues, la interseccionalidad fue una categoría que emergió tiempo después de empezar la investigación y permitió entrelazar las vulnerabilidades de raza, género y clase social, a partir de los testimonios de las jóvenes.

El árbol de problemas como espacio de visualización

Cuando di comienzo al ejercicio de investigación acerca de la deserción escolar de las niñas y jóvenes mujeres afrocolombianas del CAU, I.E.D, buscaba dar cuenta de las causas de dicha deserción. Posteriormente, mi directora de tesis, Dra. Amanda Romero Medina, propuso dar comienzo con un árbol de problemas, desde el cual, se pudieran visualizar los factores que configuran las causas y los efectos del problema que da cuerpo a mi planteamiento, cuyo resultado fue el siguiente gráfico:



Figura 2

(Fuente: elaboración propia)

En el árbol de problemas, señalaba de manera preliminar, que una de las causas se refería a “la soledad, originada en un tipo de aislamiento al que son sometidas como mujeres negras de estrato básico”, definición que resultaba muy generalizadora y que podía mal interpretarse, a la luz del hecho de que tal aislamiento es, en realidad, relativo. Igualmente, cuando afirmaba en ese gráfico “condiciones de inferioridad”, que quedaban sin mayor explicación.

Por ello, una vez realizado este ejercicio, quedó al descubierto que buscar solo las causas, podría llevarme a un análisis reduccionista del problema, en los términos del racionalismo lineal de causa-efecto de matiz positivista. Es así como decidimos buscar, no las causas, sino las *condiciones de posibilidad* que han dado lugar a la deserción de las jóvenes mujeres afrocolombianas que provienen de otros territorios, especialmente de la costa Pacífica de Colombia. Esta deserción ha tenido lugar desde el colegio Alemania Unificada I.E.D. y desde algunos otros colegios de Bogotá.

El empleo de las herramientas

En la reflexión sobre la metodología para una aproximación adecuada al problema de investigación, considero que, como señala Packer (2013), basado en Foucault, al utilizar una “ontología histórica de nosotros mismos”, podemos emplear las tres herramientas centrales de la investigación cualitativa para responder preguntas sobre la constitución o configuración de los sujetos de estudio. Estas herramientas son:

Trabajo de campo

El trabajo de campo es definido por Foucault como la *fase arqueológica*. Es así como, a través de él, se hace necesario averiguar cuáles son los vínculos multi-localizados de una forma de vida. El investigador o la investigadora harán recuentos en los que se relatan la manera como las cosas y la gente se muestra. Lo que se describe del conocimiento obtenido en el trabajo de campo es, precisamente, acerca de los entes que van aflorando como resultado de las interacciones entre dos formas de vida. Podría pensarse, en este caso, que el problema se explicaría por el resultado de la interacción entre las niñas y su medio social; pero, utilizando esta herramienta, los hechos que aparecerán serán también resultado de la interacción entre las investigadas y la investigadora. Por eso, Martin Packer (2013) dice que el investigador:

...debe ser reflexivo, volviendo a la forma de vida de la que vienen los investigados para también interrogarla. Sus recuentos deben estar sujetos a la explicabilidad local, quizá disponibles para la gente con la que trabaja; las narraciones deberían tener validez local, tal vez escritas con esa misma gente, un mensaje negociado. En todo caso, el investigador es un testigo, más que un miembro y su análisis será informado por una comprensión de la forma de vida como un todo, que no está disponible para los propios miembros. (Packer, 2013, p. 448)

Por tanto, también se hace necesario que el trabajo de campo se vea reflejado en la ontología que describe, pues ésta se sitúa tanto en nuestras prácticas, como en la vida de las personas que investigamos.

Análisis de interacción

En la fase genealógica del trabajo, desde la cual se averiguan las prácticas cotidianas, el campo pasa de analizar el orden y se sitúa en el ordenamiento. En este momento, se describe –como señala Foucault- el *poder visible* como acción de una persona sobre las acciones de otras. Es decir, el poder cobra importancia como acción y relación. En este punto, hay dos posibilidades de análisis de las prácticas discursivas: Por un lado, el *análisis crítico del discurso*¹³, pero éste no va a ser de utilidad porque

¹³ Desarrollado, entre otros autores, por Ruth Wodak, Norman Fairclough (*Critical Analysis of Discourse*, 1995) y Teun Van Dijk, cuyos planteamientos no se “indisciplinan”, dado que sus referentes,

termina siendo contradictorio con la perspectiva que deseo emplear, dado que asume un dualismo entre quienes son investigadas y la investigadora. Por otro lado, el *análisis conversacional*¹⁴ (Goodwin y Heritage, 1990, citados por Packer, 2013), ofrece mayores posibilidades como espacio de discusión, ya que con éste se presta atención no sólo a lo que la gente dice, sino a lo que hace al decirlo. Pero, además, también pone un énfasis en la manera en que los participantes muestran su comprensión de lo que ellos/ellas y otras personas están haciendo:

La importancia como acción de una locución es la manera como influencia a otra persona (o a uno mismo). El análisis conversacional ve la conversación como “acción sobre la acción del otro. (...) Cada locución es una respuesta a locuciones anteriores, y una acción sobre las futuras. Aquí es donde el investigador obtiene evidencia de la manera como los movimientos en una forma de vida son comprendidos por los miembros. “cómo lo hacemos” es una cuestión de poder; articular “cómo lo hacemos” equivale a describir el trabajo ontológico (Packer, 2013, p. 450).

aunque se ubican en la sociolingüística, son siempre basados en las nociones y conceptos manejados por la lingüística, reduciendo las posibilidades de ubicar la historicidad de los sujetos y su producción de discursos, a partir de las relaciones de poder. Por ejemplo, Wodak (2015) basa sus análisis discursivos en la fenomenología y las teorías de Habermas, mas no dialoga con la producción de Michel Foucault, que empleo aquí. Así, define al análisis crítico del discurso (CDA, por sus siglas en inglés): “El enfoque del análisis histórico del discurso (DHA, por sus siglas en inglés) pertenece al campo ampliamente definido de estudios críticos del discurso (CDS) y también del análisis crítico del discurso (CDA) (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2011, 2013). El CDS, en general, investiga el uso del lenguaje más allá del nivel de la oración, así como otras formas de construcción de sentido, tales como lo visual y los sonidos, viéndolos como elementos irreductibles en la (re)producción social a través de la semiosis. El CDS busca desnaturalizar el papel que juegan los discursos en la (re)producción de estructuras no inclusivas y desiguales, así como los retos de las condiciones sociales en las que estos están inmersos. Tratados de esta forma, los discursos se plantean en mutua relación con otras estructuras semióticas e instituciones materiales: ellos las configuran y son configuradas por los mismos”. (p.1, traducción libre de Amanda Romero).

¹⁴ Que, según Martin Packer (2013), son desarrollados desde la sociología para dar respuesta a formas de analizar “lo que la gente dice” informalmente. En ese sentido, Goodwin y Heritage indican: ““busca describir la organización social subyacente-concebida como un substrato institucionalizado de las reglas, procedimientos y convenciones institucionales- a través de las cuales la interacción social ordenada e inteligible se hace posible. El análisis de este sustrato requiere un análisis integrado de la acción, del conocimiento mutuo y del contexto social. Hasta cierto punto, por tanto, el análisis conversacional (CA, por sus siglas en inglés) anticipó el auge del interés social contemporáneo en la interacción social como una interfaz dinámica entre la cognición individual y social, por una parte y, la cultura y la reproducción social, por la otra”. (1990, p. 1. Traducción libre de Amanda Romero).

Entrevistas

Las entrevistas han sido usadas como si fueran una ventana de subjetividad, como explica Packer:

Las entrevistas son una herramienta útil para explorar cómo un participante, posicionado en una forma de vida, está en complicidad ontológica, en el sentido de estar plegado, relacionado y ligado con ella. Una entrevista es un diálogo entre distintas formas de vida y su análisis puede ser una articulación de la poiesis (creación) de una manera de ver el mundo que se desprende de una manera de ser en el mundo (2013, p. 450)

Yendo más allá de los aportes del Análisis Conversacional, Packer se apoya en el enfoque de la investigación crítica de M. Foucault, quien afirma que tanto el conocimiento como el ser humano son producto de la historia y de la cultura (2013, p. 397). De esta manera, metodológicamente se trata de formular el estudio de tres problemas tradicionales: el primero dice “¿Cuáles son las relaciones que tenemos con la verdad, mediante el conocimiento científico, esos ‘juegos de verdad’ que son tan importantes en la civilización y en los que somos tanto sujetos como objetos?”

Desde la perspectiva de mi investigación, esta pregunta se ubicaría en el análisis crítico de las relaciones de poder, mediante aquel conocimiento científico que planteó inicialmente un “juego de verdad” estableciendo la superioridad del hombre sobre la mujer y la superioridad de un fenotipo (blanco) sobre otros (negros, amarillos, etc.). En este sentido, somos tanto sujetos como objetos, de dos maneras, por ejemplo, la mujer como sujeto y la mujer como objeto de estudio. El negro, la negra o las comunidades negras como sujetos que protagonizan una historia y también como objetos de estudio.

La segunda pregunta de Michel Foucault es “¿Cuáles son las relaciones que tenemos con otros, por medio de esas estrategias y relaciones de poder extrañas (o externas)?” (2013, p. 398). De hecho, el mismo Foucault responde esta pregunta, escudriñando en los tres sentidos en los cuales la palabra *estrategia* se ha utilizado.

Con el primero, se ha denominado a la selección que se hace de los medios que puedan emplearse para conseguir un fin; es decir, es la forma en que se emplea la

racionalidad para alcanzar un objetivo. El segundo sentido en que se ha empleado esta noción es para nombrar la forma en que una persona, en determinado juego, actúa dependiendo de lo que ella/él piensa que debería ser la actuación de los otros/las otras, y, de esta misma forma, de lo que considera que esos otros estarán pensando de la suya; es decir, se trata de la manera de obtener ventaja sobre el otro.

Y, el tercer sentido en que se ha empleado *estrategia* corrientemente es para designar cada uno de los métodos que se utilizan en un enfrentamiento, para despojar al/la oponente de sus medios de combate/defensa y, de esta manera, obligarle a desistir de la lucha; en otras palabras, son los medios empleados para conseguir la victoria.

De acuerdo con lo anterior, “La estrategia se define entonces por la elección de las soluciones ‘ganadoras’” (1988, p. 19). Si hablamos de la estrategia propia de las relaciones de poder, que es la pregunta que hace Foucault, lo hacemos pensando en los modos de acción de determinadas personas sobre la acción de otras; lo que significa que, estudiamos cada uno de los mecanismos que se ponen en práctica en las relaciones de poder.

Ahora bien, la condición permanente de la existencia de las relaciones de poder es la *resistencia*. Foucault (1988), como dije anteriormente, plantea que toda relación de poder implica una estrategia de lucha y esta estrategia de enfrentamiento aspira a convertirse en una estrategia victoriosa en la relación de poder.

Por tanto, una de las preguntas que surge en esta investigación, a medida en que se avanzaba en ella fue: ¿Constituye una forma de resistencia la partida de las niñas y adolescentes del sistema escolar en el CAU? ¿Constituye una resistencia en contra de los grupos dominantes, llámense blanco-mestizos, hombres o clases altas? Esta estrategia, si lo llega a ser, ¿Las lleva a empoderarse de sus vidas como mujeres negras o, por el contrario, las pone en una situación aún más vulnerable al tener un grado menor de cualificación académica, respecto de las mujeres de su misma edad, que se encuentran en los grupos dominantes?

Finalmente, la tercera pregunta de Foucault es: ¿Cuáles son las relaciones entre la verdad, el poder y el yo? (Foucault, 1982 y 1988, p. 15, citado en Packer, 2013, p. 399). Con estas preguntas, Foucault responde a su reflexión sobre tres de las obras de Kant. Respecto de *La crítica de la razón pura*, Foucault se enfoca en desmontar y cuestionar la racionalidad presente en los planteamientos de Kant. Retomando estos postulados, Martin Packer, en *La ciencia de la investigación cualitativa*, lo hace también. Para cuestionar este primer libro, Foucault analiza cuál es nuestra relación con los objetos (el dinero, los alimentos, los bienes) y cómo se utiliza la racionalidad por medio de demografías y estadísticas para controlar a la gente respecto de su relación con las cosas.

El segundo libro que aborda Foucault es *La crítica de la razón práctica*, que este autor analiza respecto de nuestra relación con otras personas, mediada por las relaciones de poder y de saber, o mejor, poder/saber. En el tercer libro de Kant, *Crítica del juicio*, se enfoca en nuestra relación con nosotros/as mismos/as en un análisis que Foucault llama “las tecnologías del yo” o también “el cuidado de sí”.

Packer (2013) señala, en su diálogo con esta crítica foucaultiana cuáles son los elementos de la arqueología que podríamos usar en la investigación cualitativa y cómo ésta ayuda a desarrollar una perspectiva metodológica crítica. Dice que la arqueología busca estudiar los juegos de verdad y los juegos de problematización. En otras palabras, cómo podemos hacernos preguntas que problematicen lo que se ha naturalizado o asumido como normal; cómo el ser se ofrece para ser pensado, generando preguntas reflexivas sobre las condiciones que posibilitaron el estar de tal o cual manera en sus relaciones con el mundo, consigo mismo/a y con las demás personas.

Estos elementos metodológicos son valiosos para construir una arqueología sobre la noción de etnicidad y la categoría “raza” en el presente estudio. Al emerger la idea de *diversidad cultural* como paradigma de cohesión e *identidad nacional*, por el hecho de haber sido convertido en norma constitucional (Ochoa, 2003), en el discurso académico y de políticas públicas son elaborados muchos análisis que dan cuenta de

las aparentes nuevas formas de relación entre los grupos étnicos y el Estado nacional, con todo lo que esto implica en las representaciones de la nacionalidad. Por consiguiente, la investigación indaga sobre la potencia del concepto de la diferencia cultural (2003, p. 14), como espacio de construcción crítica de un discurso que reclama reconocimiento de sujetos políticos para su acceso a derechos desde enfoques que respondan a la igualdad en la diferencia.

Posibilidades de una aproximación etnográfica para modelo de investigación

Dado que mi interés se ubica en la manera en que estas jóvenes se constituyen como sujetos en el cambio de territorio, que no es concebido en este trabajo como un lugar espacial únicamente, sino como el lugar desde donde se miran, se constituyen y se reconstituyen los sujetos y, desde la perspectiva de Arturo Escobar (2000), como la experiencia de personas que habitan en una localidad específica de la ciudad de Bogotá, con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija e inamovible.

Esta es una perspectiva que busca entender los fenómenos dándole la voz al actor adentrándose en la manera en que éste experimenta el mundo en sus relaciones con las demás personas. Desde este escenario aparece la etnografía como una rama de la antropología que “proporciona evidencias sobre la naturaleza de los hechos sociales”. (Pérez, Sánchez y Ros, 2011, p. 204). Es aquí donde, me he valido de algunos métodos etnográficos, precisamente, porque mi interés está centrado en la naturaleza de esos hechos sociales que han ido esculpiendo las subjetividades de las jóvenes mujeres afro, además de escuchar su voz, para que sean -precisamente ellas- quienes no solo cuenten qué ha sucedido, sino que, haciendo una reflexión sobre estos factores, puedan deconstruir, reconstruir sus historias de vida y encontrar maneras de apropiarse de sus retos actuales.

La importancia del lenguaje en la etnografía

Al plantear una investigación desde una aproximación etnográfica, soy consciente de que el lenguaje puede ser utilizado tanto como un medio para dominar al otro/a o también, como una herramienta de apropiación de la forma de concebir el mundo que

tiene el otro (sujeto de mi investigación). A través del lenguaje, estamos existiendo para las demás personas, tanto como investigador o investigadora para su sujeto de investigación, como quienes actúan como sujetos de investigación para el investigador o investigadora. Es así como, en mi papel de investigadora, me puse a disposición de un grupo de mujeres jóvenes afros, que habían pasado por el CAU como alumnas y que luego habían desertado, para poder entender los modos de conocer, de hacer y de ser de ellas como sujetos sociales, tejiendo un entramado entre las bases teóricas con las que he planteado mis supuestos y los nuevos conocimientos que han ido aportando estas jóvenes mujeres en este trabajo.

Cuando el antropólogo B. Malinowski (1986, p. 40) dice que los textos en la lengua original son fundamentales para los estudios etnográficos, surge en mí la siguiente pregunta: ¿cuánta distancia puede haber entre unas personas que, hablando una misma lengua, en este caso el español, están separadas por los modos de construcción del lenguaje, según su grupo cultural y en los modos de producción de sus propios discursos, mediados por las diferencias generacionales?

Este es un aspecto fundamental que he tenido en cuenta, pues, aunque estas jóvenes mujeres provienen del mismo territorio donde yo nací, mis referentes no son tan cercanos en términos del lugar de enunciación, porque llevo más de cincuenta años por fuera del territorio Pacífico; ello me lleva al segundo aspecto, que es el de la brecha generacional, ya que a ellas y a mí, nos separan más de dos generaciones, por lo cual he debido ser muy cuidadosa al momento de consignar la visión de estas jóvenes mujeres.

Para poder entender cuáles son las condiciones de posibilidad que dan lugar a la deserción escolar y su relación con la configuración de las infancias de las jóvenes mujeres afrocolombianas que llegan al Colegio Alemania Unificada, he tratado de saber de qué manera se viven las relaciones de género cuando se es una adolescente afro y a qué atribuyen las jóvenes mujeres la falta de interés para permanecer en la escuela al llegar a la adolescencia, dentro esta comunidad educativa.

Con ese propósito, he recurrido a la combinación de una serie de técnicas dentro de la entrevista etnográfica, haciendo análisis conversacional, mediante diálogos informales, grupos focales y talleres, que se enriquecieron con la consulta de documentos y estudios académicos sobre cuestiones como: relaciones entre etnicidad y escuela, género y etnicidad, escuela y edad, entre otros.

Eduardo Restrepo (2010) define de la siguiente manera la entrevista etnográfica, que guarda similitudes con lo que usualmente se llama entrevista semiestructurada (aunque este último término se emplea para diferenciarla de la encuesta):

... se puede partir de definir la entrevista etnográfica como un diálogo formal orientado por un problema de investigación. Esta definición amerita ciertas distinciones y aclaraciones. En primer lugar, la entrevista como diálogo formal se diferencia de las charlas espontáneas de carácter informal. La entrevista como técnica de investigación no se puede confundir con las charlas que espontáneamente se adelantan con las personas durante el trabajo de campo. [...] la entrevista supone que se han diseñado de antemano los términos, contenidos y formas de registro del diálogo. Es en ese sentido que la entrevista etnográfica es un diálogo formal, no es algo improvisado. (Restrepo, 2010, p. 1)

Es así como realicé entrevistas y talleres que me permitieron encontrar, desde la percepción de las jóvenes afrocolombianas que participaron en ellos, algunas de las condiciones que posibilitaron su salida del colegio. Aunque no me limité al trabajo desde la percepción de ellas (y en contraste, de la mía, por supuesto), se hizo indispensable confrontar el medio escolar del que esas niñas salieron, realizando talleres con estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo, no exclusivamente afrodescendientes.

Con estas entrevistas indagué la manera en que ellas vivieron y viven las relaciones de género, desde su condición de mujeres afrocolombianas en un territorio en el que se perpetúa el *privilegio blanco*¹⁵. También quise examinar la manera en que fueron

¹⁵ El concepto de “privilegios blancos” fue introducido en la discusión norteamericana sobre discriminación racial y su contraste con las categorías de raza, género y poder masculino en la escuela, por una maestra Peggy Macintosh en su texto de 1988 [White Privilege and male privilege: A personal

cambiando sus percepciones cuando se descubrieron “negras”, al mirarse a través de los ojos de los otros/las otras y comenzaron a construir sus identidades, mediadas por estas formas estereotipadas. Debo anotar que esto último responde a algunos de los supuestos con que estoy abordando mi investigación, a partir de mis propias vivencias como mujer negra chocoana, pero criada en Bogotá, es decir, que solamente cuando me miré en el espejo de otras personas, me di cuenta que era diferente, por ser mujer, negra y emigrada a una ciudad mayoritariamente mestiza; así que, después del proceso de indagación, corría el riesgo de que estos no hubieran sido los factores que llevaron a la deserción escolar de estas niñas, porque, en mi caso personal, las experiencias de discriminación racial no me condujeron a abandonar los estudios sino, al contrario, a sobreponerme a distintos obstáculos para concluir, ahora, mi Maestría en Educación.

Sumado a lo anterior, también contrasté las diversas ópticas de cada uno de los *miembros*¹⁶ de la comunidad que se investiga. Es más, en el desarrollo de ésta, se hizo evidente el sesgo personal que puede tener mi investigación, como mujer afrocolombiana que ha crecido en esta sociedad blanco-mestiza desde muy niña y que, por tanto, ha vivido la experiencia de ser mujer/negra en una ciudad como Bogotá y que me desempeñó en la escuela, como maestra de artes. Es un estudio de cómo nos constituimos como mujeres negras (ellas y yo), que, al decir de Martin Packer (2013, p. 7), hace que ésta sea una investigación cualitativa que “sirve para la *ontología histórica*”, (retomando a Foucault, 1984), en la medida en que involucra una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos, con tener un objetivo *ético*.

Es decir, incluiré una dimensión histórica, atenta a la génesis y la transformación sin reducirlas al desenvolvimiento lineal de un “progreso” unidimensional, además de una dimensión etnográfica que sea sensible al poder y la resistencia. Cuidadosamente examinaré actividades prácticas -“discurso”- para descubrir cómo están hechos los seres

account of coming to see correspondences through work in women’s studies, en: Anderson & Collins, 2001, *Race, class and Gender: An Anthropology*. 4th edition, Belmont: Wad Sworth/Thompson Learning], según el recuento que hace del tema Amanda Romero en su tesis doctoral, UPN, 2012, pp. 63-66.

¹⁶ Retomando la noción usada por la antropología de Clifford Geertz sobre las formas como quien investiga emplea para “convertirse en uno/a más” de una comunidad dada en la que practica la observación participante, en Packer (2013).

humanos y cómo nos hacemos a nosotros mismos. Y albergaría un cambio social, no por medio de una revuelta violenta, sino promoviendo "una paciente labor que diera forma a nuestra impaciencia por libertad" (...), trabajando para cambiar quiénes somos. (2013, p. 7).

Teniendo en cuenta que las relaciones sociales que se establecen en nuestra sociedad están mediadas por un patrón de *colonialidad*, debo dar cuenta de la evolución de dichos patrones y la manera en que median para configurar nuevos sujetos. Ahora bien, con la etnografía, he tenido cuidado de no usarla como una manera de reproducir dicho patrón. Frantz Flórez (2004) dice que quien utiliza la etnografía como enfoque de investigación debe renunciar a sus egos, ya que la principal potencia de ésta radica en permitir analizar la transformación que se da en el investigador o investigadora.

Por último, en la investigación etnográfica es sustancial reconocer que lo importante no es que el individuo conozca al otro/la otra, sino las interacciones que se producen cuando un sujeto se relaciona con otro y surgen nuevos elementos que van a configurar tanto al investigador/a como a la persona participante. Ésta es, creo, la parte más valiosa de la etnografía. Por esta razón, he decidido apoyarme teóricamente en el investigador y psicólogo Martin Packer, quien, en su libro *La ciencia de la investigación cualitativa*, redefine los términos de este tipo de investigación, llevándonos a una postura permanentemente reflexiva acerca del papel del investigador.

En efecto, Packer (2013) escribe este libro para "considerar cómo los científicos sociales pueden formular y responder preguntas que son importantes y relevantes" (p.439). Para él, hasta el momento no se ha aprovechado el gran potencial de la investigación cualitativa. Es más, luego de examinar las prácticas típicas de las herramientas de la investigación cualitativa, como son: las entrevistas, el trabajo de campo etnográfico y el análisis del discurso, encontró que persistía un dualismo ontológico de sujeto y objeto, así como también, una epistemología que contrasta "la experiencia subjetiva con el conocimiento objetivo de la subjetividad" (Packer, 2013, p. 439). Con lo anterior, no niega la existencia de algunos intentos importantes en los que se han utilizado esas herramientas de nuevas maneras, pero toma postura hacia

miradas que se distancian de metodologías como la “Teoría Fundamentada”¹⁷, para dar lugar a las llamadas “teorías crítico-sociales” desde los aportes particulares de Michel Foucault.

El dualismo kantiano está presente en una buena parte de las herramientas de investigación, razón por la cual Packer (2013) hace una serie de cuestionamientos frente a la manera en que opera este dualismo en diferentes dimensiones de la investigación cualitativa.

En la primera parte de la obra de Packer aquí analizada, llamada *El estudio objetivo de la subjetividad* el autor analiza que, en gran medida, la investigación cualitativa “está atrapada en el dualismo sujeto y objeto” (2013, p. 439), empezando con la entrevista semiestructurada usada por la Teoría Fundamentada, considerada clave para el “estudio objetivo de la subjetividad”, pues cuestiona en éstas, las “prácticas de abstracción y generalización que son básicas en el análisis por medio de la codificación” (2013, p. 440), en las que no se toman en cuenta los fenómenos intersubjetivos. Por esta razón, afirma que:

...cuando entrevistamos a una persona, no solo ponemos a prueba nuestras teorías acerca de ella. Cambiamos, aprendemos, crecemos. Cuando analizamos una transcripción de una entrevista, debemos articular nuestra comprensión de ella como una invitación a ver una forma de vida diferente (Packer, 2013, p. 440).

Es decir, la transformación que sufre el investigador o investigadora en un trabajo de tipo etnográfico es evidente.

En el segundo capítulo, *Trabajo de campo etnográfico: el enfoque en la constitución*, Packer encuentra que el dualismo sujeto/objeto proviene de los esfuerzos de Kant por resolver cómo un individuo puede tener un conocimiento genuino y actuar de manera ética. Su modelo divide al individuo tanto del mundo natural, como de sus relaciones con otra gente y también separa el conocimiento teórico de la práctica ética.

¹⁷ Véanse las críticas de Packer (2013) a la Teoría Fundamentada, promovida por Strauss & Glasser, pp. 77-94, por la manipulación que hace de la “codificación”, que hace un reduccionismo de los contextos sociales, históricamente producidos.

Asimismo, los multiplica de tal suerte que el objeto se convirtió en *noúmeno* (objeto pensado por la razón) o la cosa para nosotros y *fenómeno* (objeto captado por los sentidos), la cosa en sí misma. Esto quiere decir que Kant considera sólo la representación y, con ello, concluye que nunca podemos conocer la realidad y que los valores éticos no son más que representaciones. Sin embargo, para superar esta dicotomía, Packer propone una manera diferente de abordar el problema, evitando la partición kantiana, al considerar la constitución o configuración de los sujetos como ontológica, algo que pasa en la realidad práctica, es decir, en el vivir de cierto modo, se construyen sujetos particulares por su relación con otros/as y con el mundo que le rodea. Quienes han explorado este planteamiento han revelado que ni la verdad ni lo bueno se logra de manera individual o intelectual. Esto quiere decir que la verdad y la moralidad son múltiples, locales y temporales o históricas.

En la década de los setenta del siglo XX, las demandas de un nuevo tipo de investigación en las ciencias sociales propusieron que el objeto de la investigación fuera la constitución de los sujetos, en el sentido de proceso ontológico, dentro de las prácticas intersubjetivas; por tanto, el aspecto central de su método sería la inmersión por medio del trabajo etnográfico. Desafortunadamente, la etnografía no se ha enfocado en la constitución sino en la representación (tratando de producir descripciones verídicas) y el papel del etnógrafo es el de un observador que mantiene la distancia de su objeto de estudio. Es más; cuando se busca un mayor acercamiento por medio de lo que se define como *observación participante*, se está partiendo de una “división insalvable entre un orden cultural y la descripción del etnógrafo de ese orden” (Packer, 2013, p. 280). Siendo así, la descripción queda por fuera de la forma de vida que asegura representar.

En este orden de ideas, se hace necesario ver el trabajo de campo como una investigación donde hacen contacto dos formas de vida. Quien investiga nunca está solo o sola, incluso cuando escribe desde las lindes hacia la academia. Lo que escribe “no es meramente una representación, es una creación y una presentación cuyo significado y verdad son efectos en los lectores” (Packer, 2013, p. 442).

Aunque ello es así, Packer reconoce que existe una complicación clave a la hora de estudiar una forma de vida por medio de la participación práctica, es decir, la intervención puede conducir a una comprensión errada de la alteridad.

En las formas de vida modernas, las personas se han vuelto *objetos* para las ciencias del conocimiento y la administración. En gran medida, las ciencias humanas tradicionales están basadas en esta división y buscan las técnicas para transformar la gente en objetos, en cuerpos dóciles. (Packer, 2013, p. 442)

Emerge, entonces, un nuevo tipo de investigación en ciencias humanas que asegura evitar o escapar al dualismo que siguió los pasos “de las formas de investigación empírico-analítica en psicología, la ciencia política, la sociología y la antropología” pero que, en últimas, terminaron reproduciendo el dualismo en lugar de resolverlo. La noción de que la investigación cualitativa es “el estudio objetivo de la subjetividad”, define la investigación en términos dualísticos.

Por tanto, una forma de superar este dualismo es aproximarnos a lo que Foucault, a través de su “ontología histórica de nosotros mismos”, ofrece como salida al mismo. Él no busca resolver el problema de Kant (pues esto constituye una tarea que nos aproxima a la explicación de los problemas, restringiéndolos a los marcos de una estructura teórica); lo que busca es disolverlo, pues la disolución nos da una mayor aproximación al problema, dado que constituye una descomposición crítica, reflexiva y analítica de los corpus teóricos, transformándolos con base en la experiencia para determinar nuevas posibilidades de conocimiento.

Disolver es una tarea propia del pensar, que no se encuadra en ninguna estructura teórica y que se abre hacia lo real para hacerse sensible a las exigencias de objetividad expresadas en el supuesto de una realidad en movimiento de tal manera que, disolver los problemas, es una forma articulada de razonar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos. Disolver problemas no predetermina entonces una jerarquía, sino que se restringe a delimitar campos que son posibles de disolverse para constituirse en nuevas posibilidades de conocimiento. (Jara Navarro, 2002, p. 145).

En ese sentido, “disolver” puede entrañar lo que Deleuze nombra como “deconstruir”, para poder analizar, construir y reconstruir conceptos a partir de la experiencia vital y el diálogo con la teoría. Por su parte, Foucault, al igual que Heidegger, Merleau-Ponty y Marx, insistió en que en el sujeto de conocimiento, actuación y juicio son producto de un modo más fundamental de participación: la de la práctica, social y encarnada, sin poner fin a su análisis con las nociones abstractas de espacio, tiempo y cuerpo. Por el contrario, conduce investigaciones concretas y empíricas de espacios, tiempos y cuerpos específicos. Estudió el trabajo que implica la producción del orden. Como Wolin (1968, p. 149 citado en Bernstein, 1976, p. 103) resaltó que “cada sociedad impone ciertos tipos de conducta y disuade de otros; también decide qué tipo de experimentos – en forma de actuaciones individuales o de grupo – se impulsarán, tolerarán o suprimirán”. Los experimentos de Foucault fueron diseñados para poner a prueba los límites de una forma de vida, la de universales antropológicos y verdades cerradas por una sola forma de ciencia considerada verdadera.

La investigación social, en nuestro caso, requiere una reconstrucción racional desde una postura de “imparcialidad negociada”, que alude a la capacidad de postular el *lugar de enunciación* desde el cual hacemos nuestros planteamientos. La investigación es un empeño reflexivo que concentra sus técnicas de observación en sí misma, para exponer la violencia simbólica¹⁸ en sus propias prácticas y en aquellas del campo social que se estudia. La investigación es una acción que contribuye a problematizar la problematización. Es así como quien trabaja dentro de prácticas culturales, diagnosticando sus problemas y desenmascarando la violencia política, se ve inmersa(o) en el proceso interpretativo, que no es ni una hermenéutica de profundidad (como el psicoanálisis) ni una romántica, como señala Packer (2013, p. 349). Más bien, explora el saber que sustenta el conocimiento, mediante la recuperación de aquellas *epistemes* que fueron ignoradas por el conocimiento oficial. El programa de Foucault

¹⁸ Usaré aquí el concepto de *violencia simbólica* de Pierre Bourdieu y Passeron en *La Reproducción*: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996: p. 44).

como “una ontología histórica de nosotros mismos” se enfoca en tres aspectos de la constitución: El conocimiento, las relaciones sociales y los seres.

Una reconstitución de la forma de vida es necesaria, aunque el abordaje a otras formas de conocer no será exclusivamente racional, en primer lugar, porque lo que se conoce como racional y verdad cambiará y, en segundo lugar, porque lo accidental y contingente no se puede cernir por fuera de la historia para revelar una progresión racional, es decir, no sigue el principio jurídico que usa el mismo término para indicar la progresividad en el alcance de derechos, sino que se trata de ver lo contingente como vinculado a hechos o eventos que surgen accidentalmente y que tienen un efecto y significado en la vida de las personas.

La investigación así hecha es necesaria para ayudarnos a entender lo que hemos hecho, cómo lo hemos hecho y cómo podemos cambiar lo que hemos hecho. Por tanto, esta investigación estudia gente concreta, encarnada, en circunstancias materiales específicas, no sujetos ni subjetividades desencarnadas, abstractas. En el campo escolar, ello lleva a analizar, como planteaban Bourdieu y Passeron (1996) que:

En una formación social determinada, la Acción Pedagógica legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de Acción Pedagógica dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 37).

CAPÍTULO 2

DISCRIMINACIÓN, RACISMO Y HEGEMONÍA CULTURAL

2.1. Hegemonía cultural. No es nuevo... no es local

“*Sombras son la gente*” (Rubén Blades)

¿Cómo incide la clasificación social racial producida desde la Colonia en los modos de relacionarnos actualmente en un país como Colombia, y cuáles son sus implicaciones en la población afrodescendiente? ¿Cuál es el lugar de las identidades de las mujeres negras dentro de la constitución de la “nación” colombiana? Estos son los interrogantes centrales que guiarán la reflexión del presente capítulo. Para ello, me apoyaré inicialmente en una reflexión sobre el concepto de *hegemonía*, según Gramsci y la forma como esta noción es apropiada por los autores de la corriente de Estudios Culturales de Birmingham, y luego, desarrollaré el tema según autores de la perspectiva *decolonial*, pero de manera particular según los aportes de Frantz Fanon, como uno de los exponentes del pensamiento negro caribeño de la década de 1960. Para ello, inicio con una referencia sobre la presencia negra en la capital del país, como puerta de entrada a la discusión que quiero proponer.

Oscar Julián Cuesta y Alberto Gómez (2013), en su artículo *La presencia del pensamiento narrativo en la letra de las canciones*, dan cuenta de la forma en que en su canción *Plantación Adentro*, el compositor y cantante panameño Rubén Blades se refiere a un trabajador indígena, que fue muerto a palos por su patrón. Su muerte se explica como “causa natural” y, por supuesto, dice el mismo Blades, es “natural” que después de una paliza de tal magnitud en contra de una persona indígena, ese hombre se haya muerto (Cuesta & Gómez, 2013, P. 165). Esa naturalización tiene su origen en

la “guerra justa colonial”¹⁹, que sirvió para que se secuestrara, mercantilizara y esclavizara a millones de personas, para que se diezmará a pueblos enteros o para utilizar su fenotipo como argumento para aprobar esas acciones o para clasificar a ciertas personas como inferiores. Por eso, bien lo dice la canción: “*Sombras son la gente*”.

La experiencia de ser inmigrante en una ciudad como Bogotá, es vivida por las personas según sus características físicas. Maira Puertas Romo (2010), describe en su investigación sobre inmigrantes, el hecho de que no es lo mismo ser un inmigrante *blanco o blanca*, pues su fenotipo es asociado a unos imaginarios, que hacen que esa experiencia sea bien distinta entre diferentes personas, que pueden sufrir por razones políticas o ideológicas otras formas de discriminación (2010, P. 75). En su caso, su fenotipo de mujer blanca, con acento y documentos de española, hace que sea valorada positivamente, a veces en exceso, por algunas personas. Ahora bien, las niñas y adolescentes afrocolombianas, que forman parte de esta investigación, no solo tienen un color de piel diferente al de la mayoría de las personas que viven en Bogotá, sino que también tienen una cultura y costumbres distintas, lo que hace que se vean enfrentadas a los estereotipos creados alrededor de la mujer “*negra*”, tales como la hiper-sexualización de sus cuerpos o a la negación de sus capacidades académicas o laborales, estereotipos que reducen su *destino* a que estas jóvenes sólo puedan conseguir trabajo en el servicio doméstico.

Adentrarse, entonces, en la discusión sobre las culturas y las posturas hegemónicas, lleva a la necesidad de precisar cómo entender en el presente trabajo, esas nociones.

En primer lugar, la *hegemonía*, según Antonio Gramsci (1937), es algo que se lleva a cabo no sólo sobre la estructura económica y la organización política de la sociedad, sino, además, específicamente, sobre el modo de pensar, sobre las orientaciones teóricas, y –adelantándose a Michel Foucault- hasta sobre el modo de conocer. A este concepto Gramsci lo denominó: “hegemonía cultural”.

¹⁹ Tal y como lo expresa Enrique Dussel (2000): “Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia, si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial)” p.49.

Al hablar de “hegemonía cultural”, se hace necesario remitirnos a una discusión más amplia de cultura, desde una perspectiva crítica, como la trabajada por Stuart Hall (1994), quien afirma que, la misión de la investigación de la cultura es detectar la naturaleza de la organización de las relaciones sociales. Este descubrimiento se da a través del estudio de “una organización general en un ejemplo particular”. El propósito del análisis es, por ende, captar la manera en que las interacciones entre estos patrones y prácticas son vividas y experimentadas como un todo, en cualquier período determinado. Esta es su “estructura de sentimiento”, como dice Raymond Williams, citado por Stuart Hall (1994, P. 61). Los estudios culturales, como los desarrollados por Hall y Williams, entre otros miembros de la Escuela de Estudios Culturales de Birmingham, se hacen necesarios para romper el paradigma hegemónico anunciado por Gramsci y, aunque es difícil hablar de ellos basados en una línea de tiempo, podemos hacer una aproximación utilizando la caja de herramientas²⁰ de Michel Foucault (2008) referidas a la genealogía²¹.

Es por esto que, el enfoque teórico de la investigación está apoyado, en buena medida, en los Estudios Culturales. Uno de sus promotores, Lawrence Grossberg, en *El Corazón de los Estudios Culturales* (2009) hace un amplio análisis de las formas como la vida de la gente se articula con la cultura y por la cultura, los modos como las estructuras, es decir, las “fuerzas particulares” mediante las cuales la gente organiza su vida, muchas veces de forma contradictoria, ayudan a empoderarla o a desempoderarla.

En esa línea, Grossberg indica que la cultura explica también la forma como la cotidianidad de la vida de la gente se articula con y a través de las “trayectorias del poder político y económico”.

²⁰ Sin instrumentalizar, este es el nombre que Deleuze da a los aportes teórico-metodológicos de Michel Foucault, en su obra del mismo nombre.

²¹ Al explicar Foucault lo que denomina “su proyecto genealógico”, señala: “De modo que lo que atraviesa el poder genealógico no es un empirismo; lo que lo sigue no es tampoco un positivismo, en el sentido corriente del término. Se trata en realidad de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende centrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían” (22).

Los estudios culturales exploran las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por las personas y las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades, en cuanto reafirma la contribución vital del trabajo intelectual a la imaginación y realización de tales posibilidades. Los estudios culturales se ocupan del papel de las prácticas culturales en la construcción de los contextos de la vida humana como configuraciones de poder, de cómo las relaciones de poder son estructuradas por las prácticas discursivas que constituyen el mundo vivido como humano. Tratan de usar los mejores recursos intelectuales disponibles para lograr una mejor comprensión de las relaciones de poder (como el estado de juego y equilibrio en un campo de fuerzas) en un contexto particular, creyendo que tal conocimiento dará a las personas más posibilidades de cambiar el contexto y, por ende, las relaciones de poder. Es decir, buscan entender no sólo las organizaciones del poder, sino también las posibilidades de supervivencia, lucha, resistencia y cambio. Dan por sentada la contestación, no como realidad en cada instancia, sino como presuposición necesaria para la existencia del trabajo crítico, la oposición política e incluso el cambio histórico (2009, P. 17).

Ahora bien, aunque esta definición podría abarcar lo que son los estudios culturales, dice Grossberg que ésta omite lo que en realidad es *el corazón* de los estudios culturales; es decir, el proceso de auto aclaración que debe darse por parte de los/las intelectuales, después de una gran variedad de trabajos realizados, que permita ubicarlos en un contexto, de tal manera que los estudios culturales den cuenta de la posición política y teórica del académico o académica, comprometiéndolo con dicho contexto.

Por su parte, Raymond Williams, en su artículo *Teoría cultural*, en *Marxismo y Literatura* (1980, P. 93), afirma que la cultura es un sistema de significados que se entreteje en una trama de actividades, relaciones e instituciones de la vida cotidiana. Para él, la teoría cultural se debe examinar a partir de situaciones sociales e históricas **concretas**, explorando las relaciones entre diversas y específicas actividades humanas, pero eso sí, enmarcadas en un contexto histórico específico. Estas mismas ideas se relacionan con los análisis de Foucault respecto de la “ontología de nosotros mismos”, citado en el capítulo anterior y las perspectivas desarrolladas en América

Latina por autores como Restrepo y Arias (2010)²², respecto de que todo conocimiento producido es histórico. Por la complejidad de la manera de abordar la cultura, se hace necesario aclarar el lugar de enunciación desde donde nos ubicamos, lugar desde el cual se pueda determinar el propósito, la intención y las consecuencias de análisis sobre la cultura.

En ese sentido, Santiago Castro-Gómez expresa en su artículo “*Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura*” que existen dos posturas contradictorias en cuanto al lugar de enunciación desde donde se aborda la teoría de la cultura: la teoría tradicional, en la que la noción de cultura se tiene como algo inmutable y la otra, la teoría crítica, que considera a la cultura como un dominio mediado por la praxis (2009).

Así, Castro-Gómez expone cómo Horkheimer (1937), quien introduce el debate de las diferencias entre teoría crítica y teoría tradicional, discrepa de la teoría tradicional porque esta parte de una lógica de separación cartesiana en cuanto a la configuración de sujeto, en la que el cuerpo está separado de la mente. El mundo social, a su vez, está configurado por esta idea de sujeto, lo que nos lleva a una lógica de mundo completamente individualista. Es, precisamente, a través de esta lógica que las relaciones y las personas se cosifican, ya que, para el sujeto, todo su entorno está reificado, llámese naturaleza o llámese “otro”. La ciencia basada en la teoría tradicional, al crear relaciones cosificadas no puede aprehender la totalidad y sólo toma de ella fragmentos, sacados de sus contextos²³. La falta de contexto crea una condición ahistórica en la teoría tradicional, a través de la cual se ve la cultura como algo “dado” o “natural”. Es, justamente, esta condición de ahistoricidad de la teoría, la que permite naturalizar y aceptar las contradicciones en la dimensión de lo social, apoyadas en una sola “verdad”, como dice la canción: “*sombras son la gente*”.

²² Como veremos más adelante, esta es la perspectiva, por ejemplo, de Arias y Restrepo, en su texto “Historizando Raza: Propuestas conceptuales y metodológicas” (2010), cuando señalan que es necesario ir más allá del lenguaje o “del simple enunciado que sostiene que la raza es una construcción histórica” (p.45).

²³ Que es la crítica principal que Packer hace a la Teoría Fundamentada, como explicamos antes en este trabajo (2013, p. 77).

Antes del siglo XVI, el concepto de cultura, pensado como una reflexión de la vida social de los hombres estaba relegado a los saberes de menor dignidad; pero, durante los siglos XVIII y XIX, se consolida la idea de que “la cultura es un ámbito de valores específicamente humano, que se contrapone a la naturaleza” (Castro, 2009, P. 115) y, de esta manera, también se encuentra jerarquizado. Esta idea fue sostenida por Hegel, tal y como lo señala Castro Gómez (2009, P. 116), para quien existen cuatro características del concepto tradicional de cultura: la primera, se refiere al grado de dignidad que tienen las formas culturales, pues las que están más estrechamente relacionadas con la naturaleza, se consideran menores que aquellas que tienen un mayor grado de abstracción. La segunda, ubica la “alta cultura” por encima de la “cultura popular”. La tercera característica de este concepto tradicional de cultura señala al Estado como el “verdadero portador de la cultura de un pueblo” (2009, P. 116). Y, por último, aparece la cultura vista como “la construcción histórica del Estado nacional-popular. Sólo los miembros de un Estado que reflejen el espíritu general pueden experimentar la verdadera libertad. Este “espíritu general” naturaliza el privilegio de género, de raza, de sexualidad” (2009, P. 117).

Esta teoría tradicional genera así un respaldo epistemológico dirigido a mantener estructuras sociales contradictorias, articulando el discurso de la modernidad. De esta manera, la idea de ciencia fue monopolizada, transformando el conocimiento científico en una mercancía valiosa que sirve a los propósitos del Capital, mientras que desconocía otras formas de conocimiento. Como el conocimiento también está clasificado, aquel que no sirve para los fines del sistema-mundo moderno²⁴ construido, es considerado innecesario, inexistente, a-científico y satanizado.

El científico tradicional, cuyo conocimiento está configurado bajo el dualismo sujeto-objeto, toma distancia de su “objeto” de estudio, generando una falsa conciencia de exterioridad, lo que lo lleva a crear una idea de neutralidad y objetividad política que son falsas y que lo único que hace es llevarlo a cosificar su objeto.

²⁴ Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Erik Wolf y André Gunder Frank, entre otros, manifiestan que, a diferencia de los anteriores sistemas sociales, hoy en día, vivimos en un sistema que agrupa diferentes unidades políticas, todas ellas alrededor de una sola economía-mundo, que es el capitalismo, en donde la acumulación incesante de riquezas es un valor *per se*.

La teoría crítica de la cultura, por el contrario, difiere de la tradicional en el hecho de que, para la primera, la cultura es una construcción social, un “entramado de las relaciones de poder que produce valores, creencias y formas de conocimiento”. (2009, P. 117). De esta manera, “solamente cuando se ven los hechos aislados de la vida social, como aspectos del proceso histórico y se los integra en una totalidad, puede el conocimiento de los hechos aspirar a convertirse en conocimiento de la realidad” (2009, P. 117). En otras palabras, tal como lo plantea Castro-Gómez, el proceso de conocimiento contextualizado e historiado permite recuperar la noción de *totalidad social* de la que hablaba Gramsci.

La misma concepción de mundo que el sujeto debe asumir como algo dado y aceptado (resignado) es producto de una práctica social general; lo que percibimos en ese mundo es un modo de sentir de los seres humanos, como resultado de la historia, cuestión que es inseparable de la vida social, que se ha desarrollado a través del tiempo. Esto se abre como posibilidad para que el sujeto pueda visualizar, mediante una conciencia histórica, el carácter transformador del mundo social desde su propia conciencia, en términos hegelianos: el carácter pasajero y transitorio del mundo social.

La tarea principal de la teoría crítica es, por tanto, penetrar el mundo de las cosas para mostrar las relaciones subyacentes entre las personas. Siguiendo esta línea conceptual, la problemática de esta investigación se apoya, además de los conceptos de cultura, hegemonía y totalidad, descritos arriba, en la noción de *interseccionalidad*, como método de análisis, que denota, dentro de un mismo ser humano, las combinaciones posibles de distintas condiciones, usando un diagrama de Venn básico; por ejemplo, en este estudio, la perspectiva teórica intersectada está conformada por tres subcategorías que se desarrollan en medio de complejas relaciones de dominio, como son: raza, género y clase social.

Enmarcadas en el contexto de la escuela, esta intersección estaría en lo que podríamos ubicar dentro de la *cultura popular*, a la que Michel De Certeau llama “*cultura ordinaria*”, para poder tomar distancia de la lógica de “alta cultura” cuya contraparte vendría a ser la “cultura popular”, término empleado por las clases

dominantes para mercantilizar y difundir una versión de todo aquello que se sale de su esfera de “lo culto”, como escolarizado, erudito y relacionado con el pensamiento de Occidente.

El centro de la investigación de Michel De Certeau son las “maneras de hacer” cotidianas. Este autor analiza que existe una relación producción-consumo, que se interesa por la práctica del ser humano común, para determinar cuáles son las estrategias a las que este hombre/mujer recurre para gestionar opciones cotidianas, que no se pueden desvincular del “arte del hacer”. De Certeau ofrece diferentes miradas, a través de cuestiones como la diferenciación entre el *uso* y el *consumo*, en la que invita a repensar el papel del consumidor, alejándonos de la reiterada concepción de “cultura popular” con todos los lugares comunes que ella conlleva dentro de la sociedad contemporánea.

De Certeau piensa que han quedado unos vacíos en los estudios de las ciencias sociales acerca de las representaciones y los comportamientos de una sociedad dada, porque no han puesto cuidado a los usos que la gente del común hace de ellos. Habla de una fabricación, una *poiesis* oculta que se desarrolla en las maneras de hacer. Le quita la pasividad al consumidor, a quien llama *practicante*, viendo en él/ella el poder que tiene de metaforizar el orden dominante y “desviar las direcciones propuestas”. Todo esto tiene lugar en las rendijas que quedan entre la producción y el consumo.

Esto quiere decir que no puede ni generalizarse el uso que las personas hacen de los productos que se les vende como “populares”, ni tampoco pensar que lo hacen de manera inconsciente. Para De Certeau, el/la practicante actúa con una gran creatividad cotidiana, con las diversas maneras de emplear los productos, respondiendo de forma astuta, silenciosa y casi invisible a una producción racionalizada, expansionista y centralizada del mercado.

No está de acuerdo este autor con Foucault, sobre quien hace una lectura de su concepto de “vigilancia”, en el sentido de que, aunque es cierto que los sistemas ejercen el poder sobre la gente y estos tienen un efecto en la estructura social y que, la

“cuadrícula de la vigilancia” se extiende por la sociedad, hay que entender que una sociedad entera no se reduce a su sometimiento a dicha vigilancia controlada. Que existen procedimientos populares cotidianos que juegan con los mecanismos de disciplina que se quieren imponer, de tal manera que, ubicándose en el interior de las estructuras, las personas se van apropiando de un espacio organizado, modificando su funcionamiento. La creatividad táctica y artesanal de ciertos grupos o individuos es una creatividad que debemos sacar a la luz.

El planteamiento de De Certeau, puede operar para algunos o muchos grupos del campo “popular”, pero, existen otros que se quedan en los márgenes de esos intersticios y es ahí donde se hace necesaria la investigación para ahondar en preguntas sobre las condiciones de posibilidad que constituyen a dichos sujetos.

En este caso, cuando reflexionamos sobre el abandono del colegio por parte de mujeres jóvenes, consideramos que es preciso analizar qué tipo de consumos hacen estas chicas y qué respuesta ofrece la escuela para que no sigan pasando inadvertidas situaciones injustas, en este caso, dentro del sistema escolar, con el propósito de ir desnaturalizando los discursos y las prácticas que terminan separando a estas jóvenes de éste.

Desde la perspectiva de la etnografía educativa, Elsie Rockwell (2015), plantea, luego de analizar los problemas teóricos que surgen de los estudios culturales que ven a la escuela o bien como una “pequeña sociedad” o bien como “la estructura educativa, aislada de la sociedad”, que debemos interrogarnos,

... ¿Cómo lograr una descripción de la escuela como una institución articulada a la estructura de determinada formación social? Aparentemente, la etnografía encontraría aquí su límite, límite tradicional, ligado a los recortes que hacían los antropólogos estudiosos de islas y comunidades; pero también límite objetivo, ya que la etnografía requiere una unidad delimitada en el tiempo y el espacio, de tal forma que el etnógrafo pueda observar y documentar, directamente, situaciones y procesos concretos. La etnografía se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular; por eso,

la comunidad, la escuela, o en todo caso, el barrio y la micro zona son el universo natural de la investigación etnográfica. (pp. 116-117).

En esta experiencia, el análisis de la situación de abandono escolar por niñas y jóvenes afrodescendientes nos remite a un universo investigativo que se “sale” de la escuela para ubicarlas en sus trayectorias históricas y contextualizadas, referidas, entre otros asuntos, pero de manera muy destacada, a la cuestión de la clasificación racial, que derivarían en el racismo estructural aún vigente en nuestro medio.

Dicho racismo no es evidente para muchas personas, que consideran que ésta es una invención que tendería a dividir aún más sociedades desiguales. Por ejemplo, en mi experiencia docente he encontrado que muchos colegas me piden no abordar el tema del racismo, porque lo consideran como factor que “desencadena” -ahí sí- el racismo, partiendo de la premisa de que, en lugares como Colombia, el racismo no existe; pero que, si lo “llamamos”, a través de reflexiones sobre experiencias concretas de discriminación basado en la pertenencia étnica, lo que hacemos es “azucar” divisiones inexistentes. Esto es así, en la medida en que, como señalan Castro-Gómez y Restrepo,

...la blancura opera como imaginario cultural desde el cual se construyen hegemonías políticas... [y] los “regímenes de colombianidad” expresan dinámicas históricas que se encarnan tanto en formas culturales de exclusión (el discurso de la blancura), como en conceptos politizados de los saberes expertos. (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, P. 13).

Pero, como veremos enseguida, el racismo es también una construcción histórica, relacionada con el concepto que nos aportan Quijano y Wallerstein de Colonialidad y modernidad.

2.2. La relación entre Colonialidad/Modernidad

Franz Fanon (1961), el reconocido autor martinicano, manifestó en *Los condenados de la tierra*, a propósito de la lucha contra el colonialismo en África que:

...el colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica (Fanon, 1961, p.60).

Aunque Fanon utiliza el concepto de *colonialismo*, en este documento me referiré a la *colonialidad*, es decir, a la relación de poder que se crea desde 1492 con la conquista de América y que emplea la *racialización* o clasificación de la población en “razas”, como base del desarrollo de lo que sería el sistema económico capitalista a nivel mundial y de la instalación de la *Modernidad* europea. El sociólogo peruano Aníbal Quijano presenta el concepto de su autoría, *colonialidad*, como la parte invisible y constitutiva de la modernidad. Ahondando en el concepto de sistema-mundo, propuesto por Immanuel Wallerstein, Quijano introduce la idea de modernidad/colonialidad, para reforzar que la colonialidad, como dispositivo de subalternización en América, fue lo que, en realidad, contribuyó a desarrollar lo que Enrique Dussel llamará “la primera modernidad”; de ahí la construcción de los conceptos de modernidad/colonialidad, como indisociables y mutuamente constituidos.

2.3. Raza, pretexto para el engranaje de la maquinaria llamada modernidad

Siguiendo con esta reflexión, encontramos que la “raza” ha sido un pretexto para el engranaje de la modernidad, como paradigma que opera en la actualidad para definir a los sujetos, como aislados de los “objetos”. Santiago Castro Gómez (2011), en su

análisis sobre el discurso humanista de Leopoldo Zea, explica la manera en que Foucault muestra cómo,

...la figura del 'hombre sin más' cumple en la episteme moderna la doble función de ser, al mismo tiempo, sujeto y objeto del conocimiento. Al establecer las condiciones de posibilidad de su propio conocimiento empírico y al decretar unos criterios de conducta universalmente válidos, el sujeto trascendental en todas sus variantes ("conciencia", la "humanidad", la "persona humana", el "espíritu", etc.) excluye automáticamente la posibilidad de observar la empiricidad desde la que se decretan y se establecen esas condiciones (p.164)

Es decir, existe un solo tipo de sujeto portador del sentido, del lenguaje y de la historia, de tal manera que el sujeto trascendental con sus particularidades,

y todas las diferencias de edad, sexo, raza, clase, etnia y nación son vistas como secundarias, como derivadas de una meta identidad universal (la "Naturaleza Humana", la Razón) que preexiste a las prácticas sociales mediante las cuales nos constituimos como sujetos éticos y políticos" (p.164).

Esta introducción la hago para explicar que el término *raza*, es tomado en el ejercicio realizado en esta investigación como una categoría de la modernidad que, desde "la invención de América"²⁵ implicó una reinención del mundo, una nueva concepción del ser humano y de todo aquello que lo rodea, mediante la cual los europeos blancos se atribuirán la superioridad sobre las demás "razas".

Para Peter Wade (2011) "la 'raza' es una categoría cultural que puede convertirse en parte materializada de la experiencia humana. Dicha materialización ayuda a explicar la idea de la raza" (p.205).

Antes del llamado "descubrimiento de América", la distinción racial no parece haber existido de manera operativa con propósitos discriminatorios. Esto no quiere decir que

²⁵ Este es un término utilizado por el mexicano Edmundo O'Gorman con el cual problematiza el llamado *descubrimiento de América*, y lo desarrolla en su obra llamada *La invención de América*, según Castro-Gómez, Santiago (2011) *Crítica de la Razón Latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

no se hubiesen registrado en las anotaciones de los viajeros descripciones acerca del tono de piel, el color de los ojos o la textura y también el color del cabello de las personas; sin embargo, no aparece señalado ningún interés para que emergiese la idea de clasificar a las personas según sus rasgos físicos o fenotipo, cuya intención y consecuencia sería la de diferenciarlos para someterlos como inferiores. De esta manera, se dan las condiciones que posibilitan el entendimiento del término *raza* como un criterio de división y clasificación de las personas, el cual cosificó a los sujetos, convirtiéndolos en mercancías (“piezas de indias”).

Los usos del término *raza* en español, se hacen inicialmente como sinónimo de distinción basada en la religión, según las instituciones dedicadas a la supresión de la herejía, toda vez que las “razas” populares hasta mediados del siglo XV en España eran la judía y la árabe (los llamados “moros”), para lo cual se crearía el Tribunal de la Santa Inquisición española (cuyo despliegue en América se vería en especial en el siglo XVI).

Desde el siglo XIX y ya en los albores del siglo XX, el término *raza* se usó para distinguir a las personas según la cantidad de melanina que poseían, o sea, por su color de la piel (Restrepo y Arias, 2010; Romero, 2012). Esta clasificación ha sido debatida por la biología contemporánea pues los científicos argumentan que calificar por *raza* a los que tienen diferentes grados de melanina es lo mismo que hacerlo con quienes tienen una estatura más alta o la nariz aguileña, pues si así fueran las personas altas o los narigones deberían *per se*, disputar un espacio propio en la clasificación racial.

Esta idea de *raza* emergió en lo que hoy se identifica como Europa. Pero, en su artículo *Europa, Modernidad y Eurocentrismo* (2000), Enrique Dussel hace una introducción en la que muestra cómo el significado de Europa ha ido cambiando, de tal manera que nos permite ver las bases contradictorias sobre la que se erige la Europa moderna.

La primera contradicción comienza por su propio nombre, que proviene de la mitológica Europa. Europa es una diosa, hija de fenicios, en ese entonces una tribu

semita²⁶, siendo el contenido de esta Europa venida de oriente totalmente distinto al de la Europa *moderna*. Ahora bien, el lugar de la Europa tal y como se conoce hoy en día estuvo ocupado originalmente por pueblos llamados “bárbaros”, que adoptaron su nombre. También se pueden ver las contradicciones entre lo denominado bárbaro, lo civilizado, lo político y lo humano o no-humano. Con este primer postulado, Dussel busca dejar claro que, la línea evolutiva que une a Grecia-Roma-Europa “es un invento ideológico de fines del siglo XVIII romántico alemán” (41); es -entonces- un manejo posterior conceptual del “modelo ario”, blanco, racista.

La segunda contradicción radica en que no hay un concepto relevante de lo llamado posteriormente Europa, pues Dussel afirma que:

...lo “Occidental” será el imperio romano que habla latín (cuya frontera oriental se sitúa aproximadamente entre la actual Croacia y Serbia), que ahora contiene al África del norte. Lo “Occidental” se opone a lo “Oriental”, el imperio helenista, que habla griego. En lo “Oriental” está Grecia y el “Asia” (la provincia Anatolia) y los reinos helenistas hasta los bordes del Indo, y también el Nilo ptolomaico. (Dussel, 2000, p.42)

En la tercera contradicción se ve la manera en que Constantinopla se enfrenta al mundo árabe musulmán que, para ese entonces, estaba en pleno crecimiento. Constantinopla es el imperio romano oriental cristiano y “lo griego clásico” (como Aristóteles) es tanto cristiano-bizantino como árabe-musulmán.

²⁶ Véase la obra de Dussel, *El humanismo semita*, EUDEBA, Buenos Aires, 1969, donde ya recuperábamos a Grecia del rapto “Moderno”. Por su parte, escribe Martin Bernal, en *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, Rutgers University Press, New Jersey, t. I, 1987: “Homer and Hesiod both referred to Europa, who was always seen as a sister or some other close relative to Kadmos, as ‘the daughter of Phoinix’[...] Homer’s frequent use of Phoinix in the sense of ‘Phoenician’, and the later universal identification of Europa and Kadmos with Phoenicia”.

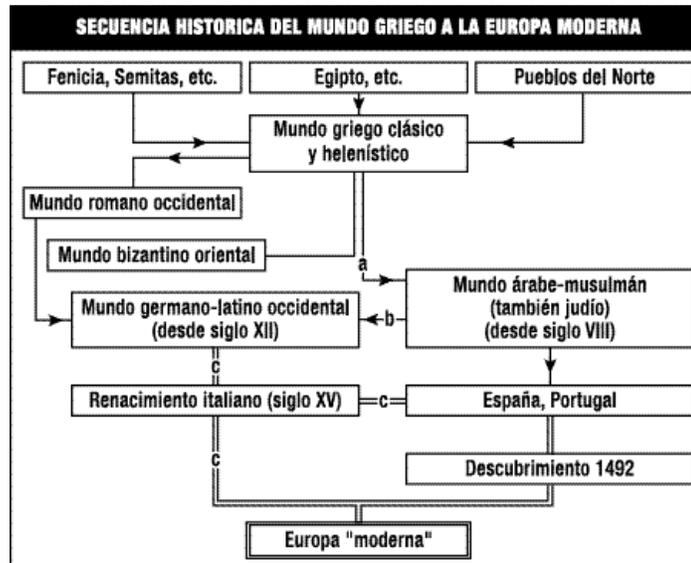


Gráfico 1

Fuente: Dussel, 2000, p.42

Siguiendo con la cuarta contradicción que suscita la noción de “Europa” como un todo permanente y completo Dussel explica que ésta se origina en la época medieval, cuando la Europa latina se enfrenta al mundo árabe-turco. De esta manera, y repitiendo la contradicción anterior, Aristóteles es considerado más filósofo en manos de los turcos que de los cristianos, siendo estudiado como el gran metafísico y lógico en Bagdad, mucho tiempo antes de ser traducido en la España musulmana al latín. La Europa latina trata de imponerse por medio de Las Cruzadas en el Mediterráneo Oriental, pero fracasa mostrando que, sigue siendo una “cultura periférica, secundaria y aislada por el mundo turco y musulmán” (2000, p. 43), quienes, geopolíticamente, extienden su dominio desde el Atlántico hasta el Pacífico, eso sí, sin alcanzar la “universalidad” musulmana del siglo XV.

Pasamos a la quinta contradicción de la Modernidad: En el renacimiento italiano, después de la caída de Constantinopla, los reinos existentes en lo que hoy es Europa se funden con lo occidental latino, con lo griego oriental y se enfrentan con el mundo turco “el que, olvidando el origen helenístico-bizantino del mundo musulmán, permite la siguiente ecuación falsa, promovida, entre otros, por A. Comte: Occidental = Helenístico + Romano + cristiano” (2000, p. 43). Es -entonces- cuando nace la

“ideología” *eurocéntrica* del romanticismo alemán, que Dussel explica en el siguiente esquema:



Gráfico 2

Fuente: Dussel, 2000, p.44

La secuencia anterior pone de manifiesto que la progresión tradicional de la configuración de Europa es una “invención” ideológica, ya “que “rapta” a la cultura griega (como exclusivamente “europea” y “occidental”), y pretende que desde la época griega y romana dichas culturas fueron “centro” de la historia mundial”. Ahora bien, Dussel arguye la doble falsedad de esta visión, pues, en primer lugar, “fácticamente todavía no hay historia mundial (sino historias de ecúmenes yuxtapuestas y aisladas: la romana, persa, de los reinos hindúes, del Siam, de la China, del mundo mesoamericano o inca en América, etc.)”(2000, p. 44); la segunda falsedad radica en el lugar geopolítico, les impide ser el “centro”; más bien, “...el Mar Rojo o Antioquía, lugar de término del comercio del Oriente, no son el “centro” sino el límite occidental del mercado euro-afro-asiático...” (2000, p. 44).

La Modernidad en dos conceptos

Si retomamos lo narrado anteriormente, podemos evidenciar que, algunos idearios que permanecen en la memoria colectiva como verdad única, no corresponden a una realidad “universal”. Una de estas verdades es la llamada *Europa Moderna*. Es evidente que no hay un solo concepto de “Modernidad”, sino dos:

La primera *Modernidad* “es una emancipación, una *salida* de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (2000, p. 45) En esa línea Packer (2013), refiriéndose a Kant señala que:

Mientras Descartes y Hume habían apelado a una *armonía* natural entre objetos y nuestro conocimiento de ellos, ordenados por Dios o por la naturaleza, Kant propuso que la naturaleza *somete* al conocimiento humano a conceptos mentales innatos y universales. En efecto, la subjetividad se expande para llenar el mundo entero que experimentamos a nuestro alrededor. (171)

Este es un tema aceptado por toda la tradición europea actual, y comenzó con un proceso que se cumplió en la Europa del siglo XVIII. Hegel describe este fenómeno en su obra “Fenomenología del espíritu”. De acuerdo con Packer (2013):

Hegel buscó una forma tanto de reconocer como de resolver la oposición y el conflicto entre la subjetividad y la objetividad, y (lo que era lo mismo) la oposición entre las teorías idealistas y las empíricas del conocimiento. Sugirió que hay “subjetividad al nivel de la objetividad”. (...) (Packer, 2013, p.202)

Ello dará el fundamento a la idea de una única forma de conocimiento de la subjetividad. Para Wallerstein (1996), Quijano (1999) y Dussel (2000), existen tres acontecimientos históricos que fueron fundamentales para que se instaurara el principio de la subjetividad (moderna): la Reforma, la Ilustración y la Revolución francesa.

Ahora bien, también son aceptados por estos autores, otros hechos históricos como parte de la construcción de esta subjetividad y paradigma moderno: el renacimiento italiano, la Reforma y la Ilustración alemana y de nuevo, la Revolución francesa, aunque también se tiende a considerar la creación de la institución del Parlamento inglés.

A esta visión, Dussel la denomina *eurocéntrica*, “porque indica como punto de partida de la “Modernidad” fenómenos intra europeos, y el desarrollo posterior “no

necesita más que Europa para explicar el proceso” (2000, p. 46), pero ésta es una visión provinciana y regional.

La segunda visión de *Modernidad* la propone Dussel en un sentido mundial. Esta consiste en la percepción de que nunca hubo Historia Mundial hasta 1492, pues es con la invención de América que Europa se constituye como “*centro*” de la Historia Mundial y se transita hacia un “*lugar*” en el que existe “una sola “*historia mundial*”.

Es así como España se erige como una nación “*moderna*” con la unificación de la península, mediante su gran poder militar, además de contar como aliada a la iglesia dominada por el Estado (los Reyes Católicos), la acumulación de riquezas producto de las minas de Potosí y Zacatecas, todo lo cual permite derrotar a los turcos en Lepanto; posteriormente, el Atlántico suplanta al Mediterráneo como lugar del mercado entre regiones. Siglo y medio de “*Modernidad*” da como resultado la subjetividad constituyente, la propiedad privada, la libertad del contrato, etc., que configuran ese paradigma. Esta segunda etapa de la modernidad va a constituir a la Europa moderna como el “centro” de la historia mundial y las demás culturas serán constituidas como su “periferia”.

Ahora bien, aunque se puede decir que toda cultura es etnocéntrica, dado que el etnocentrismo es la tendencia de muchos grupos, *razas* o sociedades para presuponer cierta superioridad sobre los demás, haciendo de la cultura propia el único criterio para interpretar y valorar la cultura y los comportamientos de esos otros grupos, *razas* o sociedades, el etnocentrismo de la Europa moderna es el único que se identificó y aún lo hace, con una idea de “universalidad-mundialidad”, es decir, por más de un siglo hace uso del *ego conquiro* (yo conquisto), imponiendo su voluntad primero sobre los indios americanos, por medio de sus armas de hierro y la acumulación de riquezas, fruto de la explotación de los territorios y culturas conquistadas; y consecuentemente se levanta sobre los demás mediante el *ego cogito*, creando un nuevo paradigma, el de *la Modernidad*, reforzado después por la trata trasatlántica.

Esta modernidad es, por supuesto, un mito; y este mito justifica una praxis irracional de violencia, dado que la civilización moderna se auto comprende superior y con una

exigencia moral que le obliga a desarrollar a los que ellos consideran primitivos, rudos y bárbaros; todo esto, basado en un criterio eurocéntrico que considera inevitables los sufrimientos o sacrificios causados a las víctimas del proceso civilizatorio.

Dussel (2000, p. 49) dice que la *modernidad* se llega a superar, si se niega el *mito civilizatorio y de la inocencia*, es decir, de la violencia moderna, reconociendo la injusticia que ha habido en la praxis sacrificial perpetrada tanto fuera de Europa como en la misma Europa. Esa negación consiste en superar la “razón emancipadora” como “razón liberadora”, pues, si estamos hablando en clave decolonial, la *emancipación*, como lo explica Walter Mignolo (año), no cuestiona la lógica de la colonialidad, sino que responde a los mismos principios de la modernidad y la lucha por obtener la liberación de una nueva clase social, La *liberación*, se da en otros terrenos geopolíticos y abarca un espectro mayor, en tanto que incluye la clase racial colonizada por la burguesía, y busca desvincularse y desnaturalizar los campos conceptuales que totalizan una realidad, en el control de la economía, la autoridad, la naturaleza y los recursos naturales, el género y la sexualidad y el control de la subjetividad y el conocimiento (Quijano, 2000).

Así, como he mencionado anteriormente, una de las principales características del proceso civilizatorio es la categorización de las personas de acuerdo con su fenotipo, aspecto que definía muchos de sus derechos sociales y legales (en el caso de las personas de *raza* negra, la definición se daba por la ausencia total de derechos).

Si a esta situación le sumamos la clasificación que formaba parte de la constitución de los sujetos en Europa, muchas mujeres negras estaban (y continúan estando) sometidas a una doble negación de sus derechos; y si adicionamos la clasificación social dentro del sistema económico, encontraremos la situación social que están padeciendo un gran número de mujeres, como las adolescentes negras en nuestro sistema educativo, conformado por sujetos que han heredado el modo de clasificar a las personas con los criterios anteriormente nombrados, desde lo que Quijano denominará la *colonialidad del poder*.

Colonialidad y sometimiento de las poblaciones esclavizadas: La legalidad de la violencia

El concepto *colonialidad*, define -de esa manera- un patrón estructural de poder creado por la modernidad a partir de la conquista y posterior colonización de América. De acuerdo con Santiago Castro-Gómez, la colonialidad tiene tres dimensiones interrelacionadas que, Quijano analizará más desde una perspectiva de la sociología marxista, mientras que Castro-Gómez lo hará desde sus estudios de la filosofía foucaultiana, para explicar las formas como se fue legalizando el ejercicio de la violencia sacrificial que Dussel plantea como citábamos arriba.

Colonialidad del poder o la legalidad de la violencia a través de la clasificación social

La *colonialidad* en sus múltiples dimensiones aparece como la otra faceta de la modernidad en ambas caras de la misma moneda; donde la metáfora de la moneda es, precisamente, el patrón mundial de poder.

Aníbal Quijano describe la *colonialidad del poder* como el primer patrón de poder global conocido en la historia, haciendo una distinción entre *colonialismo* y *colonialidad*, conceptos que guardan una relación muy estrecha. Mientras el colonialismo es una antiquísima práctica de la especie humana, de imperios que colonizan a otros pueblos, la *colonialidad* es una estructura de dominación y explotación que permanece a lo largo de los siglos, “donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población es ejercido por otra población de diferente identidad y cuyas sedes centrales están en otra jurisdicción territorial” (2007, p. 93).

La colonialidad aparece con la conquista y colonización de los pueblos americanos, particularmente con los de América Latina. Tiene un origen colonial y se presenta como una forma aún más violenta que la dominación colonial. Sus elementos son fundantes, permanentes y continuos desde finales del siglo XV **hasta ahora**. Este patrón de poder tiene dos ejes centrales:

El colonialismo, como nuevo patrón de dominación social, no tiene precedentes antes del siglo XV (antes del “descubrimiento” de América). Es nuevo, porque es -en este momento- en que se construye la idea de *raza*. Con este constructo, comienza la clasificación social en la que los indios son admitidos como humanos, pero en el más bajo nivel posible, de tal suerte que fueron expropiados de sus identidades y de sus conocimientos y sometidos a la esclavitud, hasta su casi exterminio: poco tiempo, sin embargo, si lo comparamos con los siglos de esclavitud de unos 12 millones de personas e la población negra que se “importó” como mercancía desde África subsahariana para reemplazar la mano de obra indígena diezmada. En todo caso, con la Colonia, se crean nuevas identidades; la primera es la de los **indios**. Es una manera de legitimar las relaciones de dominación impuestas por la conquista.

Por otra parte, la diferencia mutua entre hombres y mujeres fue concebida históricamente (por más de 5 o 6 mil años) como la diferencia de las mujeres con respecto a los hombres. Este hecho ocurre cuando los hombres tomaron el poder y se erigieron en el modelo de lo humano. “Desde entonces, la diferencia sexual ha significado desigualdad legal en perjuicio de las mujeres” (Facio, 1999:1). Esta diferencia, que ha privilegiado a los hombres, por medio de la noción de opresión nos ayuda a explicar los modos como fueron reconfigurados los mecanismos y formas de dominación entre los géneros. Toda mujer es por definición “inferior” a todo varón, pero la idea de “raza” es transversal a este constructo de género, pues se clasifica a las personas como naturalmente inferiores o superiores.

Entonces, toda mujer de raza “superior” será naturalmente superior a todo varón de raza “inferior”. Éste es un aspecto muy importante en esta investigación, por cuanto estamos hablando de la interseccionalidad de género y raza, dentro de un sistema social jerarquizado por las categorías de género, raza y clase social, en la conformación de las identidades de las jóvenes mujeres afros como personas, en territorios ajenos a los suyos, concepto que desarrollaré más adelante.

El segundo aspecto que articula mi argumento, basado en Quijano, es el nuevo eje de explotación social, que tampoco tiene precedente histórico, consistente en una configuración en que son asociadas estructuralmente todas las formas conocidas de

“explotación y de control del trabajo, de sus recursos y productos: la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario”.

Al establecerse América, **la esclavitud** es organizada de forma deliberada para producir mercaderías para el comercio mundial. También se organiza la servidumbre, se redefine la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario. Se constituye la cuenca Atlántica como el eje principal de tráfico o trata trasatlántica de la población mundial. La única relación colonial se establece, durante el siglo XVI y parte del siglo XVII, entre Iberia (reinos de Castilla y Aragón) y América; por lo cual, el capital comercial y el capital industrial pasarían a ser hegemónicos en la configuración total; así, esta estructura única de producción de mercaderías, bajo la hegemonía del capital, va adquiriendo carácter capitalista global. Ello constituye un nuevo patrón de explotación desde el punto de vista histórico y sociológico.

Estos nuevos patrones de dominación y de explotación tienen como consecuencia un nuevo patrón de conflicto social, el cual tiene dos momentos:

El primero se da entre América e Iberia. Iberia (sur de la península Ibérica), ha estado produciendo capital comercial y capital humano (compra y venta de la fuerza de trabajo), que se configura a partir de la derrota de los reinos del sur, la expulsión de árabes y judíos, para la instalación de un tipo de dominación señorial que desaprovecha los enormes recursos que provienen de América, gastándolos en guerras dinásticas. Su efecto será que los beneficios de estos recursos pasarían, poco a poco, de la península Ibérica a la región centro y norte de Europa. De esta forma, Iberia pierde la oportunidad histórica de desarrollar el uso de los recursos que provienen de América, generándose un proceso de “Euro-centramiento”.

Emerge la cuenca occidental de la península asiática, o sea, Europa, como nueva región económica; no hay Europa Occidental sin América. El sinnúmero de recursos comerciales es usado en esa nueva franja hegemónica que deja a Iberia por fuera del círculo de poder. Se comienza a concentrar, de una manera muy rápida, la compra y venta de la fuerza de trabajo; es decir, el capital como relación social se comienza a expandir rápidamente en esta nueva región económica e histórica (Europa Occidental).

Este eurocentrismo no solamente produce la expansión del capital, sino una revolución social interna y, más aún, produce la colonialidad/modernidad. Por ello, para Dussel, la *segunda modernidad* se produce en Europa Occidental, no solamente por las necesidades del capital (medición, exactitud, comparación, observación, experimentación), es decir, en lo que la ciencia le ofrece, sino también porque hay un nuevo modo de producir o dar sentido a la experiencia, a la percepción, la nueva racionalidad; pero esto no solamente ocurre dentro del patrón colonial con una nueva hegemonía – Europa Occidental sobre América.

Dice Quijano (2007) que, antes del siglo XVIII, sólo existían las dos relaciones coloniales antes expuestas, primero con Iberia y, luego, con Europa Occidental y no habría otra, porque los nuevos agentes de poder no tienen nada más que ofrecer al mundo que los productos extraídos de América (minerales y vegetales). Este mercado ha sido por primera vez monetizado (plata de Potosí y de Zacatecas), desde mitad del siglo XVI. Ya son innecesarios el orégano o las conchitas para pagar. Aquí aparece la moneda como patrón de cambio en serio.

Así, surge este nuevo mercado mundial para nuevas mercaderías mundiales, con nuevos protagonistas globales, sumados al patrón de poder que se gesta sobre la idea de *raza* y sobre esta configuración única de producción de mercaderías para el mercado mundial. A partir de ese momento, no hay ninguna mercadería mundial que no salga de América. Bajo este patrón hegemónico, Europa Occidental sufre un proceso de aburguesamiento.

La *colonialidad del poder*, en resumen, es un nuevo patrón de poder, con una especificidad histórica y no es solo por su origen, sino porque su constitución es una asociación entre esta configuración entre *raza*, género, etnicidad con el nuevo capitalismo colonial global. Aunque el europeo promedio piensa que el capitalismo se formó solo en Europa, para luego expandirse al resto del mundo, vale recordar que sin América no hay Europa Occidental y sin la esclavitud y la servidumbre no existe el capitalismo europeo ni el capitalismo industrial.

Además, según nuevos estudios, el capitalismo industrial parte del desarrollo y prolongación de innovaciones tecnológicas mecánicas hechas por los esclavizados

negros en la producción de café, de cacao y de caña, en Trinidad, Jamaica, Haití y Cuba. Sin la esclavitud, sin las contribuciones de los esclavos (esclavizados), sin la servidumbre, no hay capitalismo industrial. Con la llegada del capitalismo industrial, Europa tiene algo que ofrecerle al mundo, porque ahora puede producir masivamente, más barato y más pronto, sobre todo en la industria textil.

Pero, justo con la producción de ideas de igualdad social, de autonomía individual, de ciudadanía, se producen las nuevas mercaderías y parten a la conquista del resto del mundo. Primero del sudeste asiático y, luego, a África. Así, se expande la colonialidad del poder a nivel planetario. Se impone la colonialidad/modernidad a escala mundial. Al horizonte nuevo de sentido se le llama nueva civilización. Quijano afirma que la colonialidad del poder ha tenido muchos momentos de cambios y de crisis, pero, esa idea de *raza*, materializada en las relaciones sociales, “es confundida aún, creo que, por la mayoría de la población, no sólo como elemento constitutivo de la materialidad de las relaciones sociales, sino de la materialidad de las personas mismas que participan en esas relaciones sociales” (2009, p. 4). Es así como la *racialización* de las relaciones de jerarquía, penetra cada una de las instancias y ámbitos del poder.

Pero este patrón de poder, que, para Quijano, ha configurado las dinámicas de nuestra sociedad y, siguiendo ese orden de ideas, ha configurado también a los sujetos (en lo que Maldonado-Torres llama *colonialidad del ser*, retomando a Mignolo, 1999); de manera que la población, en países como Colombia, se han constituido bajo la ideología del mestizaje cuyas bases están cimentadas en la supremacía blanca, cuestión que es debatida por Castro-Gómez (2012), cuando aduce que, *la colonialidad del poder* y las herencias coloniales no solamente tienen un carácter arborescente y molar, como han sido analizadas desde una perspectiva macro sociológica, donde, la *colonialidad del saber* (los mecanismos por los cuales solamente son válidos los conocimientos de Occidente) y la *colonialidad del ser* no son más que derivaciones de la colonialidad del poder como única instancia de carácter económico político.

Estas herencias coloniales tienen, sobre todo, un carácter rizomático y molecular, “...ya que su crecimiento no depende, como el árbol, de una *última instancia*”. (2012, p. 219), es decir, desde una perspectiva genealógica, se hablaría de “tres instancias

distintas de la colonialidad que no son reductibles la una a la otra y que operan no solo a nivel molar, sino también a nivel molecular” (2012, p. 219)²⁷.

En esta investigación me he apoyado teóricamente en Quijano y en Dussel porque hacen del concepto de *colonialidad del poder*, una herramienta metodológica para poder analizar el *sistema-mundo*, solo que, desde este punto de vista, esa es una herramienta *telescópica*; entonces, desde ese macro análisis, se hace imposible visibilizar “la reproducción rizomática de esas herencias y también su anclaje molecular” (2012, p. 220).

Por lo anterior, considero importante incluir también la perspectiva genealógica de Castro-Gómez (2012), quien amplía el análisis de tal manera que se podría decir que también enriquece la categoría “*subalternidad*”. Es así como podemos entender “...que todos somos *virtualmente* subalternos, en tanto que las herencias coloniales nos afectan de uno u otro modo, con mayor o menor intensidad” (p.220).

Visto de esta manera, nos desprendemos del análisis *jerárquico* del sistema-mundo de relaciones entre personas y regiones del mundo, para adentrarnos en otra de las maneras de estudiar las relaciones de poder/saber, de forma *heterárquica*, es decir, estas relaciones se examinan como un tejido múltiple que se despliega molecularmente.

²⁷ Santiago Castro-Gómez toma distancia de reducir el concepto de colonialidad a una única e irreductible versión del legado colonial: “Prefiero no hablar de «la» colonialidad en general, sino distinguir tres ejes de la colonialidad que son irreductibles entre sí: la colonialidad del poder, que hace referencia a la dimensión económico-política de las herencias coloniales; la colonialidad del saber, que hace referencia a la dimensión epistémica de las mismas, y la colonialidad del ser, que hace referencia a su dimensión ontológica. No son, insisto, tres variaciones del mismo fenómeno, si bien genéticamente puede trazarse su emergencia común hacia la experiencia del colonialismo europeo en el siglo XVI. Pero a partir de ahí, esas tres «dimensiones» han seguido caminos diferentes. No comparten la misma racionalidad ni las mismas técnicas y estrategias, lo cual no significa que no existan articulaciones entre ellas, que no trabajen juntas, que no «hagan máquina», tal como se mostró en La hybris del punto cero. Pero me parece que reducir estos tres ejes a un solo «patrón mundial de poder», como sugiere Quijano, impide comprender el modus operandi de las herencias coloniales en América Latina. Desde una perspectiva microsociológica como la de Quijano, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser no son más que «derivaciones» de una «última instancia» de carácter económico-político que sería la colonialidad del poder. Pero desde una perspectiva genealógica, como la que yo asumo, tendríamos que hablar de tres instancias distintas de la colonialidad que no son reducibles la una a la otra y que operan no solo a nivel molar, sino también a nivel molecular”. (Castro-Gómez, 2012:219).

Situación de las familias esclavizadas

La presencia de los negros esclavizados en la América colonial, en el proceso inicial de ocupación del territorio americano, se dio inicialmente en calidad de servidores y acompañantes personales de los conquistadores, además de los funcionarios civiles y de los religiosos (Klein, 1986, p. 22 y Restall, 2012). No todas estas personas esclavizadas procedían directamente de África, pues algunas habían sufrido un largo proceso de “aclimatamiento cultural europeo-cristiano” (Díaz, 2001, p. 36). Estos africanos fueron conocidos como *ladinos*.

Más adelante, sí comenzarían a llegar a América personas esclavizadas que procedían directamente de África, las cuales eran desembarcadas en los sitios de mercados “lícitos”, como Cartagena de Indias o también en territorios donde se practicaba el contrabando. Estos *esclavizados* se conocían como *bozales*, “*muleques*” o “*piezas de Indias*” y eran internados y distribuidos en las regiones donde se requería su fuerza de trabajo, ya fuera en las ciudades o en las zonas rurales.

La situación de las familias esclavizadas estaba determinada por la degradación social, física y moral, producto de las exigencias y de las necesidades de la economía colonial; y, en esas familias, la posición de la mujer esclavizada era aún peor. Rafael Antonio Díaz-Díaz, describe la manera en que un presbítero justificaba el hecho de pagar menos por una esclava:

...había (la esclava) ya dado el múltiplo de dos partos y había dado a sus amos el útil de 4 esclavizados más, por lo cual había disminuídosele el valor, pues ya había pasado (a los 25 años) su juventud y después de 4 vientres y partos se venía a avejentar en muy breve tiempo... (2001, p. 86).

La condición social de los esclavizados en esta cadena mercantilista se hacía aún más difícil para sus familias, en la medida en que las mujeres eran afectadas en su estado físico por la actividad reproductiva. Además, producto de compra-venta, su condición social de esclavizados, que los equiparaba a muebles o animales, permitió dinámicas que clasificaban como “defectuosos de salud”, a las personas de edad avanzada a quienes no se les daba ningún valor monetario o si se les asignaba, éste era mínimo; sumado a esto, las mujeres africanas eran separadas de sus hijos e hijas,

fruto de las compra-ventas a diferentes comerciantes de esclavos; entonces el valor que se le daba a la población esclavizada también dependía de la morbilidad²⁸, de lo que dependía también que el contrato se mantuviera o se cancelara.

Sumado a esto, los seres esclavizados eran degradados en su precio comercial del sistema esclavista según la escala generacional, entonces los bozales (o personas recién traídas de África) tenían mayor valor que los negros, criollos y mulatos, en ese orden, ya que, entre más ascendieran en su condición social por la “integración”²⁹, descendían en su valor para el mercado.

Como podemos ver, una persona esclavizada no podía contar con el hecho de estar permanentemente con su familia, pues su situación dependía directamente de las transacciones comerciales que se hicieran con cada uno de sus miembros. Sus familias fueron destruidas en la medida en que los hombres fueron separados de sus mujeres, las mujeres eran utilizadas sexualmente por los esclavistas y sus hijos e hijas, apenas crecían, también eran vendidos. Es así como surge un concepto de familia distinto, pues va adquiriendo una fortaleza más grande con la convivencia en los lugares de trabajo y de asentamiento alrededor de las plantaciones y de las minas en lo que se va a configurar como la *familia extensa*. Este concepto de familia se puede evidenciar en la canción “Tío guachupecito”, en la que se recuerda que en las costas del litoral pacífico todo negro viejo es tío y todo negro joven es sobrino.

²⁸ Según Díaz, “La cadena de enfermedades, pestes y epidemias que, con alguna periodicidad, afectaron a la ciudad [de Bogotá], la sabana y regiones adyacentes, así como la morbilidad presente en el conjunto de la población esclava, fueron hechos que incidieron, tanto en la fijación de los precios, como en la definición de las reglas de juego propias del mercado, hasta el punto de que las enfermedades llegaron a representar una de las causales por las que en varias ocasiones se cancelaron o rescindieron las transacciones comerciales. Entre las enfermedades más comunes se contaron la llamada “obstrucción de madre” o caída de la matriz, la “quebradura”, el mal de corazón y la gota coral” (2001:87).

²⁹ Según Díaz, “Para el mundo colonial la “integración” era sinónimo de mestizo, personaje que (...) se encontraba degradado ante la ideología colonial” (2001:88).

2.4. La ideología del mestizaje

Con mucha frecuencia, la ideología del mestizaje en América Latina ha sido percibida “como un proceso que involucra la homogeneización nacional y el ocultamiento de una realidad de exclusión racista detrás de una máscara de inclusión” (Wade, 2003, p. 273). Esta es una posición bastante cuestionable, toda vez que el mestizaje, según Wade “implica una dimensión permanente de diferenciación nacional [...] mientras que la exclusión es, sin duda alguna, una realidad, la inclusión no es más que una máscara” (2003, p. 273).

El concepto de mestizaje es utilizado bajo una multiplicidad de términos, no solo en América Latina, sino también en Estados Unidos y en Europa, para aludir a ideas de mestizaje racial y cultural que, bajo nombres como hibridación, sincretismo, métissage, mélange y creolización, permiten ver cómo existe una percepción de que el mestizaje no es *uno solo, sino que hay múltiples mestizajes y diferentes procesos de mezcla*.

En algunas ocasiones, se atribuye a estos procesos, llámese mestizaje, hibridación o formación de diáspora, una visión positiva, ya que supone romper con una visión esencialista de las relaciones de poder, cuyas jerarquías están basadas en dichos esquemas.

En América Latina, el mestizaje se ha visto como la base sobre la cual se construyó la identidad nacional de muchas de sus poblaciones. Esta idea nacionalista del mestizaje se fundamenta en la mezcla ocurrida en una nación *poscolonial* entre africanos, indígenas y europeos que, si bien es cierto, para algunas naciones significó una supuesta democracia racial latinoamericana, para otras, como Brasil, se tomó como tacha moral que, si bien era inevitable, podía eliminarse parcialmente con políticas que permitieran el acceso casi irrestricto a la inmigración europea e impedían la inmigración de personas negras.

Dice Wade (2003) que, en un país se pueden encontrar diferentes intelectuales (o personajes en los centros de poder), que tengan actitudes distintas hacia el mestizaje; o también que el mismo personaje se expresara en tonos contrastantes sobre el mestizaje de acuerdo con su público.

... los que se creen de mejor familia y que nacieron en cuna de oro: los demás somos unos “negritos” pues [...] ¡sabiendo que los demás somos unos ciudadanos! (Testimonio de Claudia Patricia López Senadora de la República 2014 – 2018. La Tele letal – 14 de agosto de 2017).

Estas estructuras de pensamiento emergen tras la colonización española constituyéndose, como lo expliqué en el punto anterior, en una colonialidad del poder, cuyas prácticas se han ido consolidando y perfeccionando a través del tiempo por medio de los valores “blancos”, que, en palabras de Klára Hellebrandová, han sido “impuestos y reproducidos en diferentes niveles —cultural, político, científico, epistemológico, social o cognitivo— a través del proceso de racialización y del racismo estructural” (2014, p. 88). Como podemos ver, el racismo estructural obedece a la lógica de la colonialidad, pues es la manera como se normaliza y legitima mediante políticas públicas, prácticas cotidianas y actividades diarias, de manera sistemática, que van en contra de un grupo específico de personas, ya sea por su color, por su origen o por su cultura. En esta investigación, intento entender si el racismo estructural forma parte de las condiciones que posibilitaron la deserción escolar de las niñas y adolescentes afrocolombianas.

La manumisión o las diferentes formas de ser “libre” y el cimarronaje

Del latín manumittere, de manus y mittere, manumitir, soltar de la mano, sacar de su poder, dar por libre. En Roma era la concesión de la libertad de hecho y de derecho a un esclavo, realizada por su señor. Manumitir, dar la libertad al esclavo. (2006, p. 289).

La manumisión, como acto, estaba rodeada de emoción y de grandeza, puesto que se daba la paternidad a una capacidad jurídica, con trascendencia superior a la de convertirse en “*sui juris*” (de derecho suyo), por cuanto este bautizo con la libertad le infundía alma al que hasta entonces se había considerado sin ella en lo social... (2001, p. 53)

La dependencia y el usufructo del trabajo esclavo, fue determinante en la baja frecuencia de los esclavizados manumitidos en Colombia. De hecho, por vías de la manumisión sólo a ocho de cada cien esclavizados registrados en Santafé de Bogotá en el siglo XVIII, les fue concedida la categoría de “horros” o “libertos”. Es por esta razón que, la manumisión como proyecto de libertad no dio a las personas

esclavizadas la independencia, la economía propia o algún tipo de renta, lo que ocasionó que, entre *dueños* y esclavizados se hicieran “pactos” de libertad en la esclavitud, con beneficios recíprocos, eso sí, más para el dueño que para el/la esclavizado/a, pero que, al fin y al cabo, lograban disuadir de la fuga y de las metas de libertad. Es así como se genera una serie de relaciones contradictorias entre el mundo de la esclavitud y el de la libertad.

Debido a que la existencia del esclavizado o la esclavizada se encontraban enajenada al dominio de un particular, el *dueño* y la sociedad dominante determinaban el lugar en la sociedad que debía ocupar el sujeto que obtenía su libertad. Es así como, la cotidianidad social de los libertos estaba definida por el estigma, la marginalidad y la libertad aparente. Muchos de estos estigmas han sido heredados hasta el día de hoy, por eso, en ciudades como Bogotá, donde la mayoría de la población es blanca-mestiza, la población *negra* se ve enfrentada a la discriminación que proviene de imaginarios que se tienen respecto de ellos.

Patterson (1991) refiere la manumisión -desde la teoría antropológica- como del “intercambio de dádivas” (*gift exchange*), es decir, “el acto de manumitir se considera como una prestación recíproca concretada mediante *un convenio social* y ejecutada a partir de un acuerdo conjunto, en donde el amo toma una decisión libre de otorgar la libertad” (211); es así como el esclavo que paga se somete a una libertad comprometida, diferida y condicionada, como sucedió en el caso de Estados Unidos (1789-1830). Este pacto adquiere, así, la forma de una *reciprocidad balanceada*, caracterizada por una dialéctica asimétrica en cuanto la pérdida del poder y dominio por parte del amo es más aparente que real, mientras que la libertad del esclavo se encuentra mediatizada ante la posibilidad de volver a ser esclavizado. Es más, la aceptación total en el ámbito político-legal “no implicaba necesariamente una plena aceptación social”. (2001, p. 53).

Al nuevo sujeto social “manumiso” se le entregaba un documento que certificaba que era un hombre/mujer libre, pero, esa acción legal también generaba unas fisuras que posibilitaban el acto de negación de la libertad, y esto ocurría, sobre todo, cuando

se fijaban algunas condiciones que limitaban o diferían el pleno ejercicio de la libertad. Estas condiciones impuestas al actual exesclavo/a libre hacían que subsistiera un *residuo servil*, ya que estos servicios subsistían, de buena voluntad... pero obligatorios, a favor del *patrono* o *manumisor*. Estableciendo convenios de tipo ideológico, utilitarista o moral.

Este aparte es importante en la medida en que nos sirve para hacer un paralelo entre las promesas de libertad que se hacía a las poblaciones esclavizadas y las que, la Constitución Colombiana hace a los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, respecto del derecho a la educación.

2.5. Invisibilidad de lo negro en la construcción del proyecto de república unificada

La idea de raza es un elemento central para comprender las formas como operan los mecanismos de subordinación del nuevo patrón de poder instaurado por la modernidad, pues “la experiencia histórica de las sociedades latinoamericanas ha estado enmarcada en esta experiencia de colonialidad” (Quijano, 2000 citado por Restrepo, 2005, p. 23).

Cuando se nombra o deja de nombrar a determinadas personas o grupos humanos, se incluye o se excluye de los discursos oficiales y de los documentos públicos a quienes representan la alteridad, se realiza un acto de poder y, al decir de Axel Rojas “nos habla del poder performativo del lenguaje jurídico al tiempo que nos dice de la manera con que el Estado tramita la alteridad en el nuevo proyecto nacional” (2005, p. 32).

El proyecto de nación es un proyecto de unidad y “la unidad no concilia fácilmente con la diferencia; los primeros intentos de construir nación pasan por el imperativo de la negación de la diferencia” (2005, p. 32) y esta negación se ve claramente al recorrer la historia del racismo y de la educación oficial.

Genealogía del racismo en Colombia

Mientras en países como Estados Unidos de América, la guerra en contra de los sujetos de raza³⁰ negra, o afrodescendiente se manifestó de manera abierta desde el inicio del período esclavista y subsiste, a pesar de haberse superados las leyes que discriminaban explícitamente, en especial en los Estados del sur de ese país (Leyes de Jim Crow³¹); en países como Colombia se ha vivido esta guerra de manera silenciosa, pero cruel, sin haber sido declarada, evidenciándose a través de una historia de exclusiones, opresiones y discriminaciones que aún no acaba. Para las personas indígenas y negras, el color de la piel, desde el momento en que es instaurada la Modernidad como matriz colonial del poder, ha definido los destinos de cientos de miles de colombianos y colombianas.

El historiador Javier Ortiz Cassiani (2010) hace un breve recuento acerca del ejercicio hegemónico del poder sobre la población *negra*, con ejemplos que datan de hace más de doscientos años y desde donde se han construido imaginarios que perviven en la actual sociedad. Empieza contando cómo Alexander Von Humboldt, en 1801, manifestaba ante la sociedad granadina, que ninguna persona incapaz de ruborizarse era digna de confianza. De hecho, se refería al cambio en el color de la piel (enrojecimiento) que se percibe fácilmente en las personas de tez más clara. Él decía que el rubor era un signo inequívoco de “los movimientos del alma” (2010, p. 1). De esta manera, desde Humboldt hasta la fecha, asocian la incapacidad de percibir diferentes matices en la piel de una persona *negra*, con la imposibilidad de ruborizarse o de palidecer por lo cual hay que desconfiar de las personas con este fenotipo.

³⁰ Cabe aclarar que, aunque genéticamente hablando, las diferencias por *raza* en los seres humanos no existen, según el Proyecto de Genoma Humano en este escrito utilizo este concepto para poder indagar acerca de las prácticas discriminatorias por causa del color de la piel y la carencia de igualdad de derechos imputables al color o, como se dice más corrientemente, por el “grupo étnico” afro o negro en nuestra sociedad.

³¹ Conjunto de normas derivadas de los llamados “Códigos Negros” (1800-1886), que segregaban a las personas negras (y otras no-blancas) y estuvieron vigentes en Estados Unidos, parcialmente hasta 1954, cuando la Corte Suprema dirimió un caso de segregación escolar y, definitivamente, en 1964-1965, con las leyes obtenidas por el Movimiento de derechos civiles liderado por Martin Luther King Jr.

De hecho, hace unos años, recibí una capacitación de primeros auxilios en el CAU, por cuenta de un delegado de la Defensa Civil. El señor expresaba con insistencia que algunas manifestaciones de que una persona se estaba enfermando eran el enrojecimiento de la piel o la palidez, y que “por supuesto, si es un *negrito* (como él decía), no hay manera de saber si está pálido o está rojo” (Miembro de la Defensa Civil. Taller de capacitación a docentes, enero de 2008)

20 años después de lo dicho por Humboldt, Simón Bolívar enviaba airadas cartas a Francisco de Paula Santander, solicitando el envío de tropas conformadas por *esclavizados*, pues, si en la guerra contra los españoles solamente morían blancos, no habría manera de controlar a la población negra y mulata y el proyecto de construir una nación “fuerte, ordenada y civilizada” se vendría abajo.

¿Dónde está el ejército de ocupación que nos ponga en orden? –Bramaba en una de las mencionadas cartas– Guinea y más Guinea tendremos; y esto no lo digo de chanza, el que se escape con su cara blanca será bien afortunado (2010, p. 1).

Las cartas escritas por Bolívar no fueron las únicas muestras del temor a reconocerse como iguales frente a los otros y al protagonismo político de la población negra, pues el 2 de octubre de 1828 dio orden de fusilar al almirante mulato José Prudencio Padilla, acusado de conspirar contra su gobierno; mientras que, a los demás acusados de este mismo hecho, pero que pertenecían a la élite política blanca del país y principales cabecillas de la llamada Conspiración Septembrina, se les cambió la pena de muerte por algunos meses de cárcel o el exilio.

Ahora bien, luego de haberse consumado la independencia de España, el problema del trato que debía darse a la población negra seguía sin resolverse en el nuevo orden republicano. Para quienes inventaron la historia oficial de la nación en el siglo XIX, la contribución activa de los *negros* y mulatos sólo sirvió para “incrementar el desorden” y desviar de “su buen cauce” el proyecto independentista. Según estos intelectuales criollos, descendientes de españoles, que se autodenominaron blancos, los negros y mulatos que participaron en la guerra dejaron a sus familias abandonadas con el único

propósito de robar y saquear, sin ningún proyecto social en mente, pero eso sí, con la expectativa de tener la libertad para consumir altas dosis de licor.

Las anteriores aseveraciones, hechas por algunos historiadores nacionalistas (como Luis López de Mesa, en su libro titulado “Los problemas de la raza en Colombia”, 1920; Miguel Jiménez López, en el mismo año, según reseña Restrepo (2007), evidencian lo que dijera Franz Fanon, cuando afirmaba que la creación del “alma” negra es un artificio del hombre blanco. Es así como, desde la historia de la élite nacional con pretensiones de blancura, se fue construyendo una imagen de la población negra ligada a la barbarie, la lascivia y la falta de capacidades para asumir alguna o algunas funciones de poder político y la convivencia social. Ha sido tanta la aversión y desprecio de la sociedad blanco-mestiza criolla hacia las personas y comunidades negras que, a pesar de la brutal discordia que se daba en el siglo XIX entre liberales y conservadores, para lo único que se ponían de acuerdo era para decir que la población negra era “un obstáculo para el proyecto modernizador y civilizador del país” (2010, p. II).

En 1863, por ejemplo, Florentino González, quien fuera indultado por su participación en la Conspiración Septembrina, que le costó la vida al almirante Padilla, escribió acerca de la incuestionable inferioridad de los africanos respecto de los europeos y se quejó de la condición en que la abolición de la esclavitud dejó a los antiguos esclavizados negros, pues, según él, con la libertad adquirida regresaban a su estado natural de “salvajes”, muy parecida a la que llevaban antes de ser “salvados” con la esclavización, pues, a pesar de su prolongado contacto con los blancos, “la población negra no había asimilado las cualidades de éstos, de manera que no estaban capacitados para participar de una vida libre y civilizada y mucho menos para hacer parte de la administración pública nacional” (2001, p. II).

Ante este pensamiento generalizado acerca de las consecuencias que traería la abolición de la esclavitud para el país, según Ortiz Cassiani, otro respetable dirigente nacional propuso, con una expresión clara de sexismo, acabar con la presencia negra de esta nación, reclutando prostitutas blancas, para diseminarlas por las zonas de

mayor presencia negra. Este “innovador recurso” con el cual se “sacrificaría” a las prostitutas blancas, haría que, al unirse ellas con los hombres negros, el país ganaría, gracias al mestizaje obtenido pues, de esta manera, se iría “mejorando la raza”.

La vida política del siglo XIX trajo consigo acontecimientos que derivaron en una “guerra de razas”, como Ortiz Cassiani describe al narrar la manera como hombres y mujeres, esclavos y libertos, se tomaban las haciendas del Cauca, dominadas por sus antiguos amos, como los Arboleda, los Mosquera y los Valencia “...en actos cargados de una impresionante fuerza simbólica agredían con látigos a sus antiguos amos” (2016, p. 38).

En 1876, el abogado y congresista guajiro Luis Antonio Robles, en los salones de la Cámara de Representantes se defendía de los ataques que le hacían algunos de sus colegas, pues ellos se sentían incómodos al tener que compartir ese “respetable” espacio con un *negro*. Lo mismo pasaba con el poeta momposino Candelario Obeso quien, a pesar de todos sus estudios y su dedicación, fue condenado a la miseria por la sociedad de una nación como la colombiana, que le negó cabida debido a su color.

En 1932, Manuel Baena, un negro nacido en Remedios (Antioquia), publica una autobiografía en la que narra un sinnúmero de dificultades por las que pasó al ingresar a la facultad de Minas de la Universidad de Antioquia, cuando el director lo acusa de todas las anomalías que sucedían en esa facultad, al punto que se vio obligado a trasladarse a Bogotá y, con muchas dificultades, terminar la carrera de Ingeniería en la Universidad Nacional de Colombia. Este libro autobiográfico fue titulado “Cómo se hace un negro ingeniero en Colombia” (Baena, 2010).

El hecho de no tener un pasado explícito de violencia sistemática e institucional como el del sur de los Estados Unidos, lleno de cadáveres de hombres y mujeres negros y negras pendiendo de los árboles, a causa de la persecución de agentes infames como el Ku kux klan, no implica dejar de prestarle atención a la discriminación en un país como el nuestro, y sus efectos nocivos para el respeto de los derechos de personas y colectivos afrocolombianos.

La localización geográfica de “lo negro” – Historización de “las Colombias negras”

Julio Arias y Eduardo Restrepo (2010), señalan la importancia de historiar la presencia de las comunidades y personas negras o afrodescendientes en Colombia, para evitar el reduccionismo estereotipado existente en Colombia, según el cual “todos los negros y negras del país son del Chocó”. Además, nos explican que la configuración del concepto “raza” puede tener, semánticamente muchas explicaciones según los contextos en los que surge, no necesariamente ligados al color de la piel:

...no siempre que nos encontremos con los términos de negro o pureza de sangre estamos ante un concepto de raza. Somos conscientes de que se nos puede entender más fácilmente lo primero que lo segundo, precisamente porque se tiene la tendencia a establecer la equiparación entre la palabra raza (o de palabras estrechamente asociadas, como las de negro o pureza de sangre) y el concepto de raza. (p.49)

Los autores indican que, en efecto, como el género, la *raza* es una construcción social, “culturalmente producida” y que las diferencias culturales, en nuestro medio, han sido “racializadas” (p.62), por lo cual, el uso de las herramientas genealógicas y etnográficas suelen ser las más idóneas para analizar los usos de estas categorías en grupos específicos de población, como, por ejemplo, el que le den las jóvenes afrodescendientes a su pertenencia étnica y su resignificación del territorio bogotano que ahora ocupan.

La Constitución de 1991 y movimientos de comunidades negras

Los antecedentes al surgimiento del movimiento de comunidades negras se ubican en las luchas históricas del *cimarronaje* de los esclavizados, como ya señalamos, pasando por la recomposición y discusión con movimientos sindicales, gremiales y culturales de finales de la década de 1970, como reseña Laura Mosquera (2016), citando distintas voces recogidas por el estudio del profesor Magemati Wagbu y otros (2012, p. 111):

Haciendo homenaje al cimarronaje iniciado en los Palenques, el Consejo nacional de la población negra en Colombia organizó el Tercer Encuentro Nacional de la Población Negra

Colombiana, en Cartagena, para 1977, considerado el encuentro de mayor importancia política y organizativa de la población negra. Allí se ratificó la candidatura de Juan Zapata a la presidencia, además se expusieron temas en cuanto a la toma de conciencia de la población negra, mulata y mestiza del país, la situación sociopolítica y cultural del hombre negro, la educación y nacionalismo negro y la mujer negra y su destino histórico. Al finalizar esta reunión, se destacaron tres tareas fundamentales: (1) Crear una cátedra de “Cultura Negra” o Historia de las realizaciones culturales del hombre negro” que tenga vigencia en la educación secundaria y universitaria en todo el país... (2) Conformación de un plan educacional que corresponda a una verdadera educación negra, especialmente en las regiones de población mayoritariamente negra. Papel valioso juega el profesorado negro en este proceso de difusión de las características culturales, logradas por el hombre negro a través de la historia. (3) Fomentar la creación de bibliotecas y centros de lectura donde la base informativa sea la cultura negra en África y América” (Mosquera, 2016, p. 69).

Parte de la problemática relativa a la definición de “comunidades negras” se encuentra en las disposiciones legales que condujeron a la introducción, en 1991 del Artículo Transitorio 55^o, que se logró gracias a la colaboración entre los miembros indígenas de la entonces Asamblea Nacional Constituyente (Anatolio Quirá, del Movimiento Quintín Lame; Lorenzo Muelas, indígenas del Cauca, de la Asociación de Autoridades Indígenas de Colombia, AICO y, Francisco Rojas Birry, emberá del Chocó).

La dificultad de obtener una representación directa en la Asamblea radicó en las divisiones históricas del movimiento social afrocolombiano, que obedecen a su adscripción a los partidos tradicionales y las influencias de las organizaciones de izquierda a lo largo del siglo XX, cuestión que es desarrollada de manera detallada por Carlos Efrén Agudelo (2005)³², porque, en ese momento histórico, el movimiento postuló a muchos candidatos por distintos partidos, pero ninguno alcanzó los votos necesarios (Castillo, 2007). A pesar de ello, múltiples actividades, como el llamado “telegrama negro”, organizado e impulsado por la Organización de Barrios Populares de Quibdó, OBAPO, liderada por Zulia Mena y por el Proceso de Comunidades Negras,

³² Agudelo, Carlos Efrén (2005). *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*. Medellín: La Carrera Social.

PCN, de Buenaventura, hizo que se incluyera este artículo en el último día de sesiones de la Asamblea y que el mismo propusiera que, antes de tres años, el Congreso de la República discutiera una ley para el reconocimiento de los derechos étnicos de las “comunidades negras”, que ocurrirá como producto de un largo proceso de constitución del Movimiento social afrocolombiano, como lo explica Eduardo Restrepo (2004):

El primer momento sería el de la Pre-ANC [Asamblea Nacional Constituyente], iniciado y estimulado con la convocatoria de la ANC; durante este momento, se dieron discusiones en múltiples lugares del país con la intención de definir no sólo los candidatos negros, sino también cuáles serían los términos de los derechos específicos de la gente negra que deberían ser contemplados en la nueva Constitución. En este momento, nace la *Coordinadora de comunidades negras*. El segundo momento comprende el período de las decisiones de la Asamblea Nacional Constituyente; dado que ningún candidato negro fue elegido, se realizaron incontables actividades en aras de poder concretar derechos de las comunidades negras en la Constitución, a través de los representantes indígenas que habían sido elegidos. Algunas actividades fueron marchas en Bogotá, campañas de presión, como la del “telegrama negro” o la toma pacífica de entidades públicas en diferentes partes del país, así como el asesoramiento a algunos constituyentes. Con la sanción del Artículo Transitorio 55 (AT-55), casi al cierre de la Asamblea Nacional Constituyente, se culmina este momento abriendo un importante capítulo en el proceso de *etnización* de la comunidad negra. El tercer momento está ligado al funcionamiento de la Comisión Especial para Comunidades Negras (CECN), que contemplaba el AT-55, la cual debía redactar un texto de ley que desarrolla dicho artículo; compuesta por representantes de las comunidades negras, funcionarios de las instituciones gubernamentales involucradas y algunos académicos, en esta CECN, se definieron los términos concretos de la etnicidad de comunidad negra y sus derechos territoriales, económicos, políticos y culturales. (Restrepo, 2004, p. 274).

Ley 70 y emergencia de las “comunidades negras” – De la racialización a la etnización

En consecuencia, con la disposición del Artículo transitorio 55º, la Asamblea Nacional Constituyente nombró una “Comisión de Alto Nivel” para redactar el proyecto

de ley, que fue sometido a discusión y aprobación del Congreso de la República, cuyo resultado fue la Ley 70 de 1993.

Ya habíamos mencionado que el 70% de la población negra en Colombia habita las grandes concentraciones urbanas y es sometida, mayoritariamente, a problemas de exclusión y marginalización socio-racial (...) Para los movimientos negros que planteaban la lucha contra la discriminación racial y la segregación social a que eran sometidas, el conjunto de las poblaciones negras en Colombia, el AT-55 representaba una conquista parcial, que si bien es cierto favorecía a las poblaciones del Pacífico rural, también excluía a las mayorías negras ubicadas en los espacios urbanos y sometidas mayoritariamente a situaciones de segregación y exclusión social, en las que el elemento racial jugaba un papel importante. (Agudelo, 2005, p.p. 181, 188).

En ella, se contempla el reconocimiento -equivocado, a nuestro juicio- de las personas y comunidades negras, circunscritas a la región Pacífica:

...comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de las cuencas del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva... (Ley 70, art. 1º)

Esta definición limitada hace ruido para la labor de reconocimiento de millones de personas afrocolombianas que habitan todo el territorio nacional, más allá de su delimitación a la zona del Pacífico.

Además de estipular los derechos a la autonomía y al reconocimiento y protección de su diversidad étnica y cultural (capítulo II), la Ley 70 permitió la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos, el reconocimiento de los derechos a una educación propia y la protección de la identidad cultural (capítulo VI), los avances realizados en la titulación colectiva y el reconocimiento de autoridades propias en los territorios de los Consejos Comunitarios, ha favorecido en los últimos 25 años, el surgimiento de numerosas organizaciones de comunidades negras, que, con el censo de población de 2005, entran a auto reconocerse como negras, palenqueras, raizales y afrocolombianas.

Este conjunto de organizaciones ha desplegado una serie de iniciativas importantes en diversas esferas de la vida social. Así, por ejemplo, se cuenta con una rica experiencia de innovaciones pedagógicas en el campo de la Etnoeducación afrodescendiente, no así en cuanto a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que sigue enfrentando muchos obstáculos, algunos de los cuales se localizan en la colonialidad del saber y del ser, principalmente por la falta de reconocimiento y voluntad política para alcanzar su implementación práctica en todas las instituciones educativas colombianas y en todos los niveles educativos.

Como lo afirma Mosquera (2016), la Ley 70 de 1993 dispuso, en su capítulo sexto “Mecanismos para la protección y desarrollo de los Derechos Humanos” de las comunidades negras, la “inserción en los currículos de la educación oficial (artículo 39)” de una cátedra de estudios afrocolombianos, contemplada en una perspectiva de políticas de “Etnoeducación para comunidades negras” (artículo 42), que se concretaría en la Ley 1122 de 1998, que daría finalmente lugar a la “Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, CEA.

Aunque muchas de las experiencias de las personas, comunidades y organizaciones afrocolombianas tienen como sujetos de su accionar a niñas, niños y jóvenes, lo cierto es que, en ciudades como Bogotá, los espacios pedagógicos que reflexionen sobre la construcción identitaria de las personas jóvenes afrodescendientes, siguen siendo escasos, dispersos y sin un horizonte compartido que permita la comprensión de los problemas que esta población tiene en el espacio escolar.

CAPÍTULO 3

NIÑAS, JÓVENES Y MUJERES NEGRAS O AFROCOLOMBIANAS

3.1. Mujeres negras y políticas públicas

El valor y la potencia de las mujeres negras en el proceso post esclavización se ha constituido como pieza fundamental en la reconfiguración de nuestros territorios, tanto materiales como espirituales, haciendo posible la ilusión de esa reconstrucción social necesaria para el desarrollo de las personas afrocolombianas, como pueblo étnico en el ámbito colectivo y el individual.

La estructura occidental que ha definido a *la mujer* (como universal antropológico, en singular), a partir de categorías patriarcales que la sitúan en una escala de inferioridad, de tal manera que su existencia esté condicionada y sometida a otro que ejerza poder sobre ella, hace que esta situación se vea agravada en las mujeres negras, al multiplicarse los escenarios que menoscaban su integridad.

En la Ley de Comunidades Negras en Colombia, Ley 70 de 1993, que tiene 68 artículos, no se menciona de forma directa a las mujeres negras, y, aunque históricamente se les ha dado la función de mantener los lazos culturales, en Colombia los derechos de las mujeres afrodescendientes aún no son protegidos y resguardados por el Estado.

En Colombia no existe la atención adecuada para las mujeres negras, debido, entre otras, a que las políticas de género no cuentan con el componente étnico diferencial, elemento que es fundamental para la idónea aplicación de ellas, ya que la población afro tiene una cosmovisión y cosmogonía distinta a la mirada institucional y homogénea

con la que se construyen dichas políticas y planes de gobiernos, aunque -en el papel- se mencione la diversidad étnica que, como señala Mignolo, en la entrevista que le hace Catherine Walsh se emplea desde un pretendido discurso de interculturalidad, que no es crítico, en la medida en que,

...el concepto de interculturalidad revele y ponga en juego la diferencia colonial, lo cual queda un tanto escondido en el concepto de “multiculturalidad”. Por eso, cuando la palabra “interculturalidad” la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a “multiculturalidad”. (Walsh. 2010, p. 5).

Lo anterior quiere decir que, el concepto generalmente usado por los Estados, en sus políticas públicas se refiere a una situación observable y comprobable a primera vista, como lo es la existencia de múltiples culturas dentro de una cultura “nacional” determinada, esto es, la multiculturalidad. Sin embargo, como señala la anterior cita, dicho concepto empezó a ser intercambiable con el de “interculturalidad”, como sinónimos, cuestión que es discutida por Eduardo Restrepo (2008), al afirmar que el concepto de multiculturalidad responderá, más bien, a las políticas del *multiculturalismo* como “política de Estado”, respecto de la “diversidad cultural”, en cuanto a los “amarres y sujeción y los efectos de empoderamiento que suscitan las disputas y políticas de la diferencia cultural” (p.36). Diferencia que, es asumida desde una postura que confronta políticamente las políticas de representación y de inclusión estatales.

En ese sentido. Mosquera (2016) explica que:

El reconocimiento de la diversidad es la impunidad, el encubrimiento sobre las mismas relaciones humanas, que son de choque, de alteración, de cambio. Al discurso de la diversidad le aterra el cambio, lo que pueda surgir como nuevo de un choque inesperado entre visiones del mundo distintas. Para la diversidad es mejor la tolerancia y la convivencia, o como se dice coloquialmente, el “aguante y coma callado”. Este discurso perverso hace de las relaciones culturales “cosas superficiales”, que no trascienden en ninguno de los involucrados en la relación. (Mosquera, 2016, p.107)

Esta autora se basará en los desarrollos conceptuales del literato de la India Homi Bhabha, quien es citado por Elizabeth Castillo y J. Caicedo, de la Universidad del

Cauca, al referirse a la necesidad de construir un discurso crítico sobre la noción de “diversidad cultural”, para referirse a las poblaciones negras o indígenas (en nuestro caso):

El discurso de la diversidad cultural promociona la retórica de la separación de las culturas como totalizadas e incorruptas por la intertextualidad de su localización histórica y define los contenidos y costumbres culturales como ya dados y a salvo por la memoria mítica de una identidad colectiva única. (Bhabha, 1998, citado por Castillo y Caicedo, 2008, p. 14-15).

En contraste el concepto de *diferencia cultural*, según Bhabha, será “un proceso de significación por el que los enunciados de cultura o sobre una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad” (Bhabha, 1998, p. 13, citado por Castillo y Caicedo, 2008, p. 15). Visto de esta manera, el concepto de diferencia cultural será el empleado para la construcción de otro, más productivo, por las organizaciones indígenas andinas a finales de la década de 1990, como lo es la *interculturalidad*.

Para estas organizaciones, interculturalidad, como lo señalará posteriormente Catherine Walsh, es el ejercicio político de la diferencia cultural por los movimientos y agrupaciones étnicas, incluyendo a las afrodescendientes. Así, esta autora diferenciará entre el uso cooptado por los gobiernos de la región, del concepto interculturalidad, al que denominará “interculturalidad funcional”, para diferenciarla de la “interculturalidad crítica”, como su opuesta:

Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo (...), la interculturalidad pensada desde lo indígena (y más recientemente desde lo afro), apunta a cambios radicales a este orden. La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa

lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso, la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción. (Walsh, 2006, p. 87).

3.2. El lugar en la construcción de subjetividades: Mujeres y políticas del lugar

Vivir en una ciudad como Bogotá, inmersa en un mundo blanco-mestizo siendo niña o mujer negra, genera una sensación permanente de desarraigo, que, aun naciendo en esta ciudad, si la piel es *negra*, la persona se va a sentir casi siempre como una extraña y la inclusión en las dinámicas sociales será mediada por el color de la piel.

Para hablar del lugar o los lugares (*topos* o *topoi*) y su significado en la construcción de subjetividades, las relaciones que se establecen entre la experiencia vital y el entorno, enuncio al lugar, siguiendo a Arturo Escobar como,

... la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija- continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizás para todas (Escobar, 2000, p. 113).

En desarrollo de este planteamiento, existen algunos intentos teóricos para dilucidar la relación de las mujeres de diversas regiones del mundo en torno al *lugar*, los cuales se desarrollan alrededor de acciones de ellas con sus entornos cotidianos. Escobar y Harcourt (2007) definen, por ejemplo, esa relación entre el lugar y la acción política de las mujeres, como,

(...) su medio ambiente y lo que determina su sustento, su ser y su identidad, es decir, el cuerpo, el hogar, el entorno local y la comunidad, los terrenos que las mujeres se ven motivadas a defender, definir y apropiarse políticamente (2007, p. 12).

Estos autores, para darle contenido a esta relación de las mujeres y el lugar, hacen un análisis de algunos movimientos políticos de mujeres, en el que se tienen en cuenta dos aspectos políticos clave: el primero, considerado por la izquierda tradicional, que de modo consciente dice que las mujeres, mediante prácticas cuya base es el lugar, entretejen toda una serie de transformaciones que tienen que ver con el cuerpo, el

medio ambiente y la economía, las cuales van alimentando el desarrollo de sus movilizaciones por reivindicaciones sociales ligadas a la economía. En segundo lugar, plantean que el lugar, además de lo anterior, produce una forma de lenguaje cuya perspectiva hace que las mujeres se involucren en temas de derechos sexuales, reproductivos y de salud y -a partir de allí- puedan reinterpretar sus luchas, elaborando lenguajes críticos con los cuales formular respuestas al patriarcalismo de la modernidad, desde sus experiencias locales, construidas ya no exclusivamente por sus relaciones económicas, sino por las sumisión, opresión y discriminación basada en el género.

Una teorización acerca de la noción del lugar, desde la perspectiva de las mujeres no involucra a todas las mujeres, sino a aquellas que han sido subalternizadas y las mujeres y sus organizaciones que se movilizan en nombre de ellas.

Según este enfoque, la naturaleza patriarcal y totalizadora de una gran parte de los marcos académicos instituidos para dar cuenta de las tensiones que enfrentan los grupos subalternos, tales como la globalización, el imperio³³ y las geografías de lugar y espacio, “desempoderan a las mujeres, a los lugares y a sus políticas” (2007, p.14). Para hacer frente a esta realidad señalan las maneras como las mujeres, de forma creativa, están involucrándose con la globalización, especialmente resistiendo desde la política del cuerpo, algo central para su experiencia del lugar y mediante la política de las organizaciones de mujeres, como los ejemplos recientes en América Latina en Argentina y Chile en las luchas por el derecho a un aborto seguro.

Dado que la globalización se materializa a través de agentes de transformación dominantes, como los poderosos gobiernos del Norte global, que manejan, con sus empresas, la economía mundial, a través del control de los mercados, los flujos de capital financiero y las nuevas tecnologías, las luchas de las mujeres sirven, en este caso, para cuestionar, entre otros, a los generadores de estas políticas, además de los

³³ Noción introducida por Tony Negri y Michael Hardt, que define el *imperio* como una nueva forma de soberanía, entendida como un nuevo orden, una nueva lógica y estructura de mando que ha emergido junto con el mercado global y los circuitos globales de producción; es decir: “*el imperio es el sujeto político que regula efectivamente estos cambios globales, el poder soberano que gobierna el mundo*”

dispositivos patriarcales que atraviesan las sociedades contemporáneas. Debemos tener en cuenta que las relaciones de poder -en todo el mundo- son asimétricas, produciendo como resultado, la sobreexplotación de los lugares y de las comunidades y esto, a su vez, afecta en gran medida “a las mujeres, sus cuerpos, los modos de sustento de las comunidades y el medio ambiente de maneras especialmente virulentas y sin precedentes” (2007, p. 15).

Por otra parte, gran parte de la izquierda, aunque en sus discursos hace un poco más visibles ciertas estrategias innovadoras de las mujeres, en aspectos tales como el manejo de su salud (sexual y reproductiva, principalmente), sus modos de sustento, la constitución del hogar y las luchas por sus derechos, en respuesta al neoliberalismo creciente, cae en la misma trampa globalizadora, ya que considera que en las luchas de los sectores y pueblos subalternos tiene más peso la división social en clases, por el impacto del imperio, el capital y la modernidad, en donde una perspectiva de tipo mundial sería capaz de quebrantar la estructura del “enemigo” de clase. Es decir, no se apartaría del enfoque marxista dogmático de la lucha proletaria para la “toma del poder”, que admite el papel central de las mujeres como “fuerza de apoyo” a la masa obrera.

Pero este discurso entra en conflicto con una política “basada en el lugar”, porque invisibiliza las luchas centradas en el cuerpo que realizan las mujeres. Esto significa que el análisis que la izquierda hace del capitalismo, como “una entidad totalitaria que tiene el poder de absorber, controlar, cooptar y dar forma a todo tipo de vida” (Escobar y Harcourt, 2007, p. 15), minimice toda resistencia local, esto es, la que se efectúa en los lugares específicos por personas concretas, y la relega a respuestas intrascendentes, reformistas o ingenuas, según Escobar (2000).

Basados en diversas prácticas de luchas de mujeres, podemos decir con Escobar y Harcourt que el lugar tiene tres dimensiones que son claves para aportar a éstas y otras luchas de resistencia: el cuerpo, el medio ambiente y la economía. De ahí surge la pregunta “¿es posible ver de una manera nueva las múltiples formas que el cuerpo,

el medio ambiente y la economía adoptan hoy en día, especialmente aquellas que puedan plantear desafíos interesantes a la globalización neoliberal?” (2007, p. 17).

Las luchas que llevan a cabo las mujeres del Sur Global están basadas en la recuperación de un significado *otro* del cuerpo, mostrando que las personas sí habitan en sus cuerpos, tienen relación con sus entornos y actúan como sujetos económicos, mediante prácticas que no son necesariamente las usuales que responden a la lógica del mercado. Desde este punto de vista, se hace posible conceptualizar diferentes maneras como se instituyen las corporizaciones, los ambientes y las economías que se ubican en enfoques distintos, divergentes o sutiles, respecto de los que dominan en la actualidad, por fuera de una perspectiva monocultural para estos tres aspectos del lugar.

En primer término, esto significa que nuestros cuerpos están mediados por las relaciones de poder, sobre todo los de las mujeres, a los cuales se ha impuesto la rúbrica de cuerpos productivos y reproductivos, expuestos y vulnerables ante diferentes formas de violencias y explotación.

Pero, pese a ese panorama, también hay resistencias frente a estas mediaciones de poder opresivo y las mismas son realizadas a través de un “posicionamiento activo”, que revela las formas en que los cuerpos definen los lugares que habitan, como también la manera en que los lugares definen esos cuerpos. En la medida en que las mujeres nos hemos ido involucrando más con los dispositivos de “desarrollo” neoliberal, hay más intervenciones institucionales que generan políticas del cuerpo y biopolíticas del desarrollo, que se centran en “las mujeres como cuerpos que trabajan, cuerpos maternos, cuerpos sexualizados, cuerpos enfermos e incluso cuerpos que están sujetos a la violencia y son sujeto de derechos” (2007, p. 18).

El siguiente cuadro resume el marco en el que se desarrolla esta perspectiva.

Cuadro N° 1: Las mujeres y las políticas del lugar

Ámbito/concepto	Diferencia	Diversidad	Proyecto
Cuerpo	Diferencia corporeizada (diferentes experiencias del cuerpo reproductivo y productivo vivido y “generizado”, o según los roles de género).	Diversas corporizaciones (maneras estereotípicas desestabilizadoras de experimentar el cuerpo femenino mediante el reconocimiento de especificidades e interrelación de lugares, medios ambientes y economías)	Recorporización del cuerpo (proyectos específicos que establecen conexiones entre cuerpo y lugar: por ejemplo, organizarse en contra del hostigamiento y la explotación sexual en el lugar de trabajo o en grupos de autoayuda/intervención en crisis para mujeres sobrevivientes).
Medio ambiente	Diferencia ecológica (mujeres involucradas en diversas prácticas ecológicas urbanas/rurales, anti desarrollistas, etc.).	Diversos medios ambientes (imaginar diversas maneras de involucrarse con el paisaje y el lugar, conservación y sustentabilidad arraigadas en el lugar y la cultura).	Reimplantación del medio ambiente (proyectos específicos para integrar el entorno con la cultura y la economía, por parte de mujeres que trabajan, por ejemplo, en la conservación basada en la comunidad, campañas contra las minas antipersonales, jardines urbanos, agua segura y movimientos locales en defensa de los bosques)
Economía	Diferencia económica (diferentes prácticas económicas, modos de subsistencia alternativos, economías empáticas).	Economías diversas (imaginar otras economías, incluyendo transacciones no mercantiles, empresas no capitalistas, asociativas).	Relocalizar la economía (mujeres que construyen economías comunitarias, incluyendo redes mundiales basadas en el lugar, por ej. comercio local, comunidades de trueque y trueque múltiple).
Actividad intelectual y política	Identificar discursos y prácticas de la diferencia (debates colectivos acerca de lo que “nosotras” hacemos de manera diferente en los tres niveles; investigación activista sobre diferentes prácticas;	Construcción de modelos para facilitar la elaboración de visiones (por ejemplo. J.K. Gibson-Graham, Horelli).	Formulación de visiones y estrategias realizadas por las mujeres para un globalismo basado en el lugar (mujeres que se organizan en movimientos por la paz y el medio ambiente, diálogos feministas en los

	talleres y reflexión sobre procesos a los que conducen la organización basada en el lugar.		movimientos de justicia mundial, redes de derechos humanos de las mujeres y desarrollo alternativo, entre otros).
--	--	--	---

(Fuente: Escobar & Harcourt, 2007, p. 26)

El concepto de lugar que venimos trabajando, desde los autores citados, destaca el hecho de que “nada es completamente local o global”, en estos tiempos de globalización, puesto que el lugar opera en múltiples niveles. Ahora bien, el hecho de centrarse en el lugar permite analizar y revisar las respuestas políticas que diversos grupos subalternos hacen a la modernidad y al capitalismo mundial; entre ellos, las mujeres y las niñas que comparten el espacio escolar.

3.3. Interseccionalidad: Género, raza y clase social

“Los caballeros dicen que las mujeres necesitan ayuda para subir a las carretas y para pasar sobre los huecos en la calle y que deben tener el mejor puesto en todas partes.

Pero ¡a mí nadie nunca me ha ayudado a subir a las carretas o a saltar charcos de lodo o me ha dado el mejor puesto! y ¿Acaso no soy una mujer? ¡Mírenme! ¡Miren mis brazos! ¡He arado y sembrado, y trabajado en los establos y ningún hombre lo hizo nunca mejor que yo! Y ¿Acaso no soy una mujer? ¡Puedo trabajar y comer tanto como un hombre si es que consigo alimento-y puedo aguantar el latigazo también! Y ¿Acaso no soy una mujer? Parí trece hijos y vi como todos fueron vendidos como esclavizados, cuando lloré junto a las penas de mi madre nadie, excepto Jesús Cristo, me escuchó y ¿Acaso no soy una mujer?

Sojourner Truth (1851)

En cada uno de los intercambios sociales se activan acuerdos que han sido contruidos históricamente para la interpretación de la conducta *normal* de hombres y mujeres. Esta conducta no está determinada por el género de los actores; más bien se determina por el contexto discursivo de las interacciones, específicamente los roles, el

poder y el estatus (Janis Bohan, 1997³⁴), y que abandona el binarismo propio del terreno biológico de la división sexual de la especie.

Estas construcciones históricas no son exclusivas de las definiciones de sexo, sino que transversalizan los modos de vivir las experiencias desde múltiples vectores que se cruzan en el acto de vivir, lo cual da por resultado una nueva conceptualización, emergida desde los debates feministas de las últimas décadas del siglo XX, en particular, la noción de género y roles de género.

Mirado desde una perspectiva concreta, estas divisiones de roles atraviesan materialmente la población de instituciones educativas. Por ejemplo, la población del CAU está conformada por niños, niñas, jóvenes y jovencitas que pueden ser catalogados en el aspecto étnico/racial, en su mayoría como blanco/mestizos; valga aclarar que, aunque la categoría raza, como he explicado en capítulos anteriores, fue durante muchos años una clasificación arbitraria y opresiva, considero necesario referirme a las niñas en términos de *raza/etnia* para abordar el fenómeno de discriminación racial que se viene presentando en el colegio, que tiene que ver, entre otras cosas, con prácticas racistas cuyo objetivo o efecto son la exclusión, segregación, privilegio, distinción odiosa y fragmentación de identidades basadas en el color de la piel, que se empeoran cuando se combinan con las categorías de clase, procedencia geográfica y condición de género.

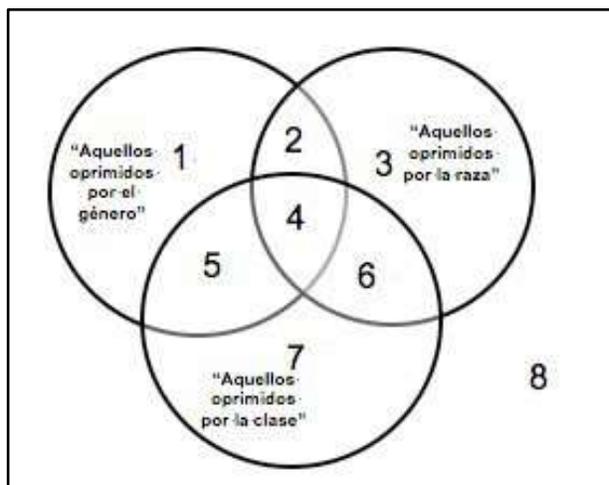
Los sujetos de este ejercicio investigativo son niñas y jovencitas de *raza negra*, y pertenecen al mismo estrato socioeconómico de sus compañeras y compañeros, aunque, en algunos casos, pertenecen a familias desplazadas, cuya caracterización permite analizar, como explico más adelante, la convergencia de características como mujeres-*negras*-pobres, cuestión que lleva a orientar la mirada hacia un enfoque combinado o “de intersección”.

³⁴ Ángela María Estrada Mesa en su artículo *Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares* hace referencia a lo dicho por Bohan en "En cuanto al género: esencialismo, construccionismo y psicología feminista". En: Estrada, Ángela María (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela Nómadas (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 10-22 Universidad Central Bogotá, Colombia.

3.4. El enfoque interseccional como categoría de análisis

Para abordar el análisis desde un enfoque interseccional, lo primero que debemos tener en cuenta es que éste no es homogéneo, ya que se ha ido alimentando con distintas aportaciones de autoras que ofrecen diferentes miradas del análisis sobre las desigualdades sociales.

Podemos comenzar diciendo que un enfoque interseccional parte de la base de que hay múltiples opresiones que se generan en las distintas formas de categorización



sociocultural entre las cuales se pueden presentar muchas variantes, de acuerdo con la intersección en la que se sitúen en un momento determinado, sólo que “la diferencia” se estudia como una resultante interseccional, como lo explican West y Fenstermaker. (1995, p. 172)

Modelo explicativo interseccional. Fuente: West y Fenstermarker (2010)³⁵

Estas combinaciones entre género, raza y clase social no son sumativas ni multiplicativas; se experimentan simultáneamente, es decir, las personas experimentan

³⁵ 1. Mujeres blancas de clase media alta. 2. Mujeres de color de clase media alta. 3. Hombres de color de clase media alta. 4. Mujeres de clase trabajadora de color. 5. Mujeres blancas de clase trabajadora. 6. Hombres de color de clase trabajadora. 7. Hombres blancos de clase trabajadora. 8. Hombres blancos de clase media alta. Esta figura está necesariamente sobre simplificada. Por ejemplo, las personas de clase media y alta están reunidas, dejando de lado la posibilidad de que haya diferencias significativas entre las mismas.

el género al mismo tiempo que la raza y la clase social (una mujer blanca, de clase media no tiene las mismas experiencias que una mujer negra de clase baja). Esto no quiere decir que las mismas combinaciones tengan siempre un mismo resultado de experiencia pues, se da una “resultante en curso” que son dinámicas que interaccionan de modos particulares.

De dónde viene el concepto de Interseccionalidad

Desde hace algunos años, se ha venido utilizando la expresión *Interseccionalidad*, para dar cuenta de una perspectiva teórica y metodológica que permite entender la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder que se grafican utilizando el diagrama de Venn. Este enfoque se ha venido desarrollando desde las teorías feministas, aunque antes no se le había nominado así.

Mara Viveros explora “[...] la diversidad y dispersión de las trayectorias del entrecruzamiento de las diferentes modalidades de dominación, para entender la posibilidad de existencia actual de este enfoque.” (2016, p. 3). Aunque acerca de la interseccionalidad se han hecho varias genealogías, la más pertinente para el caso que nos ocupa es la que hace Mara Viveros.

La interseccionalidad; debates y planteamientos

Como precedente del concepto de interseccionalidad, en el siglo XVIII, la francesa Olimpe de Gouges señaló las analogías existentes entre la dominación colonial y la dominación patriarcal, haciendo un paralelo entre las mujeres y los esclavizados, anticipando ya desde ese entonces, los problemas del feminismo poscolonial. Esto se podría leer como una percepción primaria de la “matriz de dominación”³⁶ que la feminista negra Patricia Hill Collins desarrolla en *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment (Routledge Classics)* (2008).

³⁶ Patricia Hill Collins denomina “matriz de dominación” a la organización total de poder existente en una sociedad. De acuerdo con lo anterior, son dos los elementos que caracterizan a cualquier matriz: 1) Los sistemas de intersección de la opresión tienen una distribución particular en cada matriz de dominación; 2) la intersección que se da en los sistemas de opresión está organizada entre cuatro dominios que se interrelacionan: estructural/disciplinario/hegemónico/interpersonal. La experiencia que tienen las personas respecto de la opresión varía de acuerdo con la intersección de vectores de opresión y de privilegio. (Collins, P. H. 2000)

En 1851, la líder negra Sojourner Truth confronta la concepción burguesa de la feminidad a su experiencia como mujer negra en su discurso “¿"Ain't I a Woman?". En este discurso se puede evidenciar que la construcción de mujer estaba basada en un universal que dejaba por fuera a las mujeres que no tenían el estatus que garantizaba ciertos privilegios, destinados solamente a las esclavistas blancas.

La abogada afro estadounidense Kimberley Crenshaw, quiso hacer evidente la invisibilidad jurídica de variadas dimensiones de opresión sufridas por las trabajadoras negras de la empresa de automóviles General Motors, razón por la cual acuñó el concepto de *interseccionalidad*, en el año 1989; término con el que pretendía destacar que, en Estados Unidos, las mujeres negras trabajadoras estaban mucho más expuestas que las blancas a diferentes formas de violencias y discriminaciones por razones de raza y de género. De hecho, Crenshaw aclaró que ella utilizó este término de manera contextual y práctica y que jamás pretendió crear una teoría sobre la opresión generalizada.

Después de que la interseccionalidad apareciera en la escena pública como un concepto “para analizar las omisiones jurídicas y desigualdades jurídicas” (2016, p. 5), Patricia Hill Collins (citada por Viveros, 2016) habla por primera vez de la interseccionalidad como un *paradigma*³⁷; sin embargo, Angie Marie Hancock en el año 2007 realizó una propuesta para que este paradigma fuera formalizado y fuese entendido como un “conjunto que engloba a la vez teoría normativa e investigación empírica.” (2016, p. 5)

Para este propósito, Hancock da cuenta de seis presupuestos básicos que responden a las diferentes problemáticas de justicia distributiva, de poder y gobierno, como también que permitan analizar situaciones concretas y específicas:

³⁷ Un paradigma, según Kuhn, citado por Packer (2013: 35), se refiere a “una forma nueva de trabajar, un cambio en “la manera como uno concibe los fenómenos, una ruptura que implique arrinconar mucho del trabajo anterior, no como falso, sino como parte de un ejemplo rápidamente olvidado del cómo no pensar” (Hacking, 1983). Esto es una “revolución”. Lo dijo Kuhn, las revoluciones científicas son: “aquellos episodios no acumulativos del desarrollo en los que un paradigma antiguo es reemplazado en su totalidad o en parte por uno nuevo e incompatible” (Kuhn, 1970:92).

El **primer presupuesto** parte de la base de que, en todos los problemas y procesos políticos complejos, siempre está y estará implicada más de una categoría de diferencia, como en el caso que nos ocupa, en donde se hacen visibles las categorías de *género, raza y clase social*.

Con el **segundo postulado**, Hancock indica que, aunque todas las categorías son pertinentes, se debe poner el acento en las relaciones entre dichas categorías, pues éstas son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta.

Como **tercera medida**, se debe tener en cuenta que cada categoría es diversa internamente, es decir, cada una se configura de manera particular.

En **cuarto lugar**, las categorías de diferencia se conceptualizan como “producciones dinámicas de factores individuales e institucionales, que son cuestionados e impuestos en ambos niveles”. (2016, p. 6).

El **quinto postulado** plantea que, no se debe olvidar que una investigación interseccional “examina las categorías a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre estos” (2016, p. 6).

Con el **sexto presupuesto**, Hancock plantea que, al asumir la interseccionalidad como un paradigma, se requiere desarrollar aspectos tanto teóricos como empíricos.

Este intento por sistematizar el enfoque de la interseccionalidad no es necesariamente un avance para autoras como Kathy Davis (2008), quien dice que, la interseccionalidad como enfoque tiene fuerza en la medida en que se hace vago. Es decir, es precisamente la vaguedad la que permite reunir corrientes feministas contradictorias, como lo son: el feminismo negro (*black feminism*) y la teoría posmodernista /post estructuralista, cuyos representantes son François Lyotard, Giles Deleuze, Jacques Derrida y Michel Foucault.

Ahora bien, existe otro punto de debate respecto de las diferentes aproximaciones a la interseccionalidad. Éste se centra en los niveles de análisis con que se aborda, puesto que surge una dualidad analítica entre cuestiones macro sociológicas y micro-

sociológicas. En las “macro” se hace énfasis en las estructuras y no se tienen muy en cuenta las dimensiones subjetivas de las estructuras y las relaciones de poder. Y las micro dan cuenta de análisis introspectivos, concentrándose en la narración de identidades y subjetividades, que pueden echar de menos su contextualización en el escenario macro.

Más allá de las diferentes maneras de abordar la interseccionalidad, ésta se ha convertido en la “contribución más importante que los estudios de las mujeres o de género han hecho hasta ahora” (McCall, 2005, p. 177). Sin embargo, si la dominación se piensa desde una lógica aritmética, en términos de ventajas o de desventajas, enmarcadas en una sociedad clasista, sexista y racista, podría decirse que la posición que suma una serie mayor de desventajas corresponde a la de las mujeres negras y pobres y en este orden de ideas, ellas ocuparían la posición más baja dentro de ese tejido de opresiones.

Sin embargo, al sacar a la escena a los hombres negros, jóvenes y también pobres, podría decirse que están aún más expuestos a formas de arbitrariedad, como, por ejemplo, en los Estados Unidos y cada vez más en escenarios latinoamericanos, como los brasileros o los colombianos, a los controles policiales de la criminalidad racializada. Es así como, si el análisis se realiza desde las percepciones de los sentidos comunes del funcionamiento de dominación, el concepto de intersección o discriminación combinada se vuelve relativo.

Siguiendo esta línea, viendo la interseccionalidad como un entrecruzamiento de relaciones sociales, ésta se diferencia de una sumatoria, de lo que podemos concluir que la dominación de género y raza no puede pensarse de manera aislada, solamente sumando factores combinados, pues cada uno de sus efectos sería invariable. Al contrario, la interseccionalidad pone en evidencia la formación histórica que tiene la dominación “[...] y que las relaciones sociales están imbricadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de muy variadas maneras” (2016, p. 11).

Ya sabemos que la interseccionalidad tiene diferentes maneras de comprensión, pero básicamente su emergencia sucede porque existe una necesidad crítica de

algunos grupos de personas de ser visibles ante la falta de reconocimiento de su situación particular, que se ubica -precisamente- en la intersección de una serie de desigualdades que se retroalimentan.

Al comienzo de este capítulo hablamos sobre el origen de la interseccionalidad, tanto como concepto como *paradigma*; pero esto no significa que, en otras partes del mundo, no se estuviera reflexionando acerca de diversas convergencias de vulnerabilidades. Paralelamente a los colectivos de feministas de Estados Unidos y Europa, entre los feminismos socialistas y marxistas también se discutían los *sistemas duales*, o sea, la interrelación que había entre patriarcado y clase social. Estas mujeres eran activistas y también autoras que criticaban y denunciaban tanto la opresión de la clase trabajadora, como la de las mujeres.

Estos feminismos socialistas que conceptualizaban los sistemas duales, no daban importancia a los problemas de *raza*, pero, si bien es cierto que las categorías *clase*, *género* y *raza* son tres de las discriminaciones a las que más se ha prestado atención, cuando se presenta como un conjunto superpuesto de vulnerabilidades con un área común (ver gráfico N°1), podemos visibilizar una serie de efectos no deseados que dan lugar a otras aproximaciones conceptuales y de movimientos sociales de mujeres.

Así, con la noción de *discriminación múltiple*, se busca entender el concepto de interseccionalidad como una relación entre desigualdades que evidencian las relaciones de poder, generalmente atravesadas por el sistema capitalista.

Dichas discriminaciones múltiples tienen consecuencias en las identidades basadas en la *raza/etnia*. De ese modo, para Stuart Hall,

La identidad es un concepto [...] que funciona “bajo borradura” en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto. (2003, p. 14)

De allí que, si la identidad emerge del “borramiento” de grupos humanos, podemos poner en cuestión la interseccionalidad como un asunto identitario, y en lugar de esto, escrutar la fuerza de agenciamiento de las relaciones recíprocas entre *raza/etnia* y

género, en donde se mantienen muchas de las desigualdades actualmente existentes, dentro del concepto más amplio de clases sociales. Es precisamente en estas relaciones donde la población analizada, da cuenta de las desigualdades y de las exclusiones con las que conviven.

Con el propósito de analizar la configuración de los discursos de los feminismos negros latinoamericanos, en donde se producirán esas interrelaciones entre género, raza/etnia y clase social, pasaremos ahora a revisar las luchas por la liberación de diversas formas de esclavitud y los modos de producción de identidades cimarronas en el contexto latinoamericano y colombiano, en particular, para explicar el lugar que ocupan las mujeres y niñas negras en la estructura social y, más adelante, en la escuela.

Papel de las mujeres en la manumisión y el cimarronismo

La búsqueda de la libertad en los seres humanos nace en el momento en que uno o un conjunto de hombres y mujeres se vieron sometidos a la condición de esclavizados, en donde quienes los esclavizaban se valían de una serie de razones como las de obtener prisioneros tras una guerra, por motivos de religión, quebrantamiento de normas o necesidad de mano de obra esclava.

Dentro de esta dinámica de sometimiento en la historia occidental, las mujeres griegas ocuparon un lugar preponderante. Orlando Patterson (1991) refiere que al ser estas mujeres quienes primero vivieron el terror de la esclavización, es también quienes valoran la ausencia de su libertad y esto involucra tanto a las que jamás fueron capturadas, pero que vivían bajo el temor de serlo en algún momento y, aún más, a las que, siendo capturadas, anhelaban su libertad, o en su defecto, ser redimidas de la muerte social en la que se encontraban y ser colocadas bajo una nueva condición entre sus captores. (1991, p. 168).

En nuestro medio, como dije en un aparte de este trabajo, la esclavización en América por cuenta de los imperios europeos se hizo por razones prácticas, principalmente por la necesidad de hacer funcionar sistemas económicos de producción. La dependencia y parasitismo de los *amos* respecto de las personas por

ellos esclavizadas, produjo en la sociedad esclavista un constante temor a la insumisión de los esclavizados.

Reconocer derechos a las personas esclavizadas, para considerarlas como seres humanos, generaba muchas resistencias en los esclavistas. Por ejemplo, este hecho se evidencia en la promulgación de la Real Cédula de 1789, que intentaba regular, por medio de un conjunto de normas, el trato a las personas esclavizadas, pero los esclavistas consideraron que estas normas les iban a dar razones a los sometidos para pelear por sus derechos y su libertad, así que protestaron para que esta instrucción quedara sin efectos, y su implementación se consiguió solamente cinco años después.

Aun así, esta instrucción fue añadida más adelante al conjunto de normas legales que se aplicaban en los tribunales coloniales, lo que sirvió, como herramienta jurídica, tanto para esclavizados como para propietarios (Díaz, 2002, p. 71).

La posibilidad de obtener la libertad en la esclavitud se teje entre muy variadas dinámicas de construcción e interacción cultural de mujeres y hombres africanos, sus descendientes y los demás agentes sociales de la colonización. Eso se ve, por ejemplo, en las mujeres españolas que vivían en Cartagena de Indias, que adoptaron prácticas mágicas africanas utilizadas por las mujeres esclavizadas para defenderse. La cultura colonial trascendió, así, los límites jurídicos y políticos que intentaban fijar tanto los sujetos en libertad como los esclavizados.

En la actualidad, es evidente aún ver el sincretismo en manifestaciones pre carnavalescas que se realizan en torno a la virgen del Carmen en el cerro de La Popa, en esa ciudad. Díaz-Díaz, asevera que, aunque “estas manifestaciones bien pueden ser interpretadas como parte de un conjunto de estrategias para la evangelización, denotan igualmente que las dinámicas culturales entreveran y enlazan abierta y públicamente los ámbitos de la libertad y la esclavitud” (2002, p. 74).

Ahora bien, algunos historiadores destacan el hecho de que se dieran relaciones muy estrechas entre muchas de las personas esclavizadas y sus *dueños*, sobre todo entre las mujeres de ambas condiciones, pero que, esta coyuntura no fue tan fuerte

como para evitar que, al final, primara la defensa de los intereses esclavistas, para poder dilatar el proceso de libertad de las personas esclavizadas.

El tránsito hacia la libertad estuvo mediatizado por el “parasitismo social” de los esclavistas y la “muerte social” de las personas esclavizadas, mediante argumentos racistas como la incapacidad moral y social de los sujetos esclavizados y el peligro de caos social que pudiera presentarse con la incorporación en la sociedad de los nuevos libertos.

Para contrarrestar estas actitudes discriminatorias y el peligrosismo que se construye alrededor de las personas afrodescendientes, muchas de ellas buscan asentarse en comunidades de nuevas familias extensas recompuestas, que les permitieran vivir un sentimiento de cohesión y apoyo mutuo. Esta construcción es diferente del concepto de la familia de la modernidad, cuyo interés está basado en la obligación de la monogamia para las mujeres y ser funcional a la producción capitalista. En el caso de las mujeres esclavizadas, la medida estaba condicionada a su utilización, en especial, pero también a veces de los hombres, como objetos sexuales por los esclavistas.

Así, la composición y modos de actuar de las familias afrodescendientes adquirirán distintas modalidades, muchas de cuyas expresiones subsisten en la actualidad, generalmente asociadas al fenotipo. Según la definición de la Pastoral Afrocolombiana, “en la comunidad afrocolombiana, familia es toda persona con quien se puede contar en un momento de dificultad económica o afectiva. La familia afrocolombiana se caracteriza por ser extensa” (CEPAC, 2003, p. 53). Y más adelante explica cómo se configura ese tipo de familia:

Se puede ser familia por afinidad, por ejemplo, cuando se forma una pareja conyugal y a su vez se van estableciendo relaciones con las cuñadas y cuñados, con la suegra y suegro; con los tíos y tías y así, sucesivamente. En regiones, como en el Chocó y en el Valle del Cauca, en estos casos se habla de familia política...Se puede ser familia por paisanaje, porque, cuando se es de un mismo río o de una misma región, se siente familia al encontrarse con estas personas en un sitio distinto de donde se es.

Se puede ser familia por lazos simbólicos, estos son aquellos lazos que se van creando dentro de la propia cultura y que tiene un gran significado para quienes pertenecen a dicha cultura. Por ejemplo, los hermanos de leche o de padrino, la mamá de leche, los hijos de crianza, el compadrazgo de oreja, es decir, quien le rompe las orejas a la niña y en paga le debe dar un par de aretes, para que cuando sea grande no se le pierdan los que se ponga. Muchos de estos parentescos simbólicos se van perdiendo pues ya los renacientes no saben qué sentido tienen. (CEPAC, 2003, p. 53)

Estas definiciones de familia extensa sufrirán afectaciones a lo largo de la historia de la diáspora afrocolombiana, en especial por causa del conflicto armado interno, pese a que habían persistido durante la configuración de nuevos sujetos afrodescendientes que se insertaban en el sistema educativo o la vida política nacional, trasladándose físicamente de sus lugares de origen a ciudades capitales u otras regiones del país, en donde conformaron asentamientos importantes, alrededor de la visibilidad de sus culturas particulares.

Iniciativas de organización, lucha y reconocimiento de la diferencia étnica afrocolombiana se remontan a la década de 1970, con las propuestas de Manuel Zapata Olivella y los esfuerzos por destacar la producción literaria, culinaria, deportiva y política de la afro descendencia. Sin embargo, estos esfuerzos no lograron superar los estereotipos étnicos que, como veremos, constituyen formas de biopolítica que siguen prevaleciendo en los comportamientos de la mayoría de la población colombiana.

Relaciones de género, sexualidad y raza en América Latina

En este apartado, trataré el tema de las desigualdades sociales, vistas de acuerdo con los conceptos de género y raza, teniendo en cuenta las tres principales similitudes que encuentra la académica afrocolombiana Mara Viveros³⁸ como análisis enseguida:

³⁸ Doctora en Antropología, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (EHESS); Magister en Estudios latinoamericanos, Institut des Hautes Etudes sur L'Amérique Latine (IHEAL) de la Universidad Paris III; Economista, Universidad Nacional de Colombia. Sus intereses de investigación incluyen temas vinculados con la relación entre las diferencias y las desigualdades sociales; las teorías de género y sexualidad; los hombres y las masculinidades; la biopolítica y las sexualidades; las intersecciones de género, sexualidad, clase, raza y etnicidad en la dinámica social de las sociedades

El proceso de normalización que define un orden moral y político es definido por Michel Foucault como *biopoder*, y, cuando converge hacia un discurso sobre el sexo, creando paradigmas normativos, constituye la anatomo-política y la biopolítica.

De esta manera, cuando el discurso enfatiza la “pureza biológica” de una nación, en nuestro caso, basada en el mestizaje, como producto positivo de la colonialidad, se establece el ejercicio del biopoder, hecho que da lugar a la segregación de quienes no son considerados socialmente más aptos para la conducción de los destinos nacionales, y a la discriminación social (específicamente por razones de “raza”) con efectos de hegemonía (Foucault, 1991).

La sociedad burguesa del siglo XVII se preocupaba, en el contexto de la construcción de un proyecto de modernidad en América Latina, de regular la reproducción social luego de los procesos de conquista consolidados en contra de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes esclavizadas (Wade, Urrea y Viveros, 2008).

Las intervenciones estatales para el control de la población, su localización geográfica, sus modos de gobernarse, el mantenimiento de sus culturas o su adaptación a los nuevos intereses coloniales, se justificaron aún más ante la posibilidad de matrimonios de distintos orígenes “raciales” que, amenazaba ya en el siglo XIX, el mantenimiento de la elite en el poder y el “progreso” de la nación, cuestión que hacía alusión también a las diferencias de clase, origen étnico y religión.

En esa línea, la sociedad colonial prohibía ciertos tipos de acercamientos entre “razas”, aunque las mujeres afrodescendientes (e indígenas a inicios del “descubrimiento” de América) fueron consideradas objetos sexuales por los conquistadores, según la lógica del *ego conquiro*, que prevalecería sobre el *ego cogito*, como lo explica Grosfoguel, 2013, p. 31, por lo que se les dificultaba construir familias “estables”, dado que sus hijos e hijas eran separados de ellas, para venderlos en el mercado esclavista y las mujeres debían estar “dispuestas” para el amo.

latinoamericanas. Desde el segundo semestre del 2016 se desempeña como directora de la Escuela de Estudios de Género.

Esta característica producirá lo que algunos autores, como Meneses (2014) identifican (desde la teoría de las representaciones sociales, que no abordo yo en esta tesis), que, al ser vistos los hombres y, sobre todo, las mujeres afrodescendientes como “calientes”, “verracas” y “fuertes”, su forma de construir relaciones en su vida personal y su experiencia sexual,

...las hace más propensas a la violencia sexual. (...) Este tipo de representaciones lleva a los hombres y mujeres por caminos del alejamiento del ser afectuoso y cercano en el marco de su mismo sexo, en las relaciones de pareja, sociales y familiares. (2014, p. 76)

Se construye así, una intersección de doble discriminación entre “sexo” y “raza”, que perdurará en la perspectiva de la modernidad instaurada como patrón hegemónico. Por ello, las críticas que emergen a la noción de “raza”, entendida como forma de clasificación social, conllevan no sólo efectos políticos, sino del carácter simbólico y social de las culturas; por ejemplo, Viveros plantea que, respecto de las mujeres,

Autoras como la socióloga francesa Colette Guillaumin utilizaron las críticas de la categoría de “raza” para pensar el sexo, y para redefinir a las mujeres, no como un grupo natural sino como una clase social naturalizada. A la inversa, la comparación entre la dominación sexual y el racismo fue utilizada para entender el mecanismo racista considerando que el tratamiento análogo que sufren las mujeres y los sujetos racializados (en nombre de un signo biológico irreversible) pone de presente la similitud de su estatus, como grupos minorizados. Es decir, como grupos que están en situación de dependencia o inferioridad social y que son pensados como particularidades frente a un grupo general, encarnado por el grupo mayoritario, desprovisto aparentemente de cualquier peculiaridad social. (Viveros, 2014, p.4)

Es así como se evidencia la manera en que el racismo y el sexismo comparten una misma tendencia a naturalizar la *diferencia* y la *desigualdad social*, que Viveros analiza según tres diferencias:

La primera, ambos [sexismo y racismo] acuden al argumento de la naturaleza para justificar y reproducir las relaciones de poder fundadas sobre las diferencias fenotípicas. La segunda, ambos asocian estrechamente la realidad “corporal” y la realidad social, anclando su significado en el cuerpo, locus privilegiado de inscripción del carácter simbólico y social de las culturas (...). La tercera, el sexismo, como el racismo representan a las mujeres y a

los otros como grupos naturales, predispuestos a la sumisión. De la misma manera que a las mujeres se les atribuye un estatus de objetos sexuales, a los otros se los reifica como objetos raciales o étnicos (Rivera, 2000, p. 32).

El imaginario racista determina unas bases universales antropológicas acerca de las diferencias sexuales de las personas racializadas. Viveros cita algunos ejemplos del imaginario colonial, pero, por mi experiencia como persona que ha sufrido el racismo sutil y abierto en el entorno bogotano y, en diálogo con la colonialidad, éstos permanecen intactos con el paso del tiempo; por ejemplo: “la sensualidad lasciva y la disponibilidad sexual de las mujeres racializadas, la potencia sexual de los africanos, los mitos y leyendas construidos en torno a la depravación de los pueblos primitivos” (Viveros, 2014, p.5)

Los estereotipos del sexismo y el racismo, combinados, producirán una serie de exclusiones, opresiones, discriminaciones que, al analizarse desde otros enfoques diferenciales, como la edad y la clase social, darán por resultado una situación más agravada, por ejemplo, entre las personas afrodescendientes jóvenes:

En la región, los y las jóvenes afrodescendientes sufren una triple exclusión: exclusión por ser afrodescendientes, por ser pobres, y por ser jóvenes. Las mujeres experimentan además una exclusión de género. Por lo tanto, el ejercicio de los derechos reproductivos permite eliminar o disminuir las prácticas discriminatorias que enfrentan los y las jóvenes afrodescendientes cuando acuden a los servicios de salud, en especial los de salud sexual y reproductiva. (Rangel & Del Popolo, 2011, p. 18).

Por ello, como veremos posteriormente, la *herencia colonial* racista y la sexista de la modernidad se unen en el caso de las mujeres jóvenes afrodescendientes en Colombia, conforme a los postulados desarrollados arriba.

3.5. Racismo y escuela en Colombia

“Un siglo después del descubrimiento de América nace Juan Amos Comenio. Un siglo después, todavía Europa se encontraba empeñada en seguir descubriendo. Descubrir se convirtió en un todo de ser de la cultura que va a tipificar y a determinar lo que después se reconocerá universalmente como Occidente. Occidente no será una coordenada geográfica sino un modo de actuar y de pensar que habitará el mundo después de que descubrir se volvió parte de la condición humana.” (Alejandro Álvarez Gallego, 1995, p. 76)

En este apartado, abordaré los modos como el racismo se institucionalizó en la sociedad latinoamericana y colombiana, en particular y la forma como la escuela, que es parte de las instituciones modernas, adopta muchas veces sin reflexión crítica, los presupuestos de la “racialización” (Walsh & Mignolo, 2002), cuyos efectos serán muy devastadores para las personas categorizadas como inferiores por su color o pertenencia étnica.

Aunque diversos estudios y análisis recogidos a lo largo de la trayectoria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia indican que la escuela no es una institución homogénea, sino plural y diversa y que, dentro de ella, se producen resistencias, las cuales se manifiestan en experiencias pedagógicas alternativas, este trabajo de tesis se centrará en el cuestionamiento a prácticas cotidianas de la escuela en la que trabajo como autora, en la cual no existe una aproximación crítica a los problemas relacionados con el racismo y la discriminación racial.

Institucionalización del racismo

En países latinoamericanos como Colombia fue utilizada la educación como dispositivo de exclusión de poblaciones como los indígenas y los negros y para ello, se dispuso de la evangelización dirigida a insertar a estas personas en el proyecto civilizatorio. De hecho, la evangelización fue empleada durante el primer periodo del proceso colonizador, puesto que la escuela formal, como la conocemos hoy en día, nacería luego, pensada exclusivamente para las élites que vivían en los territorios colonizados.

Rojas y Castillo (2005) citan a Gonzalbo (1999), para exponer la manera en que el proceso evangelizador se constituye en un proceso de *refundación cultural* en América:

Aun reconociendo la inevitable distorsión de las fuentes y la escasez de datos relativos a la vida cotidiana, podemos asumir como realidades del mundo colonial a la identificación de la tarea evangelizadora con la labor educadora, la enorme importancia de la educación informal, la gestación de formas culturales particulares; tan diferentes a las que eran propias del mundo indígena como a las tradiciones castellanas, y a la evolución de los conceptos y los métodos educativos a lo largo de 300 años (p.60).

Así, podemos ver que la *educación* fue utilizada para privar a las poblaciones aborígenes y esclavizadas de sus conocimientos propios, sus tradiciones y sus culturas.

La escuela pública aparece, como tal, en Colombia a mediados del siglo XVIII, guiada por la política ilustrada de los reyes Borbones. En los siglos XVI y XVII los indígenas fueron repartidos por la corona española en *encomiendas*, que son “los mecanismos de sujeción de las poblaciones indígenas. En ellas se delimita un espacio y se define la forma de control de esa población, a la vez que se le asigna una tutela espiritual a cargo del cura doctrinero” (2005, p. 60), pero al mismo tiempo, incluye en los primeros siglos de la conquista, la enseñanza en los idiomas propios indígenas (no así de los africanos y africanas esclavizados), como señala Romero (2010, p. 174).

El principal objetivo de la educación es la incorporación de los sujetos del Nuevo Mundo dentro de los límites de la civilización. De esta manera, la iglesia no solo controla las conciencias individuales y orienta los ritos de la vida familiar y social, sino que, sobre todo, se encarga de la aculturación de los indígenas y de la educación de la élite blanca, ejerciendo todo su poder en el aspecto cultural mediante la coerción tanto contra indígenas como negros, por medio del Tribunal de la Inquisición.

Como la evangelización estaba sujeta a las lógicas del sistema de dominación colonial y las reproducía, daba una justificación sacra al sistema de diferenciaciones sociales y a los privilegios de unos grupos sobre otros (Castillo & Rojas, 2005, p. 61).

Una vez se establece la escuela como institución, ésta sirve para consolidar dos de los rasgos más significativos de la sociedad del siglo XVIII, como son: “las ideas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida cotidiana y [...], la institucionalización de dichas ideas” (2005, p. 62). Esta idea es ilustrada en (Jaramillo Uribe 1994a, p. 253) cuando narra la manera en que el párroco de San Juan de Girón pide permiso para organizar una escuela pública, y para ello, envía al virrey unos reglamentos que contenían los preceptos pedagógicos con normas de discriminación racial y social, para que los niños *blancos* se acostumbraran a mirar con una perspectiva bastante conveniente para ellos, a las personas de “clase inferior”.

Las escuelas, dirigidas por organizaciones religiosas, dejaban claro en sus condiciones para recibir estudiantes, que lo harían con varones pobres, hijos de divorciados, regidores y otros *inferiores*, pero eso sí, hijos de españoles pobres, o sea, *blancos*. Los indios, negros, mulatos y zambos eran “*prohibidos*” y no tenían acceso a la escuela, ni al Colegio Mayor, ni al Seminario ni a los puestos públicos. A estos sujetos prohibidos los llamaban hombres ‘*libres*’, pero su única posibilidad era la mendicidad.

Ya en el siglo XIX, las políticas oficiales orientan sus funciones a la *instrucción pública* y, en 1819, con el Plan Santander, se da comienzo a un proceso de escolarización en provincias y ciudades con una fuerte intervención del Estado como “reglamentador de la moral, de la verdad dentro de la nación y del magisterio de la Iglesia, institución siempre dispuesta a inspeccionar y vigilar el acontecer” (Zuluaga et al. 2004, p. 207). Es así como surge el *oficio del maestro* y se crean las casas de educación en las entonces existentes provincias de Colombia, dando lugar a la primera escuela pública, hecho que sitúa a la escuela en el proyecto civilizador construido por las élites, pues,

...la instrucción de las masas era [...] un requisito sin el cual no se podrían alcanzar las virtudes, la moral y los hábitos industriales que provienen del trabajo sobre las riquezas naturales. Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud. (...) La escuela se convirtió, así, en parte

del movimiento civilizador que iba configurando la nueva fisonomía política de la nación. Con ella, se irían sentando las bases sólidas del funcionamiento de las instituciones democráticas, de la moralidad y del progreso que procuraba el siglo XIX. El ideal democrático se habría de conseguir a través de la instrucción, pues ésta permitiría la expresión libre de las ideas (Álvarez, 1995, p. 76).

Es así como, en el comienzo de las luchas independentistas y la consolidación del proyecto republicano, las poblaciones de personas negras esclavizadas no tienen un lugar preciso en el proyecto de los sectores dominantes, de tal manera que los independentistas buscan transformar el orden político, pero sin modificar el orden social (Almarío 2003, p. 99). Es decir que, al instaurarse un nuevo orden político, las relaciones sociales de dominación permanecieron iguales. Es más, las primeras leyes expedidas luego del proceso independentista buscaban desaparecer del lenguaje oficial a las poblaciones indias y negras. “es como si hubiera sido necesario borrar toda huella de la otredad, para dar paso al advenimiento de una nueva identidad construida sobre la unidad de la nación” (Rojas 2005, p. 32). Unidad que ha sido y será ilusoria, en los *regímenes de colombianidad* instaurados desde la conformación de la nación colombiana,

...como dispositivos históricamente localizados y siempre heterogéneos, que buscan unificar y normalizar a la población como “nacional”, al mismo tiempo que producen diferencias dentro de ésta. Tales regímenes generan distintas políticas de la unidad, de las identidades y de las diferencias, que deben ser entendidas desde las formas particulares que tomó la modernidad/colonialidad en Colombia. (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 11).

Con la promulgación de la Constitución Política de 1886, la educación pública retoma un carácter confesional del que se había alejado un poco con la presidencia de Eustorgio Salgar, de tal manera que, el Estado colombiano firma un Concordato con la iglesia católica para que tome el control completo de la educación, por lo menos hasta 1930. Este es un aspecto muy importante en cuanto al tratamiento que se le dará a las poblaciones indígenas y negras, pues las misiones católicas asumirán la colonización y cristianización de la *alteridad*,

En 1890 se promulga la Ley 89, “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”; en ella se establece que “la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como estas incipientes sociedades serán gobernadas” (Roldán y Gómez 1994, p. 65). Se institucionaliza así la figura de los ‘salvajes’ como poblaciones al margen de la sociedad, que deben ser incorporados- reducidos y se refrenda también el papel de la Iglesia en su misión civilizadora (2005, p. 66).

La historia de la educación en Colombia continúa cuando el Estado establece las estrategias para incorporar a las poblaciones *otras* a la nacionalidad, mediante la evangelización, pretendiendo crear una única *identidad nacional* a través de la institucionalización de imágenes difundidas en los textos escolares, que promovían discursos racistas, de tal manera que “lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y estos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p. 181).

Sin continuar la historia de la conformación de la escuela en Colombia, considero necesario detenerme en este punto de los modos de “racialización” de la escuela, porque es preciso establecer las implicaciones que la clasificación racial y social tiene aún en la escuela de hoy. Una vez hecho el recorrido por algunos de los hechos que sentaron las bases para estructurar algunas de nuestras escuelas, vemos cómo los niveles de pobreza, escolaridad y “éxito” profesional tienen una correspondencia con la clasificación de clase, combinada y empeorada por la clasificación racial y de género.

Hoy en día, el protagonismo de los niños y niñas de tez oscura (negros, afrocolombianos, palenqueros o raizales, según el censo de población en vigor), en los colegios de este país tiene lugar casi exclusivamente en los “actos culturales” del 12 de octubre (Día de la Raza), en los que se hace alusión al aporte físico de los negros y su innata capacidad para la música y el baile; es decir, su escenificación no trasciende la folclorización.

Lo anterior obedece a que, el currículo, los planes de estudio y las maneras en que están diseñadas las escuelas, están pensadas desde ese *saber* occidental “universal” (cartesiano-kantiano, según Packer, 2013), que ha dejado de lado, por considerarla inútil, superficial o conocimiento vulgar, cualquier tipo de episteme proveniente de culturas “salvajes” o, en el mejor de los casos “exóticas”, dando lugar a que, los niños y niñas provenientes de esas poblaciones subalternizadas, no encuentren referentes positivos de su cultura reflejados o expresados de manera clara en la estructura escolar.

Colonialidad del saber en la educación colombiana

Como se dijo a comienzos de este trabajo, el surgimiento de los sistemas de clasificación social que se desprenden de la diferenciación racial y cultural, se originan en la implementación del sistema colonialista en el territorio que hoy llamamos América. Es así como los Estados colonialistas, de manera impositiva, administraban las sociedades americanas mediante una extensa legislación en la que se exhiben concepciones acerca del lugar que se supone debían ocupar las poblaciones indígenas y descendientes de africanos/as esclavizados/as en relación tanto con el aparato administrativo, como con las sociedades de las cuales hacían parte.

Sus conocimientos, por ser considerados inferiores, no ingresan a la categoría de ciencia y se inscribirán dentro de lo que Quijano (2000) denomina “eurocentrismo”, cuando explica que,

No se trata, en consecuencia, de una categoría que implica a toda la historia cognoscitiva en toda Europa, ni en Europa Occidental en particular. En otros términos, no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica, colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo. (p.219).

Dentro de esta racionalidad, la educación -tal y como se configura en nuestro medio- reproducirá, precisamente, esa forma eurocéntrica del saber, dando lugar a una

colonialidad del saber, en la cual los estereotipos sobre la negridad o la indigeneidad serán parte constitutiva de los currículos desde la instauración de la institución escolar.

Como esa estereotipia persistió en el tiempo, tanto en el periodo colonial como hoy, “las representaciones de lo negro y lo indio fueron construidas desde la lógica de los aparatos de colonización, asignándoles el lugar que desde ella *les correspondía* en las estructuras sociales y de la administración” (Rojas 2005, p. 25, cursivas fuera del texto).

En la escuela, los libros de texto, la historia *oficial* enseñada, los modos de conocer y aprender las asignaturas estarán atravesadas por esta colonialidad del saber. De esa forma, los niños y niñas negros serán considerados *carentes* de capacidades cognitivas para desempeñarse académicamente en la misma medida que las niñas y los niños mestizos, e inclusive, indígenas, en cualquier clase, excepto en aquellas “afines” a su “cultura”, como el deporte (en especial los de competencia, velocidad y fuerza), la música (sobre todo para la danza) y nada más.

El problema, adicionalmente, es que las maestras y los maestros -incluyendo a muchos pertenecientes a los propios grupos étnicos-, actúan en concordancia con esta dimensión de la colonialidad, que desarrolla, como dijo Castro-Gómez (2012), sus propias lógicas de las “herencias coloniales”, en su dimensión *epistémica*, y aunque comparte articulaciones con la *colonialidad del poder* y la del *ser*, posee determinadas estrategias para hacerse hegemónica. Eso, en la escuela, significa una deconstrucción de complejos sistemas culturales que, según la procedencia geográfica, traen las niñas y niños afrocolombianos al colegio.

Se viviría una dicotomía entre lo que sería “la cultura” propia (o mejor, “las culturas”) en la casa y la vivencia en el sistema escolar. La aspiración de éste es lograr que los niños y niñas afrodescendientes “alcancen” los niveles de desempeño deseables, medidos a partir de lo deseable para las niñas y niños mestizos. Por tanto, el asunto parte de una afirmación de su inferioridad pretendida, en donde los niños y las niñas “exitosos” se convierten en la “excepción de la regla”, mientras que la mayoría tienen un destino por fuera de la escuela. Y, por ende, sus saberes también.

Dicha situación conlleva diversos efectos en la constitución ontológica (Packer, 2013) de los sujetos afrodescendientes, que verán su autoestima menoscabada y sus referentes identitarios difusos, en especial para las mujeres y niñas afrocolombianas, como veremos enseguida.

Historia en blanco y negro de *la mujer* en la escuela. Tensiones y relaciones entre los conceptos de reconocimiento e identidad.

A estas alturas, está claro que en el momento en que se instauró el régimen europeo de conquista y colonización, se dio origen a la exclusión y segregación por motivos étnicos y raciales. La colonización estableció un orden social jerarquizado que se basaba en la inferioridad de indígenas y negros, en el que se le adjudica estos grupos una condición de subordinación y negación frente al grupo que se ha erigido como superior.

Cuando finaliza el periodo colonial, la población latinoamericana había sufrido un profundo proceso de mestizaje, producto de las relaciones entre indígenas, esclavizados africanos y europeos, que permitió invisibilizarles, bajo una cortina de humo ambigua tras la cual se entretrejan los sueños de *blancura* de las clases dominantes. Para ese entonces, la situación de dominación y subordinación de las relaciones entre indígenas y negros, por un lado y la sociedad dominante, blanco-mestiza, por el otro, seguiría siendo la constante. De esta manera, la *negación del otro* se transmuta en exclusión, “con lo cual se inaugura y, a su vez, se da un *continuum* a la nueva y difícil etapa de relaciones interculturales en el continente”. (Bello & Rangel, 2000, p. 16).

Durante el siglo XIX, los países latinoamericanos concibieron un Estado de derecho basado en concepciones napoleónicas y modernas de unidad e igualdad, lo que da lugar a principios de *un solo Estado, una sola nación, un solo pueblo, una sola forma de organizar las relaciones sociales, una sola ley, una sola administración de justicia* (2000, p. 13). Esta manera de construcción de nación, aunque en la ley no niega explícitamente a los indígenas y negros, anuló a estas poblaciones (en la práctica) de

toda posibilidad para ejercer plenamente sus derechos propios o desarrollar y proteger sus identidades, sus lenguas y sus formas de vida.

Es por esta razón que, en el momento en que se crearon los Estados nacionales latinoamericanos y caribeños, se instala la negación de la *diferencia étnica* en la base de los sistemas de reproducción social y cultural, simultáneamente con procesos de resistencia y pervivencia cultural, agenciados por las comunidades indígenas y afrodescendientes mismas. De ahí que, los currículums educativos convencionales se repetirían -generación tras generación- recreando contenidos y formas de conocimiento que desvalorizan a indígenas y negros, definiéndolos como pueblos atrasados, a-históricos y contrarios a la modernidad.

Podemos afirmar que, en este marco, hay diferencias de las luchas de los pueblos indígenas y afrolatinos en sus relaciones con el Estado y la “sociedad mayor”; pero ambos conservan una similitud en términos de exclusión del proyecto nacional, de tal manera que, siglos después, en Colombia, aunque la Constitución de 1991 incluyó importantes apartados que defienden la “diversidad étnica y cultural”, las comunidades afrocolombianas e indígenas siguen siendo víctimas de una sistemática discriminación étnico-racial, lo que conlleva a su marginalización, pobreza y vulnerabilidad. Es decir, las personas más pobres dentro de las pobres en Colombia son, en su orden, los pueblos indígenas y después, los afrodescendientes.

Esta condición de vulneración de derechos tiene expresiones en los indicadores socioeconómicos y del acceso a derechos humanos, como el derecho a la educación, que siguen sin registrar enfoques diferenciales por pertenencia étnica. Por ejemplo, las investigaciones que se han realizado alrededor de la deserción escolar en colegios de Bogotá no han tomado en cuenta la manera sistemática en que las adolescentes afrocolombianas salen prematuramente de algunos colegios. Por el contrario, las autoridades educativas realizan censos homogeneizantes que, reproduciendo los principios de igualdad (o mejor, de uniformidad) que ha constituido a la escuela, de nuevo, no niega explícitamente este fenómeno de deserción femenina, pero anula la posibilidad de tomar medidas para proteger a estas adolescentes de caer en un

empobrecimiento aún mayor, si se sigue el postulado moderno de la educación como “salida de la pobreza”, tal como lo cuestiona Tadeu Da Silva (1997, p. 273):

La idea de educación, que es parte esencial del sentido común moderno, está insertada en las narrativas del progreso social constante, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales. La ciencia y la razón son instrumentos de progreso, el sujeto moderno es aquel que está imbuido de esos mismos propósitos e impulsos y la educación institucionalizada es la que está encargada de producirlo. El sujeto educacional, así producido, encarna los ideales de la narrativa moderna: emancipado, libre, racional (Da Silva, 1997, p. 275).

Este postulado de Da Silva, pone en cuestión la relatividad de la eficacia del sistema educativo moderno que caracteriza la educación colombiana (y latinoamericana), aunque el propio dinamismo de dicho sistema sí favorece un “progreso relativo” de los individuos, que logran terminar los ciclos de formación en la escuela convencional. Así lo veremos en los hallazgos que han ido surgiendo desde cada una de las herramientas utilizadas en esta investigación, que dan cuenta de este fenómeno.

Adicional al conflicto que representa el acceso al sistema educativo convencional, existen otras barreras concretas, más estructurales de la configuración de la nación, como el racismo, referido anteriormente, que impiden la permanencia de las niñas y jovencitas afrocolombianas en la escuela, porque chocan con patrones culturales de solidaridad, reciprocidad y construcción de relaciones distintas a las que prevalecen en la sociedad blanco-mestiza.

Este contexto ayuda a entender por qué las jovencitas afrodescendientes que llegan a instituciones como el CAU expresan sentimientos de soledad, por la ausencia de pares con los cuales identificarse y resistir y el encuentro de éstas para lograrlo:

...Uno³⁹ está allá y uno se siente como solo. Uno mira pa´ todas partes y ve gente y uno se siente así, como desviado de la gente. Entonces uno se aburre. Todos los días en esas entonces uno decide salirse. Por eso decidí salirme de ahí. (L. 14 años. Octubre 2016)

Pero esta ausencia de pares no se vería como una necesidad, si el contexto en el que se desenvuelven estas niñas y jóvenes no fuera tan hostil, si no se vieran condenadas a una especie de *muerte social*. El ostracismo, asimilado por las mujeres que lucharon hace siglos contra la esclavización se sintió como “muerte social”, porque, pese a ser reconocidas por las leyes republicanas como “ciudadanas”, tanto las mujeres como sus familias recién manumisas, siguieron siendo vistas como seres inferiores (según el concepto de *colonialidad del ser*, que explicaré enseguida) y muchas llegaron, efectivamente, a sentirse así.

Por eso, la “muerte social” es algo que experimentan algunas de las niñas y jóvenes en la escuela desde el siglo XX, cuando las normas legales permiten su ingreso a la escolaridad institucionalizada, por lo general en colegios regidos por congregaciones o aparatos religiosos católicos.

De hecho, en mi historia personal, puedo decir que viví lo que es la *muerte social* dentro del colegio, desde primero de primaria hasta lo que hoy es séptimo grado, años en los que siempre estuve sola en los descansos y me dejaban de lado en los trabajos de grupo. En octavo grado, por fin, encontré eco en otras jóvenes que, si bien no eran negras, también eran rechazadas por diferentes motivos y formamos un grupo de amigas que nos permitió llegar al grado once, apoyándonos mutuamente, aunque sin ser conscientes de los tipos de discriminaciones que experimentábamos.

El “ancla” que encuentran las chicas afrodescendientes para permanecer en el colegio o para regresar a él, cuando han desertado, es, en muchos casos, el hecho de encontrar más personas *negras* que, habiendo vivido la exclusión, son capaces de entender y compartir con ellas el día a día. Así sucede con el retorno de muchas de ellas al colegio por medio del programa de “aceleración”, cuando, en el correo voz a

³⁹ En Colombia, es común que las mujeres se expresen sobre sí mismas usando el término “uno”, en lugar de “una”, algo que ya es corriente en el Cono Sur de América Latina.

voz del barrio, se encuentran con el hecho de que no van a ser las únicas *negras* en el entorno estudiantil.

Pero ¡no se ponga así por lo que le dicen sus compañeros! Usted ya debería estar acostumbrada. (Palabras de una profesora a una estudiante negra porque estalló en llanto tras la burla constante de sus compañeros/as no afrodescendientes. (Diario De campo. Mayo de 2015)

Tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas de estas familias, en la mayoría de los casos las personas adultas se ven en la obligación de trabajar durante largas jornadas, dejando de lado el cuidado constante de los hijos e hijas, lo cual les pone el alto riesgo por las situaciones de violencia del sector y, en muchos casos, genera su desconocimiento de las preferencias o gustos, los desafíos y las dificultades que enfrentan los muchachos y muchachas.

Es por todo ello que, desde el PEI y los proyectos de ciclo el equipo del CAU reconoce que el **contexto influye en la manera de aprender y de enseñar**, y que sólo en la medida en la que los sujetos asuman lecturas críticas sobre su realidad social, podrán proponer e implementar mecanismos de autoprotección y acciones de transformación de su realidad social, máxime si estas personas pertenecen a grupos históricamente discriminados, como los afrodescendientes.

La escuela y el niño: Inclusión de niños y niñas afro en la escuela de Bogotá

En medio de las indagaciones que he estado realizando en el CAU, llevé a un grupo del grado sexto a la sala de audiovisuales, para realizar un taller mostrándoles unos videos y fotografías. Mientras me disponía a comenzar, encendí mi computador que ya estaba conectado al proyector y, se vio proyectada una fotografía de algunos miembros de mi familia (yo soy afrocolombiana). De repente, entre los estudiantes que estaban sentados en la parte de atrás, uno dijo “Uy, parece un simio... ja jajá...” y otro le respondió “cállese que ese es hermano de la profe”. (Diario de campo, 12 de septiembre de 2017)

Respecto del relato de arriba, aunque estuve tentada a llamar la atención de los estudiantes, decidí no hacerlo, pues el propósito de ese taller era, precisamente,

indagar acerca de las *percepciones* que puedan tener los niños y niñas entre los grados sexto y octavo, que coincide con el periodo en el que se ha producido el mayor número de deserción escolar de las adolescentes afrocolombianas del CAU. Así que, estos comentarios espontáneos me llevaron a entender que, aunque ellos no se manifiestan de esa manera conmigo por el lugar (de poder) que ocupó dentro de la comunidad educativa, sus compañeras negras o afrodescendientes sí son objeto permanente de muchos de esos comentarios, que expresan el racismo instalado en sus modos de vivir y relacionarse con la alteridad.

Considero importante destacar que, no son solamente los comentarios de sus pares los que constantemente permean su cotidianidad; también, y con mayor fuerza, el rechazo y la exclusión a la que son sometidas las niñas negras, cuando no encuentran otra estudiante que presente sus mismas características fenotípicas.

Aquí conviene detenerse para examinar cuáles son los elementos que participan en las diversas corporizaciones de las niñas que han sido movidas de su lugar o que, con mucha frecuencia, no encuentran un lugar dentro de su entorno. Estas son niñas cuyas familias han sufrido un proceso de desterritorialización, por causa del desplazamiento forzado interno, que en Colombia produjo el desarraigo forzado de más de 7 millones de personas en los últimos 20 años y que, en Bogotá, a donde llegó el 35% de esta población, se ven enfrentadas a la exclusión.

Por consiguiente, es fundamental develar las condiciones que han posibilitado que, sistemáticamente, las jóvenes afrodescendientes que llegaron al CAU hayan perdido la motivación para terminar sus estudios y hayan optado por salir del sistema escolar, entre otras, (i) la configuración de sujetos étnicos, a partir de su diferencia étnica y cultural en contextos de discriminación racial; (ii) los dispositivos escolares que impiden el abordaje y el tratamiento de formas de discriminación racial, combinadas con las de género, clase y procedencia geográfica y, (iii) la determinación de comportamientos hacia y en la escuela y la educación formal derivadas de la complejidad que representa para personas pertenecientes al grupo poblacional afrocolombiano para “insertarse” en el mundo social.

En relación con la primera condición, retomando a Del Duque de Souza y Oliveira (2018, p. 123),

En los cuerpos, además, también se inscriben los símbolos de la diferencia, respetados, reforzados o deformados en las instituciones, formales o no. De acuerdo con Novaes (1993), la formación del cuerpo-imagen hegemónico... [tiene lugar] a partir de superposiciones, entrelazamientos y reescrituras de los espacio-tiempos educativos en que nos formamos.

La experiencia vital en la escuela, cuando se está por fuera de un medio mayoritariamente afrodescendiente, marca esos cuerpos como distintos y en contraste con los modelos de belleza, inteligencia y capacidades, heredados de la modernidad occidental. Por tanto, la configuración de los sujetos afrodescendientes en su entorno inmediato, familiar, barrial o comunitario, construido sobre la base de aspectos de las culturas originarias de estas personas, bien sea de las cuencas del Pacífico, del Caribe o de cualquiera de los departamentos en donde estas poblaciones se han asentado, constituyen un rasgo *diferencial* que entra en choque con los preceptos, costumbres y percepciones culturales del mundo andino, como es el caso de Bogotá.

El desplazamiento forzado interno causado por el conflicto armado produjo una migración más numerosa, sistemática y permanente de afrodescendientes que, a diferencia de décadas anteriores, se trasladaban a Bogotá y otras ciudades blanco-mestizas solamente por razones de estudio o trabajo, si bien muchas familias decidieron echar raíces en ciudades como la capital, pero en otras condiciones y con diferentes aspiraciones y planes de futuro.

Cuando esa migración se hace forzada ante el horror de la guerra, que desarrolla, como afirma Öslender (2018) entornos de “miedo”, quienes emigran llevarán consigo el recuerdo de lo vivido, en una contradicción entre la esperanza de paz en el lugar de acogida y el trauma de lo perdido en el lugar de origen:

El uso continuo del terror en una región lleva a la producción de paisajes de miedo. Ellos son frecuentemente visibles en las huellas que los grupos armados dejan después de los ataques contra las poblaciones civiles. Casas destruidas, agujeros de bala y grafitis en las paredes, o plantaciones en cenizas son “estampas” de la presencia de los agentes del terror.

Como “recuerdo” del acto violento son una amenaza constante para los pobladores atemorizados. Estas huellas transforman el espacio en paisajes de miedo y son la manifestación más obvia del terror como espectáculo, como estrategia comunicativa. (p.80).

Sin embargo, el lugar de acogida no es benevolente con los recién llegados. Está atravesado por la configuración de la *colonialidad del poder y del saber* y la escuela, como institución ha tenido que ir, poco a poco y con base en acciones de tutela, adaptándose a las necesidades de, en primer lugar, reconocer que existen *otros* distintos, por su experiencia de sufrimiento de desplazamiento forzado, pero también, en nuestro caso, por la del racismo.

En ese sentido, la segunda condición, relativa a los dispositivos escolares, remiten a la falta de preparación, sensibilidad y formación del personal docente y administrativo en las escuelas plantea un desafío para retener a las niñas y jóvenes estudiantes afro en el colegio. Diversos trabajos de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional⁴⁰ y otras universidades dan cuenta de estos aspectos, no sólo respecto de personas desplazadas forzadas internas, sino de personas afrodescendientes.

Por ejemplo, en lo que respecta a los exámenes de Estado y las pruebas *Saber*, cuando se aplican a estudiantes afrodescendientes, cuyas condiciones materiales para el disfrute del derecho a la educación está mediada por el acceso a instalaciones adecuadas, disponibilidad de personal docente, capacitación y formación profesoral y ausencia de conflicto armado en su entorno, los resultados suelen ser inferiores al resto de la población escolar no indígena o afrocolombiana:

A pesar de que los resultados de los colegios oficiales en el país no son buenos, los de los colegios oficiales, ubicados en municipios con población afrocolombiana son, incluso, más bajos. En ninguno de los dos casos, lograron alcanzar el nivel *muy superior*, y

⁴⁰ Por ejemplo, los trabajos de Tesis de Maestría en Educación de: Eduardo Vidal Ordóñez (2014): “Colonialidad, violencia y apoyo psicosocial al pueblo afrodescendiente víctima del conflicto armado en Colombia: Articulaciones con la pedagogía”. Claudia Patricia García (2015): “Desigualdades educativas en el ámbito escolar: una mirada crítica al sujeto escolar repitente, consumidor de SPA en el colegio Alfonso López Michelsen IED” Henry Mauricio Reay (2015) “Estudiantes en situación de desplazamiento, transformaciones socioculturales y esbozo de una propuesta pedagógica” (2015); Angélica Camargo (2016) “Discriminaciones en la escuela a través de las relaciones de saber/poder; aproximaciones al reconocimiento de la otredad. ¿Me reconozco en las otras y los otros?”, entre otras.

solamente el 1% de los colegios oficiales a nivel nacional logró el nivel *superior*, mientras que ninguno de los colegios ubicados en los mencionados municipios alcanzó este nivel (ODR, 2009, p. 270).

Trasladando este ejemplo al mico-cosmos de un colegio de Bogotá, como el CAU, hallamos que: a) No se tiene en cuenta los antecedentes educativos de las y los estudiantes negros, es decir, sus limitaciones y “carencias” respecto del nivel exigido al resto de estudiantes, formados en Bogotá; b) No se llevan estadísticas diferenciales para analizar el desempeño de las y los estudiantes afrocolombianos en colegios del Distrito, con miras a introducir programas, planes o proyectos que vayan más allá de lo anecdótico y puntual, a una preparación de las condiciones adecuadas para superar el “retraso” relativo que tienen estas personas respecto de la mayoría, por causa del racismo histórico estructural; c) No se han desarrollado en las instituciones educativas las recomendaciones exigidas por los Lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que revela la colonialidad del saber, manifiesta en el rechazo constante de la inclusión de esta cátedra por la institución educativa. Todo queda en la superficialidad de mostrar “resultados” a la Secretaría de Educación, pero no toca el fondo de los problemas de racismo que afectan a esta población en el medio bogotano.

El último aspecto referido a las condiciones de posibilidad que favorecen la huida de la escuela de las niñas y jóvenes afrodescendientes se refieren tanto a los imaginarios que circulan en la escuela, como a la experiencia de ser niña negra en la institución educativa, situación relacionada con la *colonialidad del ser*, como explicaré enseguida.

3.7. Imaginarios sociales perceptibles en la escuela

Usar un enfoque interseccional para analizar las percepciones que se tienen de las niñas y jovencitas negras por cuenta de las y los profesores, nos permite detectar la manera como estas categorías funcionan a manera de un engranaje dentro del contexto escolar. Daré un ejemplo de ello: dentro del colegio, al hablar con colegas, ellas y ellos dan cuenta de que los cursos con mayor población femenina son mejores “porque las niñas, en términos generales son más *juiciosas*”, lo que afirma un

imaginario relacionado con la sumisión y la capacidad de obediencia que está -por lo general- más presente en las niñas que en los niños.

Sin embargo, cuando ese imaginario de “juicio” mayor en las niñas, entrelazado con la percepción sobre su pertenencia racial, sí cambia, porque se piensa que las niñas negras no “sirven” para el pensamiento abstracto y complejo, por ejemplo, de las matemáticas, la física o la biología. Al respecto, el trabajo de tesis de maestría de Ángela Valencia (2017) en la UPN deja claro que esta percepción es producto del racismo estructural y que su investigación logra cuestionar que un postulado así no es sólo del resorte del profesorado blanco-mestizo, sino, inclusive, del perteneciente al grupo étnico afrodescendiente.

Me encontraba haciendo un montaje de una danza para el Carnaval del colegio con un grupo de cuarto de primaria. De pronto, entra la directora de ese curso (blanca-mestiza) y mirando a una de las niñas negras del salón dice: “Para eso sí sirve. Pero si uno la llama para hacer un trabajo de matemáticas no da pie con bola” (Profesora de primaria. Octubre de 2015. Diario de campo)

Así, aunque en el imaginario de los profesores la capacidad para estudiar que tiene el género femenino es innata, y cada vez menos se atribuyen más capacidades a los varones respecto de las niñas, cuando el género interactúa en relación con otras categorías socioculturales, como por ejemplo la *raza*, la percepción de desempeño positivo no solo no se mantiene, sino que pasa a funcionar como una categoría de estigmatización y exclusión.

3.8. Ser niña negra en el sistema educativo

El comienzo del filosofar no consta en el encuentro entre sujeto y objeto sino en la ética, entendida como relación fundamental entre un yo y otro.

(Nelson Maldonado Torres (2007, p. 128)

Anteriormente vimos que, la colonialidad del poder es constitutiva del colonialismo moderno, pero, a diferencia de éste, en vez de estar limitada a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma en que el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de *raza* (Quijano. 2001).

Junto al concepto de colonialidad del poder, hemos visto, en el sistema escolar, las manifestaciones de la colonialidad del saber, que no es ajeno a la educación colombiana. Ahora, veremos un aspecto muy importante y es el aspecto ontológico de las niñas y jóvenes cuyas historias dieron origen al desarrollo de esta tesis. Para ello, entraré a hablar acerca de una tercera dimensión de la colonialidad, la *colonialidad del ser*.

Como la categoría *joven*, citada al inicio de esta tesis, la de *infancia* es producto de una construcción social moderna, que data de los siglos XVIII y XIX (Iglesias, 2007). Configurada, en un principio por la necesidad social de “controlar” y educar” a unos seres considerados “personitas” inferiores, para que pudieran “ingresar” con herramientas adecuadas al mundo adulto, las niñas y los niños en Occidente fueron vistos tanto como “ángeles” como “demonios”, produciendo la corriente de acción basada en el asistencialismo y la educación del modelo Lasallista de la que Foucault analiza sus modos de “vigilar y castigar”.

Posteriormente, ya a finales del siglo XX, el debate mundial se referirá a la infancia como “sujetos de derechos”, con necesidad de afecto y protección por parte del Estado y la sociedad, con responsabilidades conjuntamente atribuidas a la familia, la sociedad en general y a las estructuras estatales.

De ese modo, hablar de las “infancias afrodescendientes”, como hemos señalado a lo largo de este trabajo, pasa por reconocer los impactos de la trata esclavista en la constitución de las subjetividades afrodescendientes, las discriminaciones basadas en el género, a la par que analizar los avances y aportes de los marcos jurídicos que dan plenos derechos a las niñas y niños, así como los complejos e incompletos procesos por los que pasa el reconocimiento de los derechos de las personas afrodescendientes en nuestro medio.

En este trabajo no considero que lo que sucede en el período de la infancia sea *absolutamente* determinante en la configuración de los sujetos, puesto que estos son capaces de transformar eventos negativos por los que hayan pasado, ya que, como dice Iglesias (2007) citando a Edelberto Torres Rivas,

...los modelos con los cuales nos desarrollamos en el pasado no conforman una tendencia inexorable de la cual debemos deducir el inevitable futuro, aunque señalan límites dentro de los cuales es posible el cambio. (p.1).

Por tanto, el reconocimiento del sufrimiento ocasionado por el racismo, en especial en las infancias afrodescendientes, sí es importante de considerar, aunque este trabajo no haya podido adentrarse en una investigación más específica sobre los problemas inherentes a la población afrodescendiente, respecto de las formas de relación interna y externa que ocurre en las familias contemporáneas, muchas de las veces caracterizadas por el abandono, el maltrato, la violencia y el descuido hacia las niñas y los niños.

Estos asuntos, sin embargo, no son exclusivos de las niñas y los niños negros; están igualmente presentes en el devenir de las familias que actualmente envían a sus hijos e hijas a las escuelas de ciudades como Bogotá y por tanto, plantean preguntas para desarrollar en el futuro.

La colonialidad del ser o la “muerte incompleta”

Para una aproximación acerca del concepto de colonialidad del ser, Nelson Maldonado-Torres (2007) explica que, esta dimensión de la colonialidad surge a partir de la discusión del proceso conquistador, en donde prevalecerá sobre el “pienso, luego

soy o existo” (el “*ego cogito*”), el “*ego conquiro*” (*yo conquisto*) basado en un escepticismo misantrópico (p144), toda vez que la duda metódica cartesiana nunca cuestionó las presuposiciones que había en la acción de los conquistadores europeos acerca de la supuesta falta de humanidad de los sujetos colonizados, tanto indígenas como africanos.

En efecto, sobre la formulación cartesiana *Cogito ergo sum*, “pienso, luego soy”, Maldonado-Torres (2007) hace el siguiente planteamiento:

Si el *ego cogito* fue formulado y adquirió relevancia práctica sobre las bases del *ego conquiro*, esto quiere decir que “pienso, luego soy” tiene al menos dos dimensiones insospechadas. Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma, descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. (Maldonado- Torres, 2007, p.144)

La máxima cartesiana no solo realiza la pregunta acerca del ser (“soy”) sino, de tajo, al privilegiar la dimensión epistemológica, niega las capacidades cognitivas de las personas racializadas; en la modernidad, este postulado sienta las bases para la negación ontológica de lo que Fanon llamará la zona del no-ser.

Esta negación ontológica, la plantea Maldonado-Torres como el olvido del ser, al referirse a la ausencia de reflexión sobre la colonialidad. Es más, dice que,

...si ha habido un problema fundamental en la civilización moderna occidental, éste no ha sido tanto [...] el olvido del ser, como la supuesta ignorancia y el desinterés en la colonialidad, en todos sus aspectos, y en los esfuerzos por parte de los colonizados de romper con los límites impuestos por la cruel realidad de la condena y la naturalización de la guerra en la modernidad (p.148).

Otro ejemplo de ello es que, “la guerra lleva arrastra tras de sí muchos aspectos de no ética, y “la *colonialidad del ser* se refiere a la normalización de eventos extraordinarios que toman lugar en la guerra” (Maldonado-Torres. 2007, p. 148), en la

medida en que quienes son los actores de la contienda, por medio del racionalismo cartesiano, *deben* cosificar al adversario, animalizándolo, reificándolo, para poder “justificar” la agresión violenta.

En la presentación de este documento, narré la historia de la estudiante que, antes de marcharse del colegio le dijo a la profesora “yo ya no soy”, refiriéndose a la pérdida de lo que le daba poder como sujeto. Frantz Fanon (2001) llama a quienes sufren esa pérdida de su ser “los condenados (*dammés*) de la tierra”, es decir, seres que “no están ahí”, definiendo su experiencia de la siguiente manera:

Encontramos, primero que nada, el hecho de que, para la persona colonizada, quien en este respecto se asemeja a los hombres en países subdesarrollados o a los desheredados en todas partes de la tierra, percibe la vida, no como un florecimiento o desarrollo de su productividad esencial, sino como una lucha permanente contra una muerte omnipresente (*mort atmosphérique*). Esta muerte, siempre amenazante, es materializada en la hambruna generalizada, el desempleo, un nivel alto de muerte, un complejo de inferioridad y la ausencia de esperanza por el futuro. Todas estas formas de corroer la existencia del colonizado hacen que su vida se asemeje a una muerte incompleta. (2001, p. 115)

En este orden de ideas, Maldonado-Torres (2007), plantea que existen cuatro formas de diferenciación humana que han servido para “transgredir la primacía de la relación entre el yo y el otro” (p.153), es decir, para subalternizar a las personas: el género, la casta, la raza y la sexualidad y que “el entrecruzamiento entre raza, género y sexualidad pueden ser explicados [...] con la no-ética de la guerra y su naturalización en el mundo moderno/colonial” (p.153), lo que se ha conjugado con el ideal de subjetividad que ha sido representado en el *ego conquiro* en,

Un mundo definido por sujetos que se conciben como criaturas divinas o alter egos de distintos rangos viene a ser formado por relaciones sociales que elevan a un grupo al nivel de la divinidad y que someten a otros al infierno de la esclavitud racial, la violación y el colonialismo perpetuo. (2007, p. 153).

Lo dicho anteriormente puede generar la falsa idea de que la colonialidad del ser se da únicamente a través del sometimiento del cuerpo. De hecho, al indagar acerca de las percepciones de racismo dentro del medio escolar, son muy pocas las personas

que admiten que vivimos en un medio racista, salvo, eso sí, las personas que, históricamente, han sido racializadas. Para estas personas, aquí, en Colombia, el racismo “ya está superado”: no es como en los Estados Unidos donde “todavía se matan negros”, por el pretendido argumento de que, como no hay -supuestamente- muertes causadas por la pertenencia étnica⁴¹, no hay violencia en el racismo, así ésta sea -sobre todo- epistémica.

Aunque la experiencia de las personas de piel oscura diga que la normalización de la no ética se manifiesta no en “ideas”, sino en acciones concretas que configuran el racismo, la perspectiva de la colonialidad del ser ayuda a comprender que frases como la citada anteriormente, que apelan a que “no debería ponerse mal” una niña negra, cuando, por el contrario, la solución sería “acostumbrarse” a la burla de sus compañeras y compañeros de curso, debido a su condición de afrocolombiana, en cuanto a entender que, en primer lugar, ser objeto de burlas, desprecios, exclusiones y opresiones no constituyen un evento “anormal” dentro de la escuela, que ha sido recientemente denominado “matoneo” (o, en inglés, bullying), sino, en realidad, una compleja trama de violaciones de derechos humanos cuyos impactos en la autoestima y la calidad de vida de quienes lo sufren, terminan poniendo en riesgo su propia existencia y su constitución como sujetos transformadores.

En el caso de las niñas, como veremos más adelante, las consecuencias de esta situación de racismo escolar se manifiestan más directamente en el abandono “voluntario” del aparato escolar por parte de ellas, al preferir otros escenarios, así sean más riesgosos y humanamente menos enriquecedores, que permanecer en un espacio en donde no se les reconoce ni respeta.

Poblaciones en riesgo de exclusión: la deserción escolar

Michel Foucault define que el poder solamente existe como acción. No existe un universal del poder, ni éste es algo que se “toma”. Lo que sí existe es el poder de

⁴¹ El diario “El Afro bogotano” da cuenta del asesinato de dos jóvenes afrodescendientes en la ciudad, sin que las autoridades hubieran procedido siquiera con los “retratos hablados” de los presuntos asesinos. Ver: “Asesinan a los negros y no hay retrato hablado”, 18 de abril de 2015, p. 1 (<http://elafrobogotano.com.co/asesinan-a-los-negros-y-no-hay-retrato-hablado/>).

“unos” sobre “otros”, es decir, un ejercicio del poder, aunque no por naturaleza como manifestación de un consenso:

...lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras (1988, p. 14).

La colonialidad del poder, es decir, la dominación existente en el poder, la colonialidad del conocimiento (el epistemicidio y la memoria borrada y la historia parcialmente contada) y la colonialidad del ser (que se expresa en las discriminaciones por género, sexualidad, subjetividad y conocimiento), conforman una matriz de poder o una red de creencias sobre la cual se actúa, pero no sólo eso; también se racionaliza la acción de la cual se saca ventaja o se sufre sus consecuencias.

La deserción escolar de las niñas y jóvenes afrodescendientes del colegio Alemania unificada no es un fenómeno que se origina en el contexto educativo. Este fenómeno tiene su origen en la matriz colonial del poder, por medio de la cual se aseguró para unos sujetos el control de la economía y de la autoridad, de la naturaleza y de los recursos naturales, del género y la sexualidad, además del control de la subjetividad y del conocimiento, localizado en la institución escolar. La modernidad, cuya cara oculta es la colonialidad, opera con una lógica excluyente y totalitaria. “...es una totalidad que niega, excluye, opaca la diferencia y las posibilidades de otras totalidades”. (2010, p. 13)

En este apartado daré a conocer algunos hallazgos sobre la población con la cual he realizado el trabajo de campo para esta investigación. Se trata de seis jóvenes mujeres que se ubican en la localidad de San Cristóbal en Bogotá. De esas seis mujeres, recogí los testimonios completos, cuyos nombres aparecen sólo con las iniciales para protegerles su identidad. Todas ellas estudiaron en el CAU durante la primaria y parte del bachillerato, salieron en distintos periodos del colegio y, finalmente, lo hicieron del sistema escolar. Las otras cuatro provienen de otros colegios, estuvieron

algunos años por fuera del sistema y ahora se encuentran en el programa de “aceleración” en el CAU.

Narrativa sobre la experiencia de la “negridad” en Bogotá

T tiene 22 años, y es “rola”, según dice ella. Su papá (q.e.p.d.) era de Buenaventura y su mamá es de Tumaco. Estudió en el colegio Alemania Unificada desde los seis años. Su mamá llegó a Bogotá desde los 15 años, buscando independizarse, tiene tres hermanos, pero todos están dispersos. Su mamá está en una cárcel de Medellín donde nació la última de sus hermanas, producto de un evento en el que su pareja (mestiza), atrató un taxi en el que viajaban, supuestamente, para una rumba, pero ella quedó como cómplice; posteriormente, se embarazó de esa pareja y aunque él permaneció en Bogotá, su madre fue trasladada a Medellín, haciendo que su hermano se viera forzado a una situación de calle y ella, a sobrevivir sin su familia. Así, T permaneció siete años por fuera del sistema escolar, hasta que decidió validar el bachillerato y hacer un estudio técnico en el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

S nació en Quibdó, tiene 21 años; es la penúltima de siete hermanos. Su mamá vive en el Chocó, pero S vive en Bogotá con su madrastra, a quien considera más que una mamá, aunque también es chocoana. Su papá falleció recientemente, pero su voz aparece en algunos apartes de este escrito. Ella salió del CAU estando en grado 8º, cuando ya todas sus hermanas lo habían hecho antes que ella. Como a los 4 años de haber salido del colegio, quedó en embarazo y ya no retornó a ninguna institución educativa del Bogotá.

P tiene 14 años, nació en Cartagena, cursa sexto y séptimo en el programa *Volver a la escuela*, que en el colegio lleva el nombre de *Aceleración*. Estuvo tres años por fuera del sistema escolar.

Desde los cinco nos vinimos pa'cá. Pa' Bogotá. Hice mi vida allá en el centro. En Las Cruces. (P. 14 años. Octubre 2016)

C también tiene 14 años. Nació en Bogotá, pero se crió en el Chocó desde los 3 años, tras la muerte violenta de su padre. Allá se quedó con su abuela hasta que su

mamá tomó la decisión de devolverlos “porque acá (en Bogotá) hay más oportunidades”. Al Chocó sólo regresan de vacaciones.

A nació en Bogotá y se crió en Tumaco, pero la violencia hizo regresar a su familia a Bogotá; ella es bastante callada. Compartía con sus compañeras los programas de aceleración.

G es oriunda de Buenaventura, cuando tenía entre tres y cuatro años, llegó a Bogotá con su familia. Tampoco tiene papá, pues murió hace poco tiempo. Manifestó: “Aquí estoy, pero no sé si me quedo”. Esta frase, la manifestó cuando relataba su paso por la escuela, respecto de su experiencia con el racismo y la jerarquía social por el color de piel, que es tan fuerte en nuestra sociedad, que ha permeado la construcción de las subjetividades blancas, mestizas y negras.

Para ellas, el asunto del racismo que han vivido en la escuela no es comparable a otras formas del mismo que sí ha hecho más mella en su ser. Por ejemplo, cuando se refieren a su mejor amiga, mestiza, que sabe bailar muy bien (como ellas), pero cuyo abuelo es chocoano, indican que este hombre es “demasiado” negro, para significar que su fenotipo lo hace “feo” y que su piel es, por ende, muy oscura:

– *Este es el primer colegio donde no se ve eso (el racismo). Y tenemos una amiga que no es negra... (A. 15 años. Octubre 2016)*
– *Pero ella no es **tan** negra. El abuelo es quibdoseño. ¡Uy!, pero él ya **se pasa** de color. Él es muy negro... (G. 17 años. Octubre 2016)*

Según cuenta **T**, su paso por la primaria fue muy “chévere”. Tiene bonitos recuerdos de sus profesores y profesoras y de sus amistades, pero cuando hablamos del bachillerato, cambia su percepción:

“...desde que entré a quinto, fue como sentir la presión de ser negra. Entonces, no tengo recuerdos bonitos de ese colegio”. (T. 22 años. Marzo 2017)

Debo anotar que, en la época en que **T** pasó a “bachillerato” o sea, a la sede A, del CAU, ubicada en otras instalaciones, en ésta se estudiaba desde el quinto grado de primaria hasta el grado once de bachillerato.

Algunas de las jóvenes cuentan sus vivencias en el colegio, y lo positivo de su experiencia radica en el hecho de que haya más niñas o niños “como ellos” o sea de piel negra, con los cuales compartir sus espacios. Ellas hablan de las pocas amigas (amigos no tenían a menos que también fuera *negro*):

Porque allá solo había como cuatro “negritos”. En la mayoría de los colegios no había casi negritos. Solo blancos... (A. 17 años. Octubre 2016)

Las jóvenes de aceleración consideraron que este era el primer colegio donde no encuentran racismo, salvo lo “normal”, puesto que, de vez en cuando, les llamaban con la palabra *negra*, seguida de algún término peyorativo o vulgaridad. Por lo demás, mientras no se sientan relegadas de las actividades cotidianas, ellas manifestaron que no les interesaba mucho, “no pasa nada”. Esta actitud refleja la normalización de la no ética de la que hablábamos antes, porque podemos ver que, estas manifestaciones de colonialidad, no involucran únicamente a las personas que agencian prácticas racistas, sino -también- a quienes son víctimas de ellas.

En noviembre, hicimos una salida pedagógica al parque El Tunal. Dos estudiantes, una negra y una mestiza estaban jugando, pero se descontrolaron, entonces le grita la mestiza a la afro, “negra hijueputa”. Yo caminé hacia donde estaban y una estudiante de aceleración, también negra, me dijo: Profe, no le pare bolas que dijo “negra hijueputa” no “negras hijueputas”. ¡Eso se le pasa! (Diario de campo. Noviembre 2017).

Esta normalización consiste, en muchos casos, en particularizar las situaciones y considerarlas como irrelevantes, o restarle importancia a cualquiera de estas acciones, toda vez que - al ser pan de cada día – se vuelve desgastante y, en la mayoría de las veces, los y las niñas no se sienten respaldados por las autoridades educativas y otros miembros de la institución.

En la nota citada anteriormente, observamos que -para estas chicas-, el racismo se experimentaría en la medida en que se pueda individualizar las acciones; en otras palabras, quienes se comporten “bien” y sean obedientes a las reglas sociales, no tendrían que sufrir frases racistas. Al contrario, quienes dan lugar a actitudes que estarían más relacionadas con ciertas formas de ser estereotipadas, del negro o la

negra como personas “ruidosas”, “desordenadas”, “alegres” (en el sentido de promiscuas sexuales) y otra serie de adjetivos con los que se suelen etiquetar, son las que están expuestas al racismo. Las demás, no. Es decir, las que prefieren aceptar el lugar de no-ser.

Es preciso recordar que lograr concertar la primera reunión con las jovencitas del programa de Volver a la Escuela o “Aceleración”, fue bastante difícil. Lo cierto es que, en un principio, se mostraban un poco renuentes a responder algunas de las preguntas, pero, después de casi una hora de conversación, la entrevista se salió de control y comenzaron a contar muchas de sus vivencias respecto a su seguridad, al sitio donde habitan y las dinámicas que operan en ese contexto; también (algunas) dan razones de su inasistencia (algunos días de la semana) al colegio y de las maneras que ellas encuentran para lidiar con el entorno violento.

“Nadie a las hembras de acá las toca”. Es como si nosotras fuéramos de ellos. Se creen los más lindos y son feos. Son feos y son viejos. Ellos quieren que uno esté de aquí p'allá con ellos. (P. 14 años. Octubre 2016)

Su andar por la vida transcurre entre el rechazo que sufren por fuera de su barrio por ser negras y la violencia de género que ejercen sobre ellas los hombres que se apoderaron de las calles de ese sector. Es así, como emergieron preguntas como **¿Creen que su vida está en riesgo?:**

Desde que me mudé allá mi vida está en riesgo. “X” una vez me puso una pistola en la cabeza. Yo siento que cuando ellos están prendidos o fuman me van a hacer algo. (G. 17 años. Octubre 2016)

Me decía que si yo tenía novio lo “pelaba” a él y me “pelaba” a mí. Y yo no quiero morirme. (P. 14 años. Octubre 2014)

Tras la experiencia de diálogos con estas mujeres jóvenes que abandonaron el CAU y, posteriormente, cualquier forma de escolaridad, es preciso concluir diciendo que, ninguna de estas chicas entrevistadas terminó tampoco este proceso educativo para extra-edad.

Es un barrio de invasión porque esas casas estaban en alto riesgo, todo, hasta donde yo vivo, eso está en alto riesgo. En cualquier momentico todo eso se puede venir abajo. Esas casas, a las señoras del barrio les daban plata para que ellos compraran en otra parte o le daban casa. Hay gente que le dieron su plata y después ya no se querían ir, entonces tocó sacarlos a la fuerza y taparon las casas. Cuando eso salió por las noticias casi toda la mayoría de las gentes afro se vinieron y rompieron las casas y comenzaron a meterse y por eso es que allá la mayoría son casi afro. (G. 17 años. Octubre 2016).

Su vida transcurre en barrios de pobreza del centro y sur de la ciudad, y más recientemente, en zonas de alto riesgo geológico, porque, aunque no poseen las condiciones para ser habitadas, son las únicas zonas que han encontrado sus familias afrodescendientes para asentarse, sin ser rechazadas por causa del racismo (ODR, 2009, p.187).

Lo que pasa en ese barrio es que digamos que Y va a matar a X y la mata. Y si nosotras dos decimos algo nos amenazan o nos quitan la casa o nos matan (G. 17 años. Octubre 2016)

Sin embargo, esos barrios han sido “colonizados” por mafias del microtráfico y la delincuencia común, que suelen ofrecer armas y drogas a los varones jóvenes, quienes se ven, rápidamente, atrapados en este modo de vida, con impactos en sus relaciones familiares, sociales y comunitarias.

A ella la amenazaron y tuvo que irse del barrio y luego volvió otra vez. Él quería cuento conmigo y me dijo que si yo me iba se iba a meter con L o la hermana o la hermana de ella. Entonces ella no le paró bolas y se fue (5 meses) y la cogió conmigo y yo me *sollé*. Luego a él lo amenazaron y le tocó irse. Luego al que manda le dijeron que ella seguía hablando con él y entonces él la amenazó y le tocó irse. (G. 17 años. Refiriéndose a P de 14 años). Octubre 2016)

Allí, en esas nuevas “geografías del terror” (Öslender, 2009), las niñas y las mujeres jóvenes siguen viviendo bajo la normalización de las violencias callejeras, las del colegio y la de la sociedad bogotana. Su configuración como no-seres seguirá perpetuando diferencias étnicas, basadas en el color de la piel. Pero no solo es su color. Como hemos evidenciado, su condición de mujer pobre, las ubica en una

intersección de vulnerabilidades, que requieren que la escuela se interrogue, actúe y desarrolle acciones concretas para responder a las necesidades de estas poblaciones afrocolombianas.

HALLAZGOS DEL EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN

Los hallazgos de la labor investigativa realizada con las jóvenes afrocolombianas, surgen del ejercicio de poner en diálogo los referentes teóricos con las experiencias, ya sea que éstas surjan de las entrevistas con las jóvenes, de los talleres con los y las niñas del colegio o de mi observación participante o también de mis propias experiencias, dando respuesta a muchas de las condiciones de posibilidad que llevan a estas niñas y jóvenes afrocolombianas salgan del sistema escolar de una manera sistemática

Referentes teóricos	Experiencias	Condiciones de posibilidad
Racismo. Historia de larga duración	...Uno está allá y uno se siente como solo. Uno mira pa' todas partes y ve gente y uno se siente así, como desviado de la gente. Entonces uno se aburre. Todos los días en esas entonces uno decide salirse. Por eso decidí salirme de ahí. (L. 14 años. Octubre 2016)	El fenómeno no se da solamente en el CAU.
Michel De Certeau. "El consumidor, en su recepción y apropiación del entorno metaforiza el orden dominante y desvía las direcciones propuestas".	...yo los dejaba quietos y que me pegaran todo lo que quisieran. Yo era un muñeco. ... <i>Profe, no le pare bolas que dijo "negra hijueputa" no "negras hijueputas". ¡Eso se le pasa!</i> (Diario de campo. Noviembre 2017).	No hay una postura desafiante al poder o a los grupos dominantes por parte de las jóvenes.
Del Duque Souza y Oliveira. En los cuerpos, además, también se inscriben los símbolos de la diferencia, respetados, reforzados o deformados en las instituciones, formales o no. De acuerdo con Novaes (1993), la formación del cuerpo-imagen hegemónico... [tiene lugar] a partir de superposiciones, entrelazamientos y reescrituras de los	"¡pero es que, antes hicieron algo! ¡Con lo perezosas que son!" Esas niñas son muy perezosas. Para bailar es para lo único que sirven	La configuración de sujetos étnicos, a partir de su diferencia étnica y cultural en contextos de discriminación racial

espacio-tiempos educativos en que nos formamos		
Foucault. ...lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras (1988:14).	Depende de la voluntad de las administraciones de los colegios el permitir la inmersión de los estudios afrocolombianos.	3. Los dispositivos escolares que impiden el abordaje y el tratamiento de formas de discriminación racial, combinadas con las de género, clase y procedencia geográfica
...el lugar de acogida no es benevolente con los recién llegados. Está atravesado por la configuración de la colonialidad del poder y del saber y la escuela	...hasta donde yo vivo, eso está en alto riesgo. En cualquier momento todo eso se puede venir abajo	4. La segregación residencial como factor de vulnerabilidad.
La modernidad, cuya cara oculta es la colonialidad, opera con una lógica excluyente y totalitaria. "...es una totalidad que niega, excluye, opaca la diferencia y las posibilidades de otras totalidades". (2010:13)	No existe un enfoque diferencial étnico, toda vez que no se sistematizan los datos de los grupos étnicos en el SIMAT.	5. El problema no existe para la institución, el MEN o la SED.
existen estereotipos combinados sobre la sexualidad de las personas negras y su papel dentro de enfoques combinados de clase social y género, en los que las mujeres negras son caracterizadas por la colonialidad del poder como meros instrumentos de la sociedad patriarcal, que se trasladan o mejor, tienen su expresión igualmente en la escuela.	"Nadie a las hembras de acá las toca". Es como si nosotras fuéramos de ellos. ...(P. 14 años. Octubre 2016)	6. La violencia de género derivada de las condiciones de precariedad residencial.
"la guerra lleva arrastra tras de sí muchos aspectos de no ética, y "la colonialidad del ser se refiere a la normalización de eventos extraordinarios que toman lugar en la guerra" (Maldonado-Torres. 2007:148)	Niña... usted ya debería estar acostumbrada	7. La naturalización del racismo como herencia colonial.

CONCLUSIONES

El diseño metodológico y el recorrido teórico efectuado en el presente trabajo buscaron responder al análisis de las condiciones que hacen posible y dan por resultado la deserción escolar de niñas afrodescendientes que llegan al Colegio Alemania Unificada, respecto de su relación con la configuración de sus infancias y expectativas sociales y personales.

Para ello, la explicación sobre la productividad de los enfoques etnográficos y el empleo de las herramientas analíticas de Michel Foucault, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, ayudaron a entender de qué modo, el recurso a las narrativas, al trabajo de campo y a la labor de observación participante que desempeñé como maestra de aula en el CAU, me permitió construir unos referentes para interpretar las condiciones que llevaron a la deserción a un conjunto de niñas y jóvenes negras, como punto de referencia para posibles estudios de esta problemática con más profundidad en el futuro.

De esta manera, preguntarse si constituye una forma de resistencia la partida de las niñas y adolescentes del sistema escolar en el CAU es algo que el presente trabajo no logra responder a cabalidad, porque la presencia *difusa* de las niñas en el colegio, es decir, el hecho de que a nadie importe cuándo ingresan y cuándo se van, y sobre todo, por qué abandonan sus estudios, aunado a la dificultad de conseguirlas -en sus nuevos escenarios de vida, como madres, trabajadoras o simplemente habitantes de sus barrios- ameritaría un trabajo no en solitario, como fue el proceso de elaboración de esta tesis, sino la colaboración consensuada del conjunto de colegas que nos desempeñamos en el ámbito escolar. Podemos concluir, solamente, que su abandono de la escuela puede no ser una forma de *resistencia* al racismo, sino una *reacción* al mismo, con consecuencias más negativas que positivas, como una forma de sobrevivir a un medio hostil.

La actitud por parte de las jóvenes, de aparente indiferencia al racismo que las expulsó del colegio no constituye una estrategia elaborada y premeditada por ellas y la

investigación sólo abre unas cuantas pistas sobre posibilidades que debería asumir la escuela para empoderar a estas mujeres jóvenes afrocolombianas, como mujeres negras puesto que, dadas las condiciones analizadas, el contexto escolar discriminatorio las pone en una situación aún más vulnerable al tener un grado menor de cualificación académica, respecto de las mujeres de su misma edad, que se encuentran en los grupos “étnico/raciales” dominantes.

La educación es definida de modo general como un derecho esencial para acceder a ciertos medios, como, por ejemplo, la consecución, transmisión e incremento del nivel cultural, de tal manera que contribuya al desarrollo de la persona y, en consecuencia, a una posible transformación de la sociedad.

En la educación configurada como aquella que se desarrolla dentro del sistema escolar, se espera que todos los niños y niñas asistan cada día, la mayor parte de su tiempo, a la escuela, ya que ello es parte de los deberes de las familias y una obligación del Estado. Basándonos en la anterior aseveración, quienes evaden la escolaridad o quienes desertan de la escuela estarían perpetuando las desigualdades sociales con un impacto negativo en la integración y el desarrollo social.

La deserción escolar, por tanto, fue entendida en esta investigación como el hecho en el que, aquellas personas que, habiéndose matriculado en una escuela, dejan de asistir a la institución educativa por periodos prolongados (semanas, meses o años), por causas distintas a enfermedad o muerte del o la estudiante, y cuyas consecuencias acarrearán problemas de extra-edad, con un consiguiente “rezago” educativo para pasar al siguiente ciclo escolar. Los problemas de extra-edad podrían ser transitorios, siempre y cuando los y las estudiantes reingresen al sistema escolar en programas semestralizados, que les permitan alcanzar un nivel equivalente entre su etapa de desarrollo y el grado escolar determinado por el sistema educativo.

Ahora bien, existen otras consecuencias de la deserción escolar; entre ellas está la marginación a la que se verán enfrentadas las personas, en aspectos tales como el económico, político, social y afectivo. Dado que los trabajos mejor remunerados no se

ofrecen a personas sin escolaridad certificada, la deserción escolar afecta a las personas desescolarizadas y perpetúa o profundiza el ciclo de pobreza.

La problemática de las niñas afrocolombianas que se inscribían y luego desertaban del Colegio Distrital Alemania Unificada permaneció *invisible*, porque hace unos años, cuando comencé a indagar entre las profesoras y profesores, si se habían percatado de esta situación, me respondían cosas como: “¿no será que estás muy sensible con eso?” o “¡pero es que, antes hicieron algo! ¡Con lo perezosas que son!” o “ese es un problema de muchas jóvenes mujeres, no solo afros”.

Pero por el hecho de percibir, como maestra, el “blanqueamiento” de mis estudiantes mujeres (las niñas negras iban desapareciendo del panorama del colegio), situación que se iba dando a medida que avanzaban los grados escolares, junto a la indignación que me produce el saber que nadie las extraña (mis colegas ni siquiera se habían dado cuenta), esta investigación buscó encontrar cómo se gestaron las condiciones que posibilitaron, tras su deserción, el cambio en la dirección de sus vidas, llevándolas a tener hijos e hijas muy jóvenes y muchas parejas ocasionales, quedando por fuera del sistema educativo convencional.

Para abordar el problema particular de niñas y jóvenes mujeres afrocolombianas que truncan su escolaridad se utilizaron en la presente investigación como referentes explicativos de la situación analizada, la categoría *raza*, que ha servido desde la época de la Colonia para clasificar a las personas y establecer así una distancia entre diferentes grupos *étnicos* cuyo propósito y consecuencia fue la subordinación de unos respecto de los otros, es decir, los “blancos” de los “indios” y “negros”, mediante la utilización de diversas justificaciones, desde las ideológicas hasta las científicas, de tal suerte que, esta forma de relación se fue naturalizando, al igual que la división de la humanidad por razones de género y clase social, entre otras, haciendo parte de la configuración de subjetividades diferenciadas a lo largo de la Modernidad.

La elaboración metodológica de la investigación desde una perspectiva teórica decolonial permitió seguir un hilo conductor desde la colonización moderna la cual sienta las bases de la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano 2001, Castro-

Gómez, 2012). De hecho, la perspectiva decolonial nos hace seguir una secuencia para hacer un análisis crítico y llegar así a realizar un seguimiento ontológico de lo que hoy acontece con las jóvenes afrocolombianas que están abandonando el colegio de forma casi imperceptible.

Pero, por las características de la población que nos ocupa, la perspectiva decolonial, aunque muy valiosa, no era suficiente para analizar cada uno de los vectores que convergen en el momento de realizar la caracterización de dicha población, como son: raza, género, clase social. Por tanto, el trabajo utiliza aportes de la Escuela de Estudios Culturales (Birmingham, Gran Bretaña), y de perspectivas como las de Frantz Fanon, para entender cómo se construyen las hegemonías culturales, en detrimento de sectores subalternizados.

De ese modo, la relación constitutiva de la colonialidad y la modernidad, contribuyen a explicar los efectos y las motivaciones de la trata trasatlántica hacia América, así como la forma en que la categoría “raza” sirvió como engranaje a una maquinaria llamada modernidad. Dentro de ella, ya se habían producido exclusiones y opresiones favorecidas por el pensamiento racionalista, que dejó a las mujeres en un lugar de inferioridad. Por ello, mientras que, para la mayoría de los pensadores contemporáneos, la modernidad se inicia sólo con el Siglo XVIII, a partir de la Revolución francesa y los factores que rodearon a la revolución científica de Newton, la reforma protestante y la Ilustración, para Dussel y otros autores, la “primera” modernidad surgiría no en Europa, sino, precisamente, en la relación entre el “descubrimiento” de América y la manera como se desarrolló la colonia del imperio español.

La puesta en los lugares más inferiores de la estructura social a los indios y a los negros y el hecho de que aún se considere que esas personas lo siguen siendo en el siglo XXI, constituyen lo que la perspectiva decolonial denomina “colonialidad”. El trabajo indagó sobre las manifestaciones de las tres dimensiones de la colonialidad: la colonialidad del poder, expresada en los modos de gobernar la alteridad en América; la colonialidad del saber, mediante la imposición de una única manera de ver el mundo y

de divulgar, investigar y enseñar determinados conocimientos considerados como universales y válidos, y la colonialidad del ser, que hace que los individuos y grupos que han sido sometidos a diversas formas de opresión y discriminación, como la que se fundamenta en el color de piel, terminen creyendo que son personas menos importantes, inferiores.

La genealogía de esta inferioridad supuesta está ubicada en la legalidad de la violencia impuesta por la colonialidad, mediante la clasificación social alrededor de personas más o menos aptas para desempeñarse en la vida común, en particular, el contraste de personas con “más” o “menos cultura”. Dicha violencia, cuya forma más grave fue la esclavitud, hizo que las nociones de familia, por ejemplo, cambiaran radicalmente para quienes fueron sometidos a ella. Familias desarticuladas, relaciones quebradas, violaciones sistemáticas a las mujeres por los esclavistas, dieron por resultado la construcción de imaginarios sobre la sexualidad de las mujeres y hombres descendientes de africanos-as.

De ese modo, la ideología del mestizaje, que sería construido desde la época republicana hasta la fecha, como aspiración positiva que engrandecería las relaciones entre desiguales, lo único que hizo fue ocultar, invisibilizar, la existencia de diferencias étnicas, con el propósito de mantener los privilegios blanco-mestizos de la sociedad “mayoritaria”. Así, los antiguos esclavos que alcanzaban su libertad porque escapaban a la opresión del amo y se convertían en cimarrones, reclamaron al adelantar luchas por su reconocimiento explícito, la libertad para actuar dentro de la sociedad recién independizada de Europa.

Pero las genuinas aspiraciones de estas luchas fueron, nuevamente, invisibilizadas y las personas no lograron alcanzar las promesas de libertad, sino que se vieron relegadas a sufrir privaciones mayores, por no poseer tierras propias, ni medios de trabajo, ni reconocimiento de su formal consideración como “ciudadanas”.

La noción de una república unificada, que siguió los planteamientos europeos, puso en mayor desventaja a estas ciudadanías subalternas, porque no se ofreció el respeto a su dignidad humana; solamente se les asignaron más responsabilidades en el mundo

laboral y social, sin que su calidad de vida pudiera ser respetada plenamente. Por ello, a diferencia de otras regiones del mundo en donde las luchas raciales adquieren formas más violentas, a través de guerras o violencia física generalizada o mediante la ley, en Colombia y otros países latinoamericanos, la violencia del racismo adquiere unas dimensiones distintas, mayormente expresadas en violencia estructural y epistémica.

Ante ello, autores como Arias y Restrepo (2010) llaman a considerar la mirada integral de las “Colombias” negras, en donde se puedan explicitar distintas formas de ser y vivir la negritud, más allá de los estereotipos sobre el significado de “raza” y de la localización geográfica de las personas y comunidades negras en una sola región del país.

El proceso recorrido hacia el reconocimiento formal de derechos de las comunidades negras en Colombia indica claros avances en muchas materias, como la titulación colectiva de vastos territorios, en especial en la cuenca del Pacífico, pero revela también dificultades en la implementación de la legislación que, como la Ley 70 de 1993, plantean la posibilidad de construir una mirada distinta de las culturas negras, a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Dentro de las diversas políticas públicas desarrolladas en el país para responder a las demandas de las comunidades negras, sin embargo, no hay un abordaje explícito a las mujeres negras, pese a su activo papel en la construcción del país.

Dicho papel tiene que ver con el rol que la sociedad otorga a las mujeres, en general, y a las mujeres negras, en particular. Por ello, Escobar y Harcourt (2010) proponen analizar las diversas contribuciones de las mujeres desde el concepto del *lugar* como construcción de relaciones entre grupos humanos y los espacios donde se desempeñan, sean en el ámbito cotidiano del hogar, o en las relaciones barriales y comunitarias.

En ese sentido, algunas mujeres negras aportan a una mirada más amplia a las discusiones sobre el papel social de las mujeres dentro de la sociedad contemporánea,

enfrentando al patriarcado en sus luchas cotidianas, más allá de los postulados de los feminismos blancos, anglosajones, para incluir tanto las opresiones de los patriarcalismos negros, como la intersección o discriminación combinada, entre género, raza y clase social.

Vistos desde esta perspectiva, las luchas de las mujeres que se opusieron a la esclavitud y las posibilidades que adquiere un discurso construido desde ese enfoque, ayuda a entender la necesidad de plantear un debate en la escuela sobre las contribuciones de la interseccionalidad para los análisis de la situación de las niñas y las mujeres en el plano escolar, y mucho más, de las niñas y mujeres negras en el ámbito educativo.

Este esfuerzo es necesario porque existen estereotipos combinados sobre la sexualidad de las personas negras y su papel dentro de enfoques combinados de clase social y género, en los que las mujeres negras son caracterizadas por la colonialidad del poder como meros instrumentos de la sociedad patriarcal, que se trasladan o mejor, tienen su expresión igualmente en la escuela.

Desde la Iglesia como institución encargada de la educación de indígenas y negros en Colombia, pasando por las modalidades que adquiere la colonialidad en sus tres dimensiones en nuestro medio, usando dispositivos como la escuela, encontramos que los conocimientos impuestos no reconocen a las personas negras con igualdad de derechos.

Es en ese contexto que el presente trabajo parte de considerar que existe una relación, no inexorable, entre la constitución de las infancias de las niñas y las jóvenes en el medio educativo y social, para analizar que estas jóvenes mujeres afrocolombianas provienen de hogares que sufrieron el desplazamiento forzado interno, en su mayoría y que las privaciones, las violencias y el racismo, juegan combinadamente para impedir la construcción del reconocimiento de las identidades y las percepciones sociales, tanto de ellas como mujeres afrodescendientes, cuando llegan a la adolescencia/juventud en situación de desplazamiento forzado, como las que asume la institución educativa que las recibe.

Se podría pensar al leer o escuchar acerca de las historias de estas jovencitas que, son muchas las personas que tienen dificultades, que son racializadas, que son víctimas de acciones racistas, y que no por eso abandonan la escuela. La interseccionalidad como categoría de análisis me abrió las puertas para salir de la trampa de los “universales” y pensar en toda una serie de combinaciones que, aunque en ocasiones den el mismo resultado, no siempre tienen que interpretarse igual, porque carecen de su historización y contextualización.

La metodología de las entrevistas semiestructurada (Restrepo, 2010) con las jovencitas considero aportó mucho a esta mirada; la parte más valiosa de ellas es aquella en la que perdí el “control” y les permití seguir hablando y contando todas las cosas de las que querían hablar, sin interferir, porque se sintieron en confianza y necesitaban *desahogarse*, por la situación de seguridad tan difícil que experimentaban en el barrio y en su llegada al colegio, cuando eran estudiantes. Esta parte de la entrevista no la transcribí, y, debo admitirlo, quedé con algunas preguntas por hacer.

Además de las conversaciones con las jovencitas, realicé algunos talleres con estudiantes de grados sextos, séptimos y octavos, que no pude sistematizar por problemas de salud y, por esa razón, no aparecen en el presente trabajo. En esos talleres y conversatorios con los grupos pude encontrar que, si bien las niñas y niños son muy respetuosos conmigo – que soy una persona afrodescendiente – la situación se hace diferente con sus compañeros y compañeras que tienen estas mismas características raciales, siendo mucho más marcada la diferencia en el trato con las niñas, pues los niños se “ganan” su lugar si tienen condiciones físicas para jugar fútbol. De lo contrario, sufren el mismo rechazo que las mujeres afrodescendientes, al menos hasta pasar el grado octavo.

El abandono escolar de estudiantes afrocolombianas (no así de niños negros), que tiene lugar en instituciones educativas como las de Bogotá, resume un problema complejo que tiene que ver con los efectos de discriminaciones combinadas. El rechazo que viven las niñas y jóvenes negras tiene su origen en la clasificación racial producida desde la Colonia, como pudimos observar en el desarrollo del capítulo II, toda vez que

la *colonialidad* opera en cada uno de los ámbitos y dimensiones de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano.2007:93). Pero también influyen los estereotipos de género y de belleza asociados con las capacidades que pueden o no desarrollar los niños y las niñas en el espacio escolar y, sobre todo, las niñas negras, porque la colonialidad del saber clasifica, asimismo, a quienes son más o menos aptos.

Las experiencias de vida de las niñas que alguna vez se escolarizaron en instituciones como el CAU y que ahora pasan sus días alrededor de sus nuevas familias y en la lucha por la subsistencia, dejan muchos interrogantes sobre las formas cómo funciona la colonialidad del ser y los altos riesgos de exclusión y vulneración de poblaciones negras en ciudades como Bogotá. El presente presenta una propuesta conceptual y metodológica ofreciendo una ruta para desarrollar investigaciones que obedezcan a abordar el fenómeno de la deserción escolar de niñas y jóvenes afroamericanas en el contexto nacional.

ANEXOS

1. Cuadro de caracterización de las seis jóvenes participantes.

CLAVE	EDAD	LUGAR DE NACIMIENTO	ORIGEN DE SU FAMILIA	CONFORMACION FAMILIAR	Último grado escolar	Tiempo fuera del sistema escolar	Situación escolar al momento de la entrevista	Situación escolar actual
T	22 años	Bogotá	Madre – Tumaco Padre: Buenaventura (Fallecido)	Tres hermanos (todos dispersos) y madre	Octavo grado	7 años	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico en el Sena después de • Validó bachillerato 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico en el Sena después de • Validó bachillerato
S	21 años	Quibdó	Madre y padre (Fallecido recientemente) de Quibdó	Siete hermanos Madre (en el Chocó) Madrastra (en Bogotá)	Octavo grado	No retornó.	No retornó a ninguna institución educativa	No retornó a ninguna institución educativa
P	14 años	Cartagena			Quinto grado	3 años	Sexto y séptimo (Aceleración)	Volvió a salir del sistema educativo
C	14	Bogotá	Padre (Fallecido) y madre del Chocó	Madre y un hermano	Quinto y sexto grado	3 años	Sexto y séptimo (Aceleración)	Décimo grado
A	17	Bogotá	Padre (Fallecido) y madre de Tumaco		Octavo y Noveno	4 años	Octavo y Noveno (Aceleración)	Volvió a salir del sistema educativo
G	17	Buenaventura	Padre (Fallecido) y madre de Tumaco	Madre y un hermano	(Aceleración)	2	Octavo y noveno (Aceleración)	Volvió a salir del sistema educativo

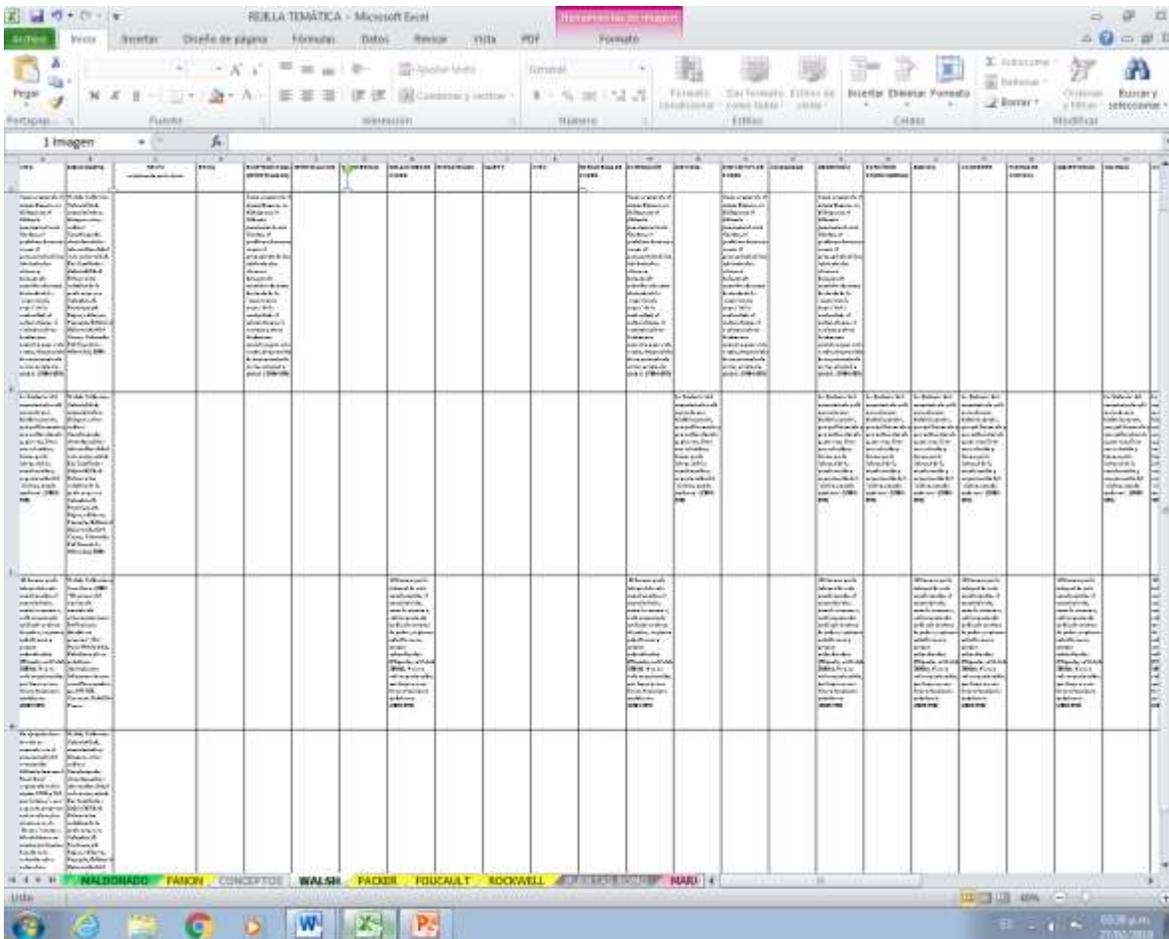
Guión metodológico para talleres

Taller 1

	Taller sobre prácticas racistas y discriminación racial en la escuela Taller grados 6º a 9º #1	
Evento Taller sobre prácticas racistas	Participantes Estudiantes de grados Sexto, Séptimo, Octavo y Noveno	Lugar y Fecha: Colegio Alemania Unificada J.M., Bogotá, Colombia
Objetivo Vivencial Generar espacios de reflexión acerca de la percepción que tienen los estudiantes de grados sextos, séptimos, octavos y novenos sobre la discriminación racial	Objetivos Racionales <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Reflexionar sobre la discriminación y las prácticas racistas.</i> 2. <i>Identificar las prácticas discriminatorias en la escuela.</i> 	Objetivos Decisionales <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Generar compromisos éticos sobre la manera en que abordamos las diferencias.</i> 2. <i>Identificar mecanismos de trabajo sobre la manera en que históricamente se ha visto discriminada la población afro y sus repercusiones en la escuela.</i>
Tema: La discriminación racial	Desarrollo de los talleres Racismo y discriminación en el colegio	

Taller 2

	Taller de memoria de la discriminación racial en Colombia Taller noveno grado#2	
Evento Taller sobre memoria de la discriminación racial	Participantes Estudiantes de grado Noveno	Lugar y Fecha: Colegio Alemania Unificada J.M., Bogotá, Colombia
Objetivo Vivencial Construir espacios de reflexión acerca de la discriminación racial en la conformación de la nación	Objetivos Racionales <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Reflexionar sobre las prácticas racistas en la construcción de la historia colombiana.</i> 2. <i>Identificar las prácticas racistas que acompañan, la percepción de lo negro y su permanencia a lo largo de la historia.</i> 	Objetivos Decisionales <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer las estrategias de comunicación, y de relación con los otros teniendo en cuenta la manera en que abordamos las diferencias. 2. Identificar mecanismos de trabajo sobre la manera en que históricamente se ha visto discriminada la población afro y sus repercusiones en la escuela.
Tema El incómodo color de la memoria	Metodología Lectura, conversatorio, exposiciones sobre el tema y conclusiones	



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, Chimamanda Ngozi. (2009). *The danger of a single story*. Video consultado en https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es#t-1023913. 2009
- Agudelo, Carlos E. (2005). *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*. Medellín, Colombia: La Carreta Social
- Almario García, Oscar. (2003) Des esclavización y territorialización: El trayecto inicial de la diferenciación étnica negra en el Pacífico sur colombiano, 1749-1810». En: Los renacientes y su territorio. Ensayos sobre la etnicidad negra en el Pacífico sur colombiano. Págs. 63-86. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana y Concejo Municipal de Medellín.
- Álvarez, Alejandro. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arango Cárdenas, Ana María. (2005). Temporalidad social y jóvenes: Futuro y no-futuro. *Revista Nómadas* No. 23. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Arias, Julio y Restepo, Eduardo (2010). Historizando raza: Propuestas conceptuales y metodológicas. *C&E*, Año II N° 3 Primer Semestre 2010, p.45, recuperado el 20 de septiembre de 2018, de: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/historizando%20raza.pdf>
- Arocha, J., Espitia, U. & Díaz, M. (2001). *Convivencia interétnica dentro del sistema educativo de Bogotá. Informe ejecutivo*. Bogotá, Colombia: CES Universidad Nacional-Secretaría Distrital de Educación Bogotá.
- Baena, Manuel (2010). *Cómo se hace un negro ingeniero en Colombia*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial EIA.

- Bello, A. & Rangel, M. (2000) *Etnicidad, "Raza" y Equidad en América Latina y el Caribe*. CEPAL. LC/R.1967/Rev.1. 7 de agosto de 2000
- Cabanellas de Torres, G. (2003). *Diccionario Jurídico Elemental* Edición decimosexta. R Editorial Heliasta.
- Castillo, Luis Carlos (2007) *Etnicidad y Nación: el desafío de la diversidad en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Castro-Gómez, Santiago. (2011) *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Castro-Gómez, Santiago. Los avatares de la crítica decolonial. *Tabula Rasa* [online]. 2012, n.16, pp.213-230. ISSN 1794-2489.
- Castro-Gómez, Santiago (2009). Teoría crítica y teoría tradicional de la cultura. *Impulso*, No. 29
- Castro-Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo (Eds.). (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios sociales y culturales, Pensar.
- CEPAC (Centro de Pastoral Afrocolombiano). 2003. *Historia del Pueblo Afrocolombiano. Perspectiva Pastoral*. Popayán, Colombia: Cepac
- Charlot, B. (2008) *Fracaso escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Escolar.
- Collins, P. H. (2000). *Pensamiento feminista Negro: el conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento* (2ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Constitución Política de Colombia, 1991. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Edición especial preparada por la Corte Constitucional. Consejo

Superior de la Judicatura. Centro de Documentación Judicial – CENDOJ
Biblioteca Enrique Low Murtra –BELM

Cuesta, O. & Gómez, A. (2013). La presencia del pensamiento narrativo en la letra de las canciones. *Poliantea*, (IX), 17, pp. 153-170.

Cucalón Tirado, P. (2014). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid, España: Editorial Traficantes de Sueños

Da Silva, Tomaz Tadeu. (1997) El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En: Veiga Neto, Alfredo (comp.) 1997. *Crítica postestructuralista y educación*. Barcelona: Laertes SA

De Certau, M. *La invención de lo cotidiano*. (2007). México, D.F. México: Universidad Iberoamericana, A.C.

Del Duque de Sousa y Oliveira (2018). El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia. *Universitas. Revista de ciencias sociales y humanas*. ISSN impreso: 1390-3837 / ISSN electrónico: 1390-8634, UPS-Ecuador, No. 28, marzo-agosto 2018, pp. 119-140.

Deleuze, Gilles. (1987) *Foucault*. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona. España.

Díaz, Rafael Antonio. (2001) *Esclavitud, región y ciudad. El sistema esclavista urbano-regional en Santafé de Bogotá, 1700-1750*.1ª. Bogotá, Colombia: Ed. CEJA,

Díaz, Rafael. *¿Es posible la libertad en la esclavitud?* hist.crit. [online]. 2002, n.24, pp.67-77. ISSN 0121-1617.

Dussel, Enrique. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo en: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Lander, Edgardo – Compilador. Buenos Aires, Argentina: CLACSO

Escobar, Arturo (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: Globalización o Postdesarrollo, en: Edgardo Lánder (comp.). *La Colonialidad*

- del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.*
Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Escobar, Arturo y Harcourt, Wendy. (2007) *Las mujeres y las políticas del lugar.*
México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario
de Estudios de Género.
- Escobar Hernández, Jorge Enrique, Acosta Sánchez, Fabián, Talero Córdoba, Luz
Stella & Peña Sánchez, Javier Adolfo. *Subjetividades y diversidad en la
escuela, en estudiantes de educación media.* Bogotá, Colombia: Alcaldía
Mayor de Bogotá. IDEP. 2015.
- Estrada, Ángela María. (2004) *Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios
escolares. Pensar (en) género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del
cuerpo.* Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad javeriana.
- Facio, A., Fries, L. (1999). *Feminismo, género y patriarcado.* Bibliovirtual:
<http://cidem-ac.org>.
- Fanon, Frantz. (2001). *Los condenados de la tierra.* México, D.F. México. Fondo de
Cultura Económica. 3ª ed. Colección Popular; 047.
- Fanon, Frantz. (2009). *Piel negra mascarar blancas.* S.A. Madrid, España:
Ediciones Akal.
- Foucault, Michel. *El sujeto y el poder.* Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No.
3. (Julio - Sep., 1988), pp. 3-20.
- Foucault, Michel. *Vive y deja morir. El nacimiento del racismo.* (1991). Tiempos
modernos pp. 37-61.
- Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdad y método I.* 8ª Edición. Salamanca, España:
Ediciones Sígueme.

- Gramsci, Antonio. (1981) *Cuadernos de cárcel (1929 – 1935)*. México D.F. México: Ediciones Era, S.A.
- Grossberg, Lawrence (2009). El corazón de los estudios culturales. Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, N° 10.
- Hall, Stuart. *Estudios culturales: dos paradigmas*. (1994). Revista “Causas y Azares”, No. 1.
- Hall, Stuart & Du Gay, Paul. *Cuestiones de identidad cultural*. 2003. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores
- Hardt, Michael & Negri, Antonio. (2000). Imperio. Cambridge, Massachussets: Edición de Harvard University Press,
- Hellebrandováv, Klára. Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales (RES) No. 49. 2014*. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.
- Herrera, Martha y Pinilla, Alexis y Suaza, Luz M. 2003. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Bogotá. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Iglesias, Susana. (2007). *El desarrollo del concepto de infancia*. Tomado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/concepto.pdf>. Recuperado 8/04/2010
- Jara Navarro, María Inés. (2002). Resolver y Disolver: dos actitudes frente a los problemas científicos. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia Vol. 3. Nos. 3 y 7*. Pags. 129-148. Bogotá, Colombia. Universidad de la Sabana – Universidad Javeriana.
- Kant, Immanuel (1999). *¿Qué es la Ilustración? Pequeñas escrituras seleccionadas*, Hamburg: eds. por Horst D. Brandt.

- Karen Tracy (General Editor), (2015). Cornelia Ilie and Todd Sandel (Associate Editors). *The international encyclopedia of language and social interaction, 3 volume set*. JohnWiley & Sons, Inc. Published 2015 by JohnWiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi116
- Kilani, Mondher (2000). "Stéréotype (culturel, racial, sexiste)", en René Gallissot, Mondher Kilani y AnnaMaria Rivera, L'imbroglie ethnique. En *quatorze mots clés*: Lausanne, Editions Payot, pp. 249-283.
- Klein, Herb S. (2008). *La esclavitud africana en América latina y el Caribe*. Madrid, España: Alianza editorial,
- Maldonado-Torres, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Meneses, Arcadio (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendientes: la aventura cultural, la violencia sexual-género y luchas multidimensionales. *Memoria y sociedad*. Bogotá (Colombia), ISSN 0122-5197, 18 (37): 76-92 / julio-diciembre 2014
- Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de la Colonialidad y gramática de la Descolonialidad*. Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Moreno Fraginalls, Manuel. (2006). Aportes culturales y deculturación. En *Cultura cubana: colonia 1*. Almazán del Olmo, Sonia & Serra García, Mariana (compiladoras). La Habana, Cuba. Editorial Félix Varela.

- Mosquera Caro, Laura (2016). *Prácticas discursivas en torno a la interculturalidad: una perspectiva decolonial del poder*. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ochoa, GAM (2003). Entre los deseos y los derechos: Un ensayo crítico sobre políticas culturales. Bogotá, Colombia: ICANH.
- Ortiz Cassiani, Javier. (2010) *El incómodo color de la memoria*. Tomado de: <http://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/ideas/articulo/el-incomodo-color-de-la-memoria/22341>. 2010/05/27
- Packer, Martin J. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- PATTERSON, Orlando, *La esclavitud y la muerte social, un estudio comparativo*. Cambridge y Londres: Harvard University Press, 1982, p. 28
- Patterson, O. Slavery, La esclavitud, la alienación y el descubrimiento femenino de la libertad personal. En *Social Research*, vol. 58, 1 (primavera 1991), p. 168
- Puertas Romo, M. (2010). *Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano*. Trabajo para optar por el título de Magister en Antropología Social. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Quijano, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Quijano, Aníbal. (2001). Globalización, colonialidad y democracia. En Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual (ed.). *Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia*. Caracas, Venezuela: Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual.

- Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder. (2009) Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires (págs. 1-15).
- Rangel, Marta y Del Popolo, F. (2011). *Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in)cumplidos*. Santiago de Chile: Celadec/Cepal
- Restall, Mathew. (2004). Los siete mitos de la conquista española. Barcelona: Paidós Ibérica SA
- Restrepo, Eduardo (s.f.) *La entrevista como técnica de investigación social: Notas para los jóvenes investigadores*. (Mimeo) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Restrepo, Eduardo. (2007) Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, Nº 27, agosto de 2007, pp. 46-61
- Restrepo, Eduardo. (2008) Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En: Oscar Almario y Miguel Ruiz (Eds.), *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, Eduardo. (2010) Cuerpos racializados. *Revista Javeriana*, Nº 146 (770):16-23, 2010
- Restrepo, Eduardo y Arias, Julio (2010). Historizando Raza. Propuestas conceptuales y metodológicas. *Revista C&E*, Año II, número 3, primer semestre de 2010 pp.45-64
- Rockwell, Elsie. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rojas, Axel y Castillo Guzmán, Elizabeth. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali, Colombia:

Editorial Universidad del Cauca. Grupo de Educación Indígena y Multicultural –GEIM– Con el apoyo y financiación del Programa PROANDES – UNICEF.

Romero, Amanda. (2012). *Prácticas discursivas sobre racismo y afrodescendientes. Articulaciones entre racismo, colonialidad y Educación Popular en Colombia*. Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Nacional U P N. Bogotá, Colombia.

Valencia, Ángela. (2018). *Prácticas racistas en la escuela: Un análisis de las prácticas de maestros y maestras de matemáticas*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Viveros Vigoya, Mara. (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Recibido el 10 de febrero de 2016; aceptado el 18 de abril de 2016. Recuperado el 19 de octubre de 2016.

Viveros Vigoya, Mara. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. Ponencia. Publicado en: Careaga, Gloria. Memorias del 1er. Encuentro Latinoamericano y del Caribe La sexualidad frente a la sociedad. México, D.F.

Wade, Peter. (1997). *Gente negra Nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, ICANH, Siglo del Hombre, Ediciones Uniandes.

Wade, Peter. (2011). Raza y naturaleza humana. En *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.14: 205-226, enero-junio.

Wade, Peter. (2003). Repensando El Mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 2003. 273-296. Recuperado el 3 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100009&lng=en&tlng=es

Walsh, Catherine. (2006) Interculturalidad y (de)colonialidad: Diferencia y nación de otro modo. En: *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la*

nación en el mundo andino. Río de Janeiro: Academia de la Latinidad, 2006.
ISBN: 21-3732-5084.

Walsh, Catherine & Castro-Gómez, Santiago. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.

West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). *Haciendo la Diferencia. Gender & Society* Vol. 9, No. 1, 8-37.

Williams, Raymond. (1980). *Teoría Cultural*. Publicado en Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*, Barcelona, España: Península.

Wodak, Ruth. (2015). *Critical Discourse Analysis. Discourse-Historical Approach. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, First Edition.

Zuluaga, Olga Lucía et al. (2004). *La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo*. En: Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach (compiladoras), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos ibero- americanos Siglo XIX*. Tomo 1. Págs. 203-287. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio