



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

“Porque todas tenemos una historia que quizás a nadie importe”: Reflexión sobre subalternidad y cotidianidad escolar

Diana Alexandra Riveros Rueda

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género
Bogotá D.C., Colombia
2015

“Porque todas tenemos una historia que quizás a nadie importe”: Reflexión sobre subalternidad y cotidianidad escolar

Diana Alexandra Riveros Rueda

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios de Género

Director (a):

PhD., Luz Gabriela Arango Gaviria

Línea de Investigación:

Globalización, desigualdades sociales e identidades

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género

Bogotá D.C., Colombia

2015

A Nelsy Riveros Morales, dignidad, esfuerzo, paciencia y perseverancia, sus cualidades como maestra. Amor, respeto y libertad, las enseñanzas de mi tía.

Agradecimientos

*"La gratitud es el único secreto
que no puede revelarse por sí mismo"*
Emily Dickinson

A las personas con quienes compartí las experiencias que hicieron posible este trabajo:

Laura Salas, Erika Garzón, Jairo Murillo, Nayibe y Jhon Aragón, Marlon Garzón, Kelly Osorio; Melissa Velandia, Laura Monroy, Alexandra Zuñiga, Brayan Moreno, Stefy Acero, Jhonatan García, Yurley Cuervo, David Buriticá, Edisson Romero, Andrea Escobar, Gina Cuellar y Andrea Tobaría, Yeimy Ramírez. A todas y todos mis estudiantes, especialmente a quienes me confiaron sus relatos. A Nicole Hernández, por el título de esta tesis.

Adriana Ávila, Camila González, Diana Samaniego, Milton Fuentes, Pacho Abreu, Jose Moreno, Juan Valbuena y 'Willy' por su compromiso con la educación popular y por compartir sus saberes en Aulas. A Daniel Jamal, por el ánimo y el ciberacompañamiento. A Laura Ferro, quien hizo posibles estas conexiones y apuestas.

William Oquendo, por su amor a El Consuelo, su persistencia en los sueños y luchas. Sobre todo por nuestra amistad.

Juan Carlos Rodríguez, por los proyectos emprendidos y las angustias compartidas. Por hacer-se maestro y continuar en Aulas. Por cuidar de mí cuando no podía hacerlo por mí misma.

A mis profesoras y compañeras de la Escuela de Estudios de Género con quienes compartí personal y colectivamente aprendizajes y enseñanzas:

Luz Gabriela Arango, por su paciente acompañamiento, por las observaciones y sugerencias académicas, sobre todo por brindarme las palabras precisas para movilizarme. Efectivamente la dirección de tesis es una labor de *cuidado*.

A la profesora Dora Inés Múnevar Múnevar por develar-me en este trabajo el deseo de “parábasis permanente”; por impulsarme, con sus sugerencias, a asumir radicalmente los riesgos de su escritura para hacer más plausible mi apuesta de mantener la presencia de mis estudiantes.

Mis amigas y cómplices: Andrea Neira, Natalia Santiesteban, Diako Dedalus y Katherine Galeano, por tejer una red de apoyo para contener-nos mutuamente; María Elena Villamil y Ana María Ortiz, por nutrir mi confianza con su fortaleza y ejemplo.

Yolanda Puyana, Juanita Barreto, Ochy Curiel, Fernando Angulo y Camila Esguerra, por la comprensión y solidaridad que me permitió, en diferentes momentos, salir de apuros y seguir adelante.

A quienes me brindaron su apoyo material y emocional:

Andrés Eduardo González, por la corrección-discusión de estilo de este trabajo; por su inconmensurable generosidad.

Gloria Rueda, Henry Riveros y Lina Beltrán, por las velas encendidas en momentos de oscuridad.

Resumen

El presente es un trabajo en el que reflexiono, desde la experiencia docente, sobre la forma en que la cotidianidad escolar se constituye en un escenario subalterno. Desde una perspectiva autoetnográfica y biográfica, analizo las dinámicas de género, raza, clase, sexualidad y territorialización que se desenvuelven en el escenario escolar. El objetivo de la investigación es contribuir a la construcción de una plataforma de reconocimiento de las voces, deseos y agencias de las niñas, niños y jóvenes estudiantes e, incluso, de las y los docentes que hacen parte del sistema escolar público de Bogotá. Describo a profundidad la experiencia subjetiva, a partir de las voces y posturas de las diferentes actoras y actores de la comunidad escolar del colegio Aulas Colombianas San Luis –IED.

Palabras clave: Cotidianidad escolar, subalternidad, género, sexismo pedagógico, racismo, discriminación racial, violencia sexual, política pública educativa.

Abstract

From the autoethnographic and biographical perspective of a teacher, this work explores the ways in which the everyday school life becomes a subordinate scenario. For such purpose, gender, race, class, sexuality and territorialisation dynamics that take place regularly, at a particular institution, are analyzed. The research aims to contribute to the construction of a platform where the voices, desires and agencies of the students and even those of the teachers who are part the public school system of Bogota, can be heard and recognized. This thesis deeply describes the subjective experience, through the voices and positions of the different actors of the school community of the Aulas Colombianas San Luis –IED.

Keywords: Everyday School life, subalternity, gender, sexism, racism, racial discrimination, sexual violence, Estate education policy.

Contenido

	Pág.
Introducción.....	1
Vislumbrando horizontes de comprensión	5
Búsqueda de referentes y antecedentes investigativos.....	9
Educación, cotidianidad escolar e investigación	12
Educación, neoliberalismo y colonialidad	16
Hacia la construcción del problema de investigación	25
“La profe rara”: producción de conocimientos situados.....	28
La profesora como investigadora	35
El des-orden del discurso	41
1. Territorio, historias subalternas y cantos de cigarra	45
1.1 ¿A qué viene el tema de la subalternidad?	46
1.1.1 Spivak, la subalternidad y el canto de las cigarras	49
1.2 Un recorrido en bus: ascendiendo hacia la subalternidad	54
▪ <i>Daniela: Trabajadora desde chiquita</i>	60
1.3 Trayectos y fronteras: es más lejos de lo que parece	70
1.4 Al borde de la historia oficial de la ciudad están las voces de <i>El Consuelo</i>.....	80
1.5 Transmutaciones subalternas: de procesos a proyectos.....	90
2. Cuerpos conquistados: sexismo y violencia sexual en la escuela.....	103
2.1 Sexismo pedagógico y violencia sexual.....	112
2.1.1 La ampliación de la denuncia	113
2.1.2 María Paula la repitente.....	117
2.1.3 Johana: la víctima in-visible y expuesta	117
2.2 Expropiar a las niñas de su sexualidad	119
2.2.1 La naturalización de la violencia: efectos de la clitoridectomía simbólica	120
2.2.2 El primer amor de Julieta	123
2.2.3 Saberlo todo: escuchar las voces subalternas	124
2.2.4 Violencia sexual y heterosexualidad obligatoria.....	127
2.2.5 Protesta: agencias para resistir la violencia	130
2.3 Adentrarse en el espacio de la subalternidad	137
2.3.1 Violencia y subalternidad: la heteronormatividad reproductiva	138

2.3.2	Del tejido hacia los hilos: la subalternidad no es colectiva.....	140
2.3.3	El reconocimiento de los hilos: las agencias subalternas	144
▪	<i>Martha: Es algo muy de mí y no lo puedo contar.</i>	146
▪	<i>Gabriela: Se enteró que yo no era una niña, me dijo desde pe hasta put</i>	150
3.	Lo más profundo es la piel: discriminación racial en la escuela.	157
3.1	Hablar para otro: el tono del lenguaje.....	159
3.2	El matiz de los prejuicios	164
3.2.1	Primas, tías y paisanas somos del mismo color	169
3.3	El privilegio racial	171
3.3.1	Reconocer el color del privilegio para traicionar la raza.....	179
3.3.2	Una paleta de colores: coalición y resistencia	186
3.4	Color de fondo: Racismo, barrio y ámbito escolar.....	189
3.4.1	Cuando las cosas se ponen color de hormiga: peleas, puntazos y ajustes de cuentas. 191	
3.4.2	Cuando el color se roba el nombre.....	194
3.5	Racismo y sexismo: “yo creo que se está prostituyendo”	195
4.	A modo de conclusión.....	203
	La escuela como escenario de subalternidad: El cuidado y la reorganización de deseos	204
	“Aquí no importa que uno tenga o no tenga, sino lo que importa es la amistad”. Formas de autorepresentación que resisten a la violencia.....	209
	Adentrarse en la subalternidad: “Mirar pa' observar” en vez de “mirar pa' juzgar”	211
	Subalternidad: “Guerrearse la vida” en “un mundo que no es para nadie”	214
	Docencia y políticas públicas educativas: entre la reorganización de deseos y la normalización de la subalternidad.....	215
	“Aprender a aprender desde abajo”: una plataforma de reconocimiento.....	218
	Anexos	221
	Bibliografía.....	228

Introducción

Mi tema de investigación surge durante el segundo semestre de 2010, cuando inicié mis estudios de maestría y paralelamente comencé a trabajar como docente de planta en el colegio Aulas Colombianas San Luis (Institución Educativa Distrital), ubicado en la Zona Centro Oriente de la localidad de Santa Fe. En mi labor docente se mezclaban, además de las clases que debía impartir, el cuidado a estudiantes, la atención a acudientes y las prácticas disciplinarias y de coacción que rigen la vida escolar, las cuales se asumen como normales y buenas.

Al pretender enseñar, transformar, e incluso proteger los derechos de mis estudiantes, las acciones que encaminaba seguían inscritas en los roles y jerarquías establecidas por la institucionalidad escolar. En consecuencia, la coacción, el regaño, el lenguaje académico y la recurrente abstracción de los contenidos –aun sobre temáticas críticas y emancipadoras–, estaban enmarcadas en una relación de poder social, epistémica y emocional desigual, en la cual yo continuaba subordinando a mis estudiantes.

Con todo, el 20 de septiembre de 2010 mis “buenas intenciones” quedaron diluidas. Ocho días antes, en mi clase de Proyecto de Vida con el grado séptimo inicié una propuesta de trabajo sobre la relación entre moral, ética, política y vida personal. Quise analizar, junto a mis estudiantes, los elementos sociales, culturales, económicos y mediáticos que inciden en nuestras maneras de actuar y de pensar.

La clase fue un fiasco. La falta de elementos sobre sus experiencias, el desconocimiento de su realidad, de su historia y contexto, hacía que mis palabras no tuvieran recepción. Me recuerdo como una marioneta muda haciendo gestos, y a mis estudiantes observándome sin poder escuchar nada. Era evidente la mutua falta de comprensión y, por lo tanto, yo no podía entender sus actitudes que interpretaba desde mi lugar de poder-saber como dispersión, falta de concentración, desinterés e, incluso, frivolidad.

El intento de reflexión nos llevó dialogar sobre la violencia sexual. Comenzaron a presentarse insistentes risas que procuré orientar y usar como material de discusión, hasta que el tono se tornó cruel; me di cuenta de que sus risas no estaban en el marco “normal” de lo que produce un comentario, de que el tabú no operaba. Algunas niñas se sonrojaban y bajaban la mirada con los comentarios de sus compañeros; los que se reían eran, en cambio, algunos muchachos. Distinguí en sus risas, en las miradas que se cruzaban y en lo que decían, una morbosidad tal que de inmediato sentí rabia hacia ellos: lo sentí personal, dejé de verlos como jovencitos desorientados y, en cambio, se me presentaron casi como enemigos, como machos.

Pero, ¿cómo era posible que percibiera a mis estudiantes cómo enemigos?, ¿acaso esa no era la crítica que le hacía a mis compañeras y compañeros docentes cuando descargaban la culpa del mal rendimiento académico en sus estudiantes, cuando les sancionaban, regañaban y castigaban por su “mal comportamiento”, sin interesarse en indagar sobre las circunstancias y problemas personales que podían incidir en la convivencia escolar?

Me escandalicé por la manera como mis estudiantes reaccionaban ante un tema como el de la violencia sexual; volverlo “un chiste” me parecía abrumador. Igualmente, estaba impactada por mi propia sensación, por la manera en que vi, en ese momento, a ese grupo de estudiantes. De inmediato manifesté mi molestia. Ante mis palabras y mi tono guardaron silencio. Sí, como era de esperarse, mi acción reflejo fue comenzar a regañarlos; pero esto fue más un ejercicio de catarsis, y en la medida en que me calmaba, se convirtió en una propuesta de trabajo para la clase siguiente.

Como los consideré insensibles y frívolos, quise asegurarme de que no les volvería a producir risa este asunto. Terapia de choque –pensé: “vamos a ver una película la próxima clase”. Ellas y ellos manifestaron muchísimo agrado por la propuesta. La película en la que estaba pensando me iba a asegurar removerles todo, “sensibilizarlos”, ganarme de pronto una lágrima.

Irreversible (2002), la película del director Gaspar Noé y protagonizada por la italiana Mónica Bellucci y el francés Vincent Cassel, fue una obra que tuve que ver interrumpidamente y que no quisiera repetir jamás. Es una película capaz de sumir a el o la espectadora en el caos, está contada en tiempos y espacios fragmentados e inversos;

comienza con la caótica búsqueda que llevan a cabo Marcus y Pierre, los protagonistas, para vengar la violación de Alex. “Es la violación más espantosa del cine”, me dijo una vez una amiga. “Vamos a ver si se ríen de esto”, pensé.

El 20 de septiembre, desde mi ingreso al colegio hacia las 6:30 a.m., las y los estudiantes de ese curso me preguntaban: “Hoy vamos a ver la película ¿cierto profe?”. Y hacia las 8:15 a.m., algunos minutos antes de iniciar mi clase, estaban listas y listos frente a la biblioteca para la proyección. Hice una reflexión en la que les pedía que identificaran las características de los personajes, que estuvieran atentos a los roles que tenían hombres y mujeres y los lugares de donde provenían. Pretendía, al final, hacer una discusión en la que pudiéramos analizar las situaciones en común con la película y, por este camino, hacerlos inflexibles ante un crimen como la violación.

Inicia la película, y mientras ellos estaban aún dispersos, yo padecía los desagradables síntomas que producen las oscuras imágenes en movimiento que son acompañadas de la visceral música punk: angustia, ansiedad, impresión. Veo el asesinato de un hombre que termina con la cabeza aplastada por más de cinco golpes propiciados con un extintor. Mis estudiantes atienden, algunas niñas cierran sus ojos, otros muchachos ríen nerviosamente y escucho a uno decir: “¡Ñero!, se da garra”. “Buen síntoma”, pensé. “Algo los impresiona”.

Más adelante, una mujer camina por un túnel y observa a un hombre que golpea a una joven. Este se abalanza sobre ella, y en un plano subjetivo, acompañado de primerísimos primeros planos sobre el rostro de la mujer y el violador, con la cámara al nivel de los actores (desde el piso) muestran la famosa escena de la violación. Todas las mujeres en el salón enmudecen, los muchachos, sobre todo los más chicos, también, pero no tarda en sentirse unas risitas reprimidas que logro identificar en aquel grupo de estudiantes varones: los observo, la escena dura el tiempo suficiente para notar el morbo en su mirada de deseo. Sacan el cuerpo de la mujer del contexto de la escena y lo convierten en su objeto de placer. Apago abruptamente la película, todos saben qué pasa, guardan silencio y yo les pido que se marchen al salón. Falta una hora para terminar la clase y me siento derrotada, impotente y llena de rabia. No sabía qué hacer, sentí que no tenía recursos.

Cabe señalar aquí, de la mano de Teresa de Lauretis (2000), un primer aspecto sobre la impertinencia de mi *propuesta pedagógica*: ¿Qué era lo que esperaba al presentarles esta película? ¿Qué tipo de transformación de imaginarios pretendía producir a partir del uso de una tecnología social como el cine con la que se refuerzan las representaciones de género que sexualizan a las mujeres? La pensadora italiana me permite advertir mi error, pues en su texto *Tecnología del Género* analiza la forma como los códigos cinematográficos y las técnicas cinematográficas (las luces, planos y montajes), “construyen a la mujer como imagen, como objeto de la mirada voyerista del espectador” (Lauretis, 2000, p 47). Mi intento de mostrarles a mis estudiantes semejante película incurría en una práctica de reproducción de la mirada masculina sobre las mujeres como objetos de deseo. Así:

La construcción del género prosigue en nuestros días a través de las diversas tecnologías del género (como el cine) y diversos discursos institucionales (como la teoría) y tiene el poder de controlar el campo del significado social y por tanto de producir, promover e "implantar" la representación del género. (Lauretis, 2000, p. 54)

La perplejidad que causó en mí su reacción de nuevo provocó que les viera, a ese grupo de estudiantes, como enfermos, como anormales. ¿Cómo era posible que esa película, que a mí me había impactado tanto, pudiera provocar risa y, en cierto sentido, convertirse en algo deseable para aquel grupo de estudiantes? ¿Acaso la violencia presentada en la película era algo normal para ellos?

Fue ahí, puedo decirlo ahora, cuando inició en mí la comprensión de lo que Gayatri Chakravorty Spivak denomina *subalternidad*. “(...) escenarios donde se aceptaba la subalternidad, la opresión en sí misma como lo normal, como normalidad” (Spivak, 2010a, p. 21). Aun con mis buenas intenciones, lo que había hecho hasta ese momento era ejercer violencia simbólica y epistémica hacia mis estudiantes: pretendía enseñarles a no aceptar la violencia, el abuso y la violación, sin entender siquiera qué podrían significar estas realidades para ellas y ellos. No era capaz de escucharles, de comprender sus actitudes desde el lugar en el que éstas tienen sentido, sino que las interpretaba desde mi lugar de saber-poder como docente, como feminista, como estudiante de maestría, y por eso las marcaba como desinterés, incapacidad de concentración, insensibilidad; me parecían anormales. De buenas intenciones está lleno el infierno, dice el refrán popular, ya Hannah Arendt dirá “líbranos del bien”.

Vislumbrando horizontes de comprensión

En la tensión entre mi rol de profesora, mi lugar de enunciación como feminista y mi actividad como estudiante de maestría emergió la práctica investigativa como la posibilidad de diálogo para la comprensión de mí misma, de la labor que desempeñaba como maestra y de las realidades en las que dicha labor me situaba. Si bien el género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y como una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996), era la lente de análisis con la que pretendía interpretar y proponer mis iniciativas de trabajo en el colegio, allí las niñas y niños, las y los jóvenes, se relacionaban de múltiples maneras que no coincidían con la forma como acostumbraba a identificar la *diferencia sexual*.

Por ejemplo, el fútbol era una práctica deportiva común y muy importante en las formas de socialización escolar. A pesar de que los mandatos institucionales dividían los torneos en equipos femeninos y masculinos, en la cotidianidad escolar los partidos se jugaban entre equipos conformados por *mujeres y varones*, y al momento de repartir jugadoras, tanto niñas como niños eran indistintamente valoradas por sus cualidades deportivas. En las peleas, que eran frecuentes, las niñas se enfrentaban con los niños como en un ring de boxeo, si bien cambiaban de táctica y afilaban sus uñas cuando su contrincante era otra niña, y en los grupos de amistad se unían niñas, niños y jóvenes sin atender a las divisiones de cursos, edades o *diferencia sexual* como había visto en otras escuelas¹. Por lo tanto, no lograba conectar mis aprendizajes sobre la *dominación masculina*, el *sistema sexo-género*, la *heterosexualidad obligatoria* y la *interseccionalidad*, para analizar las relaciones de género que tenían lugar en la realidad escolar en la que me desempeñaba como docente.

¹ Mi experiencia docente inicia durante mi formación de pregrado. La formación disciplinaria en licenciatura, implica el reconocimiento de los contextos escolares, de este modo, conocí diferentes instituciones de educación básica y secundaria de las que hice parte como docente practicante. La mayoría eran de carácter privado y religioso a excepción de la IED Toberín y el Cristóbal Colón de la localidad de Usaquén. Después de graduarme, ingresé como docente provisional en febrero de 2008 al colegio Clemencia de Caicedo de la localidad Rafael Uribe Uribe hasta junio de 2010 cuando me nombraron (ya como docente de planta) en el colegio Aulas Colombianas de la localidad de Santa Fe.

Lo que la cotidianidad escolar expresaba no me permitía situar mi mirada en las relaciones de género; mi lugar como docente me daba un rango de observación desde el que tan solo podía advertir la incidencia de las variables de marginalidad y riesgo social dentro de la socialización escolar. Los robos, el consumo, las peleas y el ausentismo atrapaban lo pedagógico y las prácticas de socialización de mis estudiantes. Mi lugar de poder no me permitía comprender los conflictos causados por cuestiones de envidia y de parejas. Cuando las situaciones requerían de la presencia de acudientes, la respuesta de estas consistía en reiterados regaños, un motivo más de distanciamiento y prevención entre estudiantes y docentes. De esta manera era muy difícil acercarme a las circunstancias personales que podían explicar las actitudes o comportamientos en cuestión.

Por otra parte, estaban las relaciones con y entre docentes. Mis posiciones éticas y político-pedagógicas, no pocas veces, me causaban inconvenientes con mis colegas, pues ellos, ante situaciones conflictivas o comportamientos inadecuados, acostumbraban a responder con anotaciones en el observador, citas a las acudientes, sanciones y castigos. Estos manejos me parecían, una forma de descargar toda la responsabilidad en las y los estudiantes. La constante era la actividad punitiva de “investigación” para encontrar culpables y no para comprender lo que ocurría y re-direccionarlo.

Oponerme a estas acciones, al menos en las circunstancias en las que yo podía incidir, con frecuencia provocaba el posterior ajuste de cuentas por parte de los profesores contra mis estudiantes. “No profe, deje así, yo me devuelvo mejor; si entro, la profesora luego busca como desquitarse en clase”, me dijo un estudiante después de que una profesora lo devolviera para la casa por traer tenis de colores mientras yo intentaba persuadirlo de que entrara².

² Impedir el ingreso de estudiantes a cuenta de que “portan mal el uniforme” era una práctica recurrente con la que se pretendía hacer valer lo que está “consagrado en el manual de convivencia”. Esta no es una situación particular de Aulas Colombianas. En octubre de 2013 varios medios de comunicación difundieron la noticia del asesinato de Carlos Andrés González Zabala, estudiante de la I.E.D. Los Pinos de la localidad de Santa Fe: “El testimonio de la mamá es contundente en señalar a la coordinadora del colegio distrital donde estudiaba su hijo, como responsable de haberlo devuelto por no llevar los zapatos exigidos (...) Yo estaba confiado de que él estaba estudiando. Si a mí me hubieran llamado en el momento que no lo dejan entrar yo me voy de inmediato a buscarlos, dijo Julio Ramiro González, padre de la víctima”. Nota de prensa del

¿Cómo investigar desde este lugar como maestra? ¿Cómo llevar a cabo la observación, la recolección de información y los análisis cuando mis actuaciones eran parte del contexto investigado? ¿Cómo producir la información que me permitiera analizar las relaciones de género cuando éstas se producían en medio de situaciones que se abalanzaban sobre mí y, además, cuando estaban inmersas en otras variables del contexto? Y no menos importante, ¿cómo la escuela incide en la normalización o desnaturalización de la opresión?, y finalmente, ¿cómo construir el problema de investigación?

Los aprendizajes que me brindaban los estudios de género me permitían comprender teóricamente que las relaciones de desigualdad provocadas por la *diferencia sexual* no provenían de una causalidad universal que las explicara, sino que requerían de una explicación significativa, de la interpretación de los mecanismos de género y de sus cambios dentro de un espacio y tiempo situados. Sin embargo, en mis primeros intentos de comprender algunos “hallazgos encontrados”, –evidencias, más bien, del modo como acostumbraba a identificar las desigualdades de género, esto es, por las diferencias de roles, la misoginia, la violencia de género o los dispositivos de género accionados por docentes–, caía en la práctica recurrente de hacer coincidir las realidades abordadas con los metarrelatos de la *diferencia sexual*.

Observé que para construir explicaciones dentro del escenario escolar debía poner en consideración tanto las subjetividades individuales como a la organización social –en este caso institucional–. En otras palabras, incluir en mi problema de investigación mi lugar como docente-investigadora, es decir, como juez y parte, una posición diferente a la que tendría una investigadora externa, lo que me producía “dificultades” de orden emocional y epistémico en la investigación.

Las demandas de mi trabajo como profesora y mi afán por *construir* los “hallazgos investigativos”, no pocas veces entorpecieron mi reflexividad pedagógica, teórica y política durante mi permanencia en el colegio. Adecuar mis clases y proyectos para la producción de información incidió, a veces positiva, a veces negativamente en la labor

que desempeñaba en la escuela. Asimismo, lo que acaecía en la cotidianidad escolar y en mi vida personal, así como el develamiento de mis privilegios sociales y académicos dentro del colegio, cuestionaba mis construcciones teóricas y políticas. Todo lo anterior describe un pendular reflexivo que la mayoría de las veces produjo confusiones, saltos, virajes y prolongadas pausas en el proceso investigativo.

La cotidianidad es extensa, por esta razón, lejos de pretender imponer una coherencia forzada a mi trabajo de grado, me propuse una escritura del mismo que diera cuenta de la reflexividad de mi proceso investigativo; un documento que revelara cómo los acontecimientos descritos y análisis son producto de múltiples interlocuciones, reflexiones, diálogos conmigo misma; de un ir y venir entre mi historia personal, mi trayectoria como docente, como estudiante y mis lugares de enunciación política. En palabras de Gayatry Chakravorty Spivak, una escritura que debe *un deseo de parábasis permanente*:

Imbricados, vivimos a costa/de lo que se encuentre al otro lado, tanto en los pequeños detalles de nuestra vida como en las estructuras más amplias de la política. Mi propio texto no se podría haber escrito o leído sin tal imbricación. Pedir simplemente su prohibición es una manera absurda de negar la historia. A lo máximo que puede aspirar una crítica académica responsable es a una cautela, una vigilancia, una persistente toma de distancia, siempre desfasada, con respecto a la implicación plena, un deseo de parábasis permanente. Cualquier pretensión ulterior dentro del cercamiento académico es una trampa. (Spivak, 2010b, 351-352)

Parábasis es un término que le es propio a la comedia griega antigua, describe un movimiento de ruptura de la ilusión dramática de la obra, en el que el coro se adelanta hacia los espectadores. Ya frente al público, el corifeo les interpela, dialoga e interactúa; luego, tanto el coro como el público retoman sus lugares en la representación. Parábasis es una noción que remite a una transición, pasaje, digresión, desviación, transgresión, acción de atravesar. La escritura de este trabajo revela ese deseo de parábasis, estoy adentro de la "ilusión dramática", en ella intento devenir fugas, me valgo de mis recuerdos, de mis emociones, de las voces de mis estudiantes para evidenciar los límites; para mantenerme *vigilante*.

Búsqueda de referentes y antecedentes investigativos

En la búsqueda de referentes investigativos para direccionar mi trabajo de grado, encontré estudios etnográficos sobre la cotidianidad escolar en escuelas de Noruega, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Reino Unido y Estados Unidos que analizan la reproducción de estereotipos de género en el aula, y las dinámicas de clase y etnia en el escenario escolar (Beach, Gordon & Lahelma, 2003); así como propuestas de coeducación como estrategia de igualdad entre hombres y mujeres (Subirats, 1998 y Ballarín, 2001). En el contexto colombiano hallé estudios sobre la historia de la educación de las niñas y las jóvenes en Colombia (Herrera, 1995 y Cohen, 2001); investigaciones sobre las variables que inciden en la construcción de subjetividad de las y los escolares, abordajes etnográficos sobre los dispositivos pedagógicos de género (García, 2000 y 2004) e indagaciones sobre la transversalización de género en contextos escolares de Bogotá (Piedrahita & Acuña, 2008).

Dichas investigaciones brindan herramientas conceptuales útiles para el análisis de la incidencia de la escuela en las relaciones de género, de los dispositivos pedagógicos de género en la subjetivación de las y los escolares, y propuestas pedagógicas para la transformación de estereotipos en el quehacer educativo. No obstante, estos estudios se erigen desde la noción de *diferencia sexual* y guardan el distanciamiento propio que permite la investigación documental o las aproximaciones etnográficas de investigadoras externas al contexto investigado.

En esta búsqueda, por el contexto que pretendía estudiar (un colegio público de un sector marginalizado de la ciudad de Bogotá) hallé investigaciones sobre los procesos de socialización en mujeres sectores populares (Barreto, J. & Puyana, Y., 1994; 1997); formas de socialización de adolescentes de sectores urbanos marginados (Arango., 1991 y Pérez, D. & Mejía, M., 1996) y sobre la socialización de roles de género en niñas, niños y jóvenes (Turbay, R. & Rico, A., 1994). Estos estudios, aunque no se centraban en el análisis de género en la escuela, por su orientación metodológica en el trabajo con sectores populares y por su enfoque generacional (investigación sobre niñas, niños y adolescentes) me brindaban elementos de análisis para abordar el contexto a investigar.

Dentro de estas investigaciones, el estudio de la profesora Luz Gabriela Arango *Adolescencia, Marginalidad e Identidad de Género* (1991), fue un importante hallazgo para mi reflexión, pues El Dorado, territorio en el que habitan muchas de mis estudiantes, fue uno de los 4 barrios dónde se desarrolló dicha investigación. La caracterización del contexto barrial descrita en este estudio fue muy útil para la construcción del relato histórico del barrio y el colegio. Así mismo, el análisis presentado de las formas de socialización de las y los adolescentes en relación con la familia, la sexualidad y los roles sexuales me permitió identificar las rupturas y continuidades en las formas como la pobreza, la violencia familiar, el trabajo doméstico como destino, la ausencia de perspectivas escolares, la asunción temprana de responsabilidades adultas y el encierro, inciden en mis estudiantes en comparación con los relatos de las y los adolescentes que vivían en el barrio veinte años atrás.

Respecto a la producción de investigaciones sobre cotidianidad escolar, encontré los estudios realizados en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media RED de la Universidad Nacional de Colombia (Jurado, F., 1998; Miñana, C., 1999 y 2002; Avellaneda, Zapata, Acero, Álvarez, Posada, Linares & García, 2001; Pardo, 2001), programa que desde 1992 se propuso realizar investigación cooperativa escuela-universidad.

La importancia que para mí revisten estas investigaciones consiste en su interés por hacer partícipes y visibilizar la voz de las y los actores sociales que hacen la educación en las escuelas. Desde esta perspectiva, los procesos investigativos de RED se caracterizaron por la producción de conocimiento colaborativo entre docentes de la Universidad Nacional y directivos docentes de colegios públicos del país (Miñana, 1999; Gómez, P. & García., L 2001), orientadoras y supervisoras escolares (Álvarez, 2001) y docentes de aula (Jurado, 1998; Cuervo, C., & Flórez, R., 1998; Delgado, O., Murcia. D., & Díaz, H., 1999; Acero, G. & Zapata, A., 2001). Estas investigaciones que versan sobre temáticas como la administración educativa, la enseñanza del arte, lecto-escritura, geografía, la didáctica del juego y el bienestar escolar, tienen en común su énfasis en la reflexión sobre las dinámicas de la cotidianidad escolar y la visibilización de la comunidad educativa (Avellaneda, A., 2001).

Por otra parte, indagué por investigaciones desarrolladas en colegios públicos. La mayor parte de estos trabajos versan sobre propuestas pedagógicas y didácticas para procesos

de enseñanza-aprendizaje: en la IED Próspero Pinzón de la localidad de Kennedy (Moreno, G., 2004) y en la IED Rafael Núñez de la localidad de San Cristóbal (González, M., Molano, P., 2005) se hicieron estudios sobre didáctica de la historia; en la Normal María Montessori, sobre el papel de la educación artística en la formación de futuros docentes (Jiménez, O., 2005); en la IED Antonio Villavicencio de la localidad de Engativá, sobre prácticas pedagógicas de inclusión de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado (Martínez, D., 2009), y en la IED Aguas Claras de la Localidad de San Cristóbal, sobre diversidad cultural (Patiño, N., 2011).

También encontré otros estudios realizados desde un enfoque más sociológico y antropológico: en la IED la Victoria localidad San Cristóbal, sobre referentes culturales y quehacer pedagógico (Patiño, C., Rodríguez, S. 2010); en la IED Ciudad de Villavicencio de la localidad de Usme, sobre representaciones sociales de docentes (Castro, J., 2009); en la IED Misael Pastrana Borrero localidad Rafael Uribe Uribe, sobre contexto social, maltrato infantil, violencia intrafamiliar y violencia escolar (González, R. & Riaño, S., 2005); en las escuelas Laureles y Jackeline ubicadas en la localidad Kennedy, sobre las transformaciones y resistencias comunitarias (Galeano, J., 2009).

Como ya mencioné, en los estudios citados encontré acercamientos a las relaciones de género en la escuela, investigaciones sobre socialización en contextos populares, procesos de investigación participativa sobre la cotidianidad escolar y trabajos de grado desarrollados en las IED. Empero, no hallé investigaciones sobre relaciones de género en la escuela realizadas por docentes que ejercieran su labor en el contexto investigado, y en las tesis de grado, producidas en escenarios escolares, no aparecen análisis de género e interseccionalidad.

Sin embargo, encontré tres trabajos llevados a cabo por docentes del distrito durante sus estudios de posgrado, que abordaban la cotidianidad escolar y que situaban a las investigadoras como parte del contexto estudiado. El primero es una tesis de maestría sobre el auto-reconocimiento de las niñas y niños afrocolombianos de la IED Tomas Cipriano de Mosquera, de la localidad de Engativá, que visibiliza las dinámicas de racismo y discriminación racial en la escuela (Serna, L., 2011). Los otros dos son trabajos de investigación social de tipo biográfico-narrativo, uno desarrollado por una directiva docente de la IED Luis Ángel Arango de la localidad de Fontibón, sobre las narrativas de

maestros y maestras respecto a la diversidad cultural (Rondón, R., 2011) y el último, sobre pedagogía del afecto que el profesor Henry Huertas, compañero docente de Aulas Colombianas, llevó a cabo abordando su experiencia docente como maestro del distrito en el colegio Juan Rey de la localidad de San Cristóbal.

En estos últimos, hallé algunos escenarios y angustias compartidas, pues aunque las relaciones de género no son analizadas, sí abordan situaciones que se asemejan a mis experiencias como docente. Aunque los trabajos de mis colegas aportan a la visibilización de la cotidianidad escolar y de las condiciones que hacen de las escuelas escenarios de subalternidad, no son incluidos como parte de la revisión documental de quienes diseñan las políticas educativas, definen los proyectos de inversión de recursos para la educación y enuncian discursos mediáticos y políticos sobre la calidad educativa.

Educación, cotidianidad escolar e investigación

En Colombia proliferan diversos discursos sobre la educación cada vez que salen los resultados de las mediciones y evaluaciones de las pruebas internacionales para medir estándares de calidad. Estos son enunciados por personas “expertas en educación”, funcionarios y funcionarias de gobierno y medios de comunicación. Como maestra percibía que lo que caracteriza a estos discursos, incluso cuando los pronunciamientos son hechos por la dirigencia sindical de docentes, es el gran distanciamiento con la cotidianidad escolar.

Asimismo, sentía que la información, cifras, análisis y noticias sobre educación desdibujaban el trabajo que las y los docentes llevábamos a cabo en los colegios. Se responsabiliza a profesoras y profesores de la baja calidad de la educación pública pero se oculta la precariedad de nuestras condiciones laborales que incide en nuestro desempeño. Se invisibilizan los esfuerzos con los que intentamos garantizar el derecho a la educación en contextos marginalizados en los que la presencia del Estado se limita a los servicios que presta la escuela pública, servicios y derechos que tienen el rostro de las maestras y maestros que cotidianamente interactúan con estudiantes y comunidades.

Durante el segundo semestre de 2011, tomé el curso *Género y Trabajo*³, propuesto por la profesora Luz Gabriela Arango, en el que encontré categorías de análisis desde las que me situé como docente, no sólo desde mi quehacer pedagógico sino desde mi lugar como trabajadora; esto me permitió comprender críticamente el objetivo político de dichos discursos, y analizar cómo las condiciones materiales y políticas que incidían en mi práctica docente y en la de mis colegas maestras.

Las condiciones materiales, sociales y laborales de las maestras, las problemáticas de niñas, niños y jóvenes estudiantes y de sus familias, las demandas de trabajo de los proyectos de la política pública educativa y las contingencias y dificultades cotidianas propias de la convivencia escolar son realidades que hacen parte del escenario educativo y que no se abordan en las investigaciones educativas, de género, ni en los discursos académicos, políticos o mediáticos⁴.

En el artículo “Pedagogía y magisterio: saber y práctica subordinada”, la investigadora Imelda Arana (2011) analiza las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas que subordinan la práctica de las docentes en Colombia:

Se trata de un proceso de alienación del trabajo docente, especialmente el de las maestras, pues centradas en lo inmediato, la confrontación de ideas sobre sus innovaciones, procesos investigativos y estudios no tienen espacio. Así hacen de su labor más un oficio que una profesión y su saber se vuelve mera intuición para resolver los asuntos domésticos de la escuela. (Arana, 2011, p. 293)

Las maestras, como trabajadoras y mujeres socialmente construidas, están subordinadas por los límites y demandas de la división sexual del trabajo, por lo que tienen que

³ Electiva ofrecida por la Escuela de Género durante el segundo semestre de 2011.

⁴ Cabe mencionar que la “Caracterización de Docentes del sector público de Bogotá – 2009” que llevó a cabo El Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional bajo la dirección de Rocío Londoño Botero, es un estudio que inscribo como parte de los discursos expertos sobre educación y alejados de la cotidianidad escolar. Esta investigación, que no enuncia suficientemente sus criterios de análisis y más bien los encubre bajo un telón de “objetividad”, reproduce los estereotipos sobre las maestras y maestros valiéndose del cruce sesgado de variables para la presentación de estadística. Como ejemplo puedo mencionar la variable de estrato social, en la que se compara el salario docente con el ingreso promedio nacional y no, como considero debería ser, con el ingreso de las y los servidores públicos en el país. Asimismo, la información desagregada por género hace parte de los análisis temáticos de la caracterización.

vérselas con la tensión entre el trabajo productivo y reproductivo. En el colegio yo era la única profesora soltera y sin hijas o hijos; mientras yo iniciaba mi jornada diaria a las 5:15 a.m. preparándome para ir a trabajar, mis compañeras debían levantarse a las 3:30 a.m., para llevar a cabo las labores de cuidado de sus familias. Nuestro trabajo como docentes, que iniciaba a las 6:15 a.m. y terminaba a las 12:30 p.m. (tiempo que se ampliaba en virtud de reuniones, preparación de clases o situaciones que requerían permanecer en el colegio), equivalía a la segunda jornada laboral de ellas y, al finalizarla, mientras yo invertía mi tiempo en mis clases de posgrado, algunas de ellas tenían que ir a iniciar otra jornada de trabajo que les permitiera reunir los ingresos suficientes para la manutención de sus familias y, por supuesto, al final del día llegaban a sus hogares a revisar tareas, preparar los alimentos, limpiar la casa y alistar todo lo necesario para el día siguiente.

La vida de las maestras se despliega en las labores de cuidado de sus familias y en las actividades de producción exigidas por sus obligaciones contractuales, como es propio del contrato social vigente en la mayoría de las sociedades dónde las mujeres asumen la carga y el desgaste del trabajo de reproducción (Yáñez, 2004, p. 53). Esta inequidad laboral se expresaba en la menor participación de las maestras en cargos representativos, directivos y de mayor remuneración respecto a los varones, y en la mayor carga de trabajo de cuidado en la escuela, por lo que frecuentemente hacían notar la incomodidad e insatisfacción que les producía la profesión docente. ¿Cómo afrontar las problemáticas de cientos de estudiantes que todo el tiempo expresaban su desinterés por aprender cuando hay que vérselas hasta con una triple jornada de trabajo? ¿Con qué tiempo se preparan didácticas de clase novedosas y estimulantes? ¿Cómo las maestras pueden ser más comprensivas y pacientes con las niñas, niños y jóvenes cuando la realidad social no tiene ninguna consideración con sus propias existencias?

Al reconocer que mis condiciones de vida personal ampliaban mi capacidad de maniobra en el escenario escolar, mi actitud “contestataria” se desplazó para dar espacio a una actitud dialógica y comprensiva que produjo acercamientos, y en algunas ocasiones, alianzas pedagógicas y laborales con las maestras, a tal punto que para el 2012 fui elegida como representante sindical de las y los docentes del colegio.

En contraste con los discursos expertos sobre la educación, encontré en la producción teórica de la profesora Imelda Arana (1998, 2001, 2005, 2011, 2013) análisis que daban

cuenta de mi situación como docente-investigadora. Aun cuando sus análisis de género, fundamentados en la noción de diferencia sexual, no correspondieran con mi percepción de las relaciones de género en la escuela, fue alentador para mí dialogar reflexivamente con sus artículos, en los que, desde su experiencia como investigadora feminista circunscrita en los escenarios escolares, hacía de su escritura una plataforma de reconocimiento a las agencias, aportes y límites de la labor docente. En síntesis, al leerla sentía que se reconfiguraba mi rostro y se rompía el silenciamiento que los discursos hegemónicos y “expertos” imponen a las maestras para representarlas a su conveniencia.

La información académica, política y mediática sobre la realidad educativa me producía una sensación de aplastamiento. Sus datos, políticas, proyectos y estudios pisoteaban mi trabajo, mis esfuerzos y mi saber docente. “Quiero verlos un mes aquí adentro, a ver cómo les va” decíamos profesoras y profesores cuando se nos sometía a reuniones y charlas de “expertos” que venían a decirnos cómo debíamos hacer nuestro trabajo. Nos indignaba leer o escuchar discursos de gente que no tenía idea de cómo es la cotidianidad de la escuela, discursos que suponen que “las maestras y maestros han de ser enseñadas(os), que carecen de conocimientos adecuados sobre su trabajo, que no tienen solvencia académica y que, desde fuera, las expertas y los expertos pueden ayudarles a remediar esas carencias” (Arana, 2011, p. 291).

Yo tampoco entendía cómo funcionaba la cotidianidad escolar. Mientras fui profesora, las dinámicas de la escuela me sacudían a diario, y con mis reflexiones, a lo sumo, alcanzaba a idear soluciones que me permitieran abordar los problemas y contingencias pedagógicas, sociales y personales de mis estudiantes. Sin embargo, podía reconocer en mi trabajo y en el de mis colegas un saber que nos permitía sobrellevar las dificultades y mantener a flote la escuela. Aun cuando parte de este saber estuviera condicionado por los prejuicios que se tenían sobre las y los estudiantes y cierto grado de insensibilidad se instalara en nuestras conciencias, cada maestra y maestro se valía de su recursividad para hacer realidad eso que llaman educación.

La proliferación de discursos “expertos” sobre educación, distantes de la experiencia educativa, de las comunidades y de los contextos escolares, guarda una profunda relación con la subalternización histórica de las y los actores sociales que trabajan y se

benefician de ella. Pero, “¿qué hay de peligroso en el hecho de que las gentes hablen y de que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿En dónde está, por tanto, el peligro?” preguntaba Michael Foucault durante la Lección inaugural en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970: “Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1992, p. 11).

Me permito citar semejante juego (estilizado) de palabras para señalar que, tanto la producción de discursos preocupados por la calidad y resultados de la educación como las investigaciones educativas, están hechos para “mostrar” una versión de la educación que oculte aquello que no es coherente con sus objetivos políticos, es decir, con sus *poderes y peligros desatados*. No quiero caer en las taras abstractas del rigor filosófico del que con tanto esfuerzo he intentado librarme durante años, así que voy a “ponerle carne” a los *poderes y peligros* a los que me quiero referir, y la *encarnación* es un asunto de hacer historia.

Educación, neoliberalismo y colonialidad

Resulta que la globalización actual, la del internet, las redes sociales y el libre comercio, la que posicionó el inglés como idioma planetario, que extendió el uso de los *jeans*, la música de Shakira y las redes de narcotráfico, inicia con la imposición del *capitalismo* como patrón del poder mundial. Y con el descubrimiento de América comienza una nueva era económico-política mundial euro-centrada. Así lo sostiene Marx y Engels: “A raíz del descubrimiento de América y del intercambio con sus colonias, las naciones europeas pudieron administrar un sistema internacional de comercio que rompió en mil pedazos los límites de la antigua organización feudal o gremial” (Marx & Engels, 1983, p. 29-33).

La Niña, la Pinta y la Santa María, además de traer desde España la viruela, el sarampión, la peste bubónica, el tifus, la varicela, la influenza y la fiebre amarilla, fueron embarcaciones con las que se inició la globalización del idioma español, de la religión católica, del pensamiento filosófico, científico y político que todavía transmitimos en nuestras escuelas. Estos legados los conmemoramos en el “Día del Idioma” y el “Día de la Raza”, pues a Colombia, como uno de los países más felices del mundo, le resulta

apropiado celebrar los aportes que la “Madre Patria” tan generosamente nos “heredó” y echar tierra a cualquier recuerdo de la violencia de la conquista que “legítimamente” y de “la mano de Dios” expropió territorios, recursos y hasta la vida misma de los pueblos “primitivos” que habitaban este “desconocido” continente.

Todo esto fue posible gracias al *incuestionable* “Descubrimiento de América”; y a pesar de que algunos han querido “distorsionar” la historia por medio de artimañas arqueológicas para negar el título de descubridores a los españoles, nos es más fácil aceptar que las Líneas de Nazca y las colosales cabezas Olmecas de México las hicieron los extraterrestres y no que fueron antiguas civilizaciones indígenas o tempranos viajeros provenientes del África subsahariana. Coincidimos en que es absurdo admitir la semejanza de las tallas Olmecas con la apariencia fenotípica de miembros de los pueblos Zulú, Xhosa, Matabele, Dinka, Nuer, Shilluk, Masai o Bantú; nos parece inconcebible aceptar esto como evidencia contundente de la presencia de tempranos viajeros africanos en América, descubridores anteriores a Colón.

El imperio conquistador impuso su cultura, su conocimiento, su religión, su idioma a los pueblos conquistados. Para lograr su cometido, la dominación se valió de la *violencia física*, con la que se expropió, exterminó, violó y esclavizó, pero sobre todo se ejerció una constante y aún latente *violencia epistémica* para convencer a las mujeres y hombres colonizados de que ellos (los europeos), su apariencia, pensamiento y acciones, eran superiores, buenos, bellos y verdaderos.

La violencia epistémica ejercida por los imperios europeos impuso una clasificación social de la población según criterios de raza, sexo, credo y racionalidad: “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial” (Quijano, 2000, p. 209). A esta construcción mental subordinada, Aníbal Quijano la denomina *colonialidad del poder*.

Cabría hablar de colonialidad antes que de colonialismo para destacar la dimensión cognitiva y simbólica de ese fenómeno. (...) las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del “subalterno” (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos

de estas ciencias y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados. (Castro-Gómez, 2005, p. 20)

¿Qué tienen que ver los discursos mediáticos, académicos y políticos sobre educación con la colonialidad?: la historia del poder colonial que inventó identidades colectivas que conciben lo indígena y lo afro como primitivo, inmoral e inferior respecto a lo blanco y europeo que es civilizado, superior y bueno, fundó los estereotipos que habitan nuestros imaginarios e inciden en todas las formas de relación social, “las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (Quijano, 1991, p. 238).

La colonialidad del poder circula en los contenidos escolares que cuentan la versión hegemónica de la historia, en las prácticas pedagógicas que reproducen relaciones autoritarias que subordinan a las personas en relación a su género, pertenencia étnico-racial y clase social y, por supuesto, en los discursos actuales sobre educación que legitiman histórica, científica y políticamente los intereses económicos neoliberales actuales.

El silenciamiento de la voz de maestras y maestros, la falta de reconocimiento de nuestro saber pedagógico y práctico y la forma de representarnos en los discursos hegemónicos hace parte del sistema de dominación epistémica de la colonialidad del poder, que define la producción actual del saber y las formas de representar la realidad. A esto Aníbal Quijano lo denomina *colonización del imaginario del dominado* (1992, p. 438), y Mignolo lo llama *subalternización del conocimiento* (2000, p. 59). “Todo lo cual guarda relación con el hecho de que la profesión docente es una actividad desempeñada mayoritariamente por mujeres, a las que se les considera sin discurso propio y sin voz autorizada para emitir alguno” (Arana, 2011, p. 291).

La colonización y la subalternización del saber, con los que la colonialidad del poder definió la forma legítima de producir conocimiento, es la que propicia que los saberes e “innovaciones pedagógicas adelantadas por las maestras y los maestros hayan quedado en la memoria de sus gestoras y gestores o en papeles engavetados sin perspectivas de ser adecuadamente utilizados” (Arana, 2011, p. 289).

Pedagogas y pedagogos deberían ser entonces, en primer lugar, las educadoras y educadores en su práctica calificada consistente en explicar cada aspecto de los procesos

educativos y del sistema de la educación, mediante la cual proyectan las prácticas pedagógicas como personas habilitadas para la conducción de las nuevas generaciones. Sin embargo, sintomáticamente, al “maestro raso” y la “maestra de aula” no se les reconoce como pedagogo o pedagoga; menos aún la maestra, de quien se opina que debe ser “guiada” en su labor y no se la considera capaz de pensar el acontecimiento educativo. Más aún, tal como lo registra la historia de la educación en Colombia, desde que han buscado incursionar en el campo pedagógico, las mujeres han sido objeto de dudas en cuanto a su capacidad profesional. La ley sobre Instrucción pública, de 1903, solo les permitió ser maestras de niñas y de niños pequeños. Luego, poco a poco, fueron ocupando otros espacios en el sistema de la educación formal. Pero aún pervive la tradición según la cual las mujeres enseñan mayoritariamente lo fácil o lo menos importante, o lo hacen en los niveles básicos con los niños y niñas de menor edad. (Arana, 2011, p. 288)

Los discursos hegemónicos educativos ocultan las condiciones de posibilidad material e histórica de la educación, son formas con las que el poder domina y *esquiva su pesada y temible materialidad*. Asimismo, “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1992, p. 12), razón por la que me permito encontrar en la escritura de mi trabajo mi propia voz. De este modo puedo pensar la dominación impuesta por los discursos educativos y visibilizar que la educación es una responsabilidad social que ha sido asumida en la práctica por maestras, maestros y comunidades educativas y no a través de una política pública de largo alcance, pues como afirma Carlos Miñana, la historia de la educación colombiana se ha caracterizado (a excepción de algunas reformas liberales en la primera mitad del siglo XX) por el desinterés del Estado de garantizar el derecho a la educación:

Este desinterés de las elites por la educación de las mayorías ha dado como resultado un retraso de casi un siglo en infraestructura. Las demandas de la población y de los organismos internacionales para incrementar la cobertura no se resolvieron construyendo colegios sino con la política de la doble y, poco después, la triple jornada (Decreto 150 de 1967, decreto y política que siguen vigentes hoy); de esta forma en las mismas instalaciones funcionan en realidad tres colegios en diferentes momentos del día (de 6 a 12, de 12 a 6, y de 6 a 10). (Miñana, 2010, p. 37)

A pesar de que el sector educativo colombiano se ha caracterizado por un débil sentido de lo público, tanto por parte de las elites como de las clases medias y populares

(Miñana, 2009 y 2010), y a pesar de la ausencia del Estado —que fomentaba la caprichosa administración de los recursos para la educación a tal nivel que alcaldes y gobernadores utilizaban los nombramientos de docentes para pagar sus “favores” electorales— desde la década de 1980, maestras y maestros del país protagonizaron un proceso de agencia política representada en agremiaciones sindicales regionales, que crearon en Bogotá la Asociación Distrital de Educadores y Educadoras ADE, articuladas a nivel nacional en la Federación Colombiana de Educadores y Educadoras FECODE.

Este proceso produjo el Movimiento Pedagógico Colombiano (Tamayo, 2006) al que se le debe la profesionalización de la docencia, la construcción de políticas educativas dirigidas a consolidar la educación como derecho, “aunque esto no se tradujo en un reconocimiento social y económico de la labor docente” (Miñana, 2010, p. 37). El movimiento pedagógico impulsado desde FECODE participó en la Asamblea Nacional Constituyente en 1991, que orientó la creación de un Estado Social de Derecho, con lo cual se asientan las bases para el diseño de la Ley General de Educación.

Mi trayectoria como estudiante está inscrita en estas luchas por el derecho a la educación en Colombia. Fue gracias a este proceso de consolidación de la educación pública que pude acceder al sistema educativo. No obstante, en la década de 1990 las políticas neoliberales y la larga tradición de estímulo a la educación privada entraron en choque con la Constitución de 1991, que consagraba la educación como derecho. Y si bien, con la nueva *Carta Magna* se produjeron grandes cambios discursivos y normativos como la Ley General de Educación de 1994, que incrementó la autonomía y la participación por medio de la instauración de Gobiernos Escolares y Proyectos Educativos Institucionales (PEI), estos avances no tuvieron un correlato político ni normativo en el aspecto financiero.

En lugar de aumentar la inversión en educación, a partir de 1998, inicia una contrarreforma a la Constitución con lo cual se establece un sistema de financiación de la educación de acuerdo a la demanda: desde entonces, los recursos se destinan de acuerdo al logro de indicadores de gestión, cobertura, eficiencia y calidad de las regiones. Para el 2001, cuando yo cursaba grado décimo, docentes, estudiantes y comunidad educativa del colegio participamos de los procesos de movilización en contra de las reformas educativas del gobierno de Andrés Pastrana, que finalmente se consolidaron en el Acto legislativo 01 y la Ley 715 de 2001. Esta normativa determinó

“que los recursos públicos para la educación se asignan *per cápita*, por estudiante atendido, lo cual puso en desventaja a las regiones poco pobladas y distantes, y estimuló la competencia de los colegios por los estudiantes, así como el hacinamiento en las escuelas” (Miñana, 2010, p. 41).

En ese momento, yo estudiaba en la Institución Educativa Distrital Toberín, un colegio público con jornada única que acababa de estrenar la planta física que reemplazó las casetas en las que niñas, niños y jóvenes recibían clases unas sobre otros, sentados en cojines que traían de sus casas. El criterio de “eficiencia” obligó a que las escuelas de primaria se fusionaran con los colegios de secundaria, de modo que mi colegio ahora contaba con tres sedes y un solo rector; desapareció la jornada única y con ella los proyectos pedagógicos en artes, deportes, comunicación y radio escolar que se impartían en el colegio después de mediodía, asimismo, se triplicaron los estudiantes y se eliminaron puestos directivos, administrativos y de orientación escolar.

Esto destruyó los proyectos educativos y pedagógicos (PEI), incrementó las funciones administrativas de las y los rectores en desmedro del Consejo Directivo y desdibujó la función pedagógica de la rectoría convirtiéndola en gerencia educativa, lo cual transformó, finalmente, todas las relaciones institucionales, sociales y pedagógicas de las comunidades educativas. La nueva ley fomentó relaciones autoritarias entre directivas y docentes y redujo el trabajo colaborativo entre maestras y maestros, pues quienes estaban amparados por el Decreto 2277 de 1979 tenían privilegios que se eliminaron para aquellos que ingresaban bajo el nuevo estatuto docente implementado por el Decreto 1278 de 2002, el cual, entre otras cosas, definió mecanismos de control a través de los estándares de evaluación y competencias laborales.

Lo anterior incidió en la cotidianidad escolar y en los procesos de investigación en la escuela: a diferencia del interés político y educativo de la producción de conocimiento impulsada por el Movimiento Pedagógico Colombiano (que va hasta el 2000, y en el que se inscriben los estudios colaborativos entre docentes universitarios y docentes del magisterio adelantados en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media RED de la Universidad Nacional), la nueva producción investigativa en educación ha sido condicionada “por los intereses de los organismos internacionales que requieren información confiable para orientar su

intervención en educación así como dar cuenta del impacto de su inversión” (Miñana 2009, p. 53). Las nuevas investigaciones se proponen la planificación educativa y se caracterizan por el uso de cifras e indicadores que se limitan a la producción de información cuantitativa sobre cobertura y deserción. Con estos estudios, maestras y maestros han sido “entrenados en las lógicas de la planificación de tareas de forma algorítmica. En Colombia esta propuesta no dejó investigaciones, sino manuales y ejercicios de aplicación de los modelos de planeación de aula” (p. 55).

De manera más mediatizada pero no menos importante, la dicotomía élite/subalterno intersecta también el debate institucional sobre la corporatización de la enseñanza y su reducción a técnicas de lectura y escritura; su tendencia a homogeneizar "lo cultural", a enseñar desde puestos de transmisión cuya ubicación es determinada por la rentabilidad, factores todos que tensionan una dinámica profesional ya de por sí muy estresada. (Rodríguez, 1998, p. 51)

A pesar de estas reformas en detrimento del derecho a la educación, mi acceso a la educación profesional fue posible gracias a los acuerdos interinstitucionales impulsados por docentes y directivos docentes del colegio en el que me gradué. Aunque estudié mi pregrado en una universidad privada, mi acceso fue posible gracias a la oferta de becas que en ese entonces la Universidad de San Buenaventura ofrecía a los mejores bachilleres de la localidad. Inmediatamente después de graduarme como Licenciada en Filosofía ingresé al magisterio, en febrero de 2008, en calidad de docente provisional, hasta junio de 2010, cuando en el marco del concurso docente obtuve mi nombramiento de planta. Como docente del estatuto 1278, mis condiciones laborales incidían negativamente, tanto en el ejercicio de mi profesión como en las posibilidades de hacer investigación en el aula:

La investigación de las maestras y maestros es cada vez menos viable en cuanto que las políticas neoliberales en Colombia, por una parte, han debilitado la profesión docente creando un nuevo estatuto en el que no se exige una formación pedagógica para ser maestro y, por otro lado, han concentrado la labor del docente en el salón de clase, aumentando el número de horas/clase y el número de estudiantes por salón. Asimismo, el maestro ha perdido autonomía y flexibilidad curricular presionado por la evaluación por estándares y competencias. Adicionalmente, la universalización de la educación y el ingreso de niños y jóvenes poco interesados en las actividades académicas e incluso con rechazo al mundo escolar, implica que ahora el docente se dedique a actividades más

“pastorales”, de “trabajo social”, que a la enseñanza de las asignaturas y contenidos curriculares tradicionales. (Miñana, 2009, p. 62)

En el caso de Bogotá, las maestras y los maestros, “duramente golpeados por la administración de Cecilia María Vélez White (1998-2002) y convertidos ante la opinión pública en los culpables de los problemas de la educación, se desquitaron” (Miñana, 2010, p. 46) involucrándose a fondo en las campañas electorales para la alcaldía que, desde 2004, instauraron gobiernos de “izquierda democrática” que se propusieron “fortalecer la educación pública y devolver la dignidad al magisterio” (p. 46.). Esto aumentó la inversión en educación en el Distrito, siendo este el sector con más presupuesto de la administración pública en Bogotá. Asimismo, se implementaron programas de bienestar escolar con el objetivo de garantizar la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo distrital.

A pesar de la agencia política de las docentes en Bogotá, las políticas públicas educativas siguen siendo diseñadas por equipos de expertas y expertos que desde sus oficinas de “nivel central” formulan los lineamientos pedagógicos y los proyectos de inversión educativa. Aun cuando en algunos de estos escenarios participan ex-profesoras con experiencia de trabajo en las aulas o docentes comisionados, la construcción de estas políticas se lleva a cabo desde una amplia distancia política, epistemológica y práctica respecto a los múltiples contextos y contingencias de la cotidianidad escolar.

El saber teórico producido, en los ámbitos académicos y en los centros de poder, sobre la educación y los sistemas educativos ignora tanto la realidad de las prácticas educativas como las innovaciones y la productividad académica de los (las) titulares de la acción profesional de la educación: ellas y ellos no son considerados sus iguales. En síntesis, el saber y la palabra de las (los) profesionales de la pedagogía continua siendo sabotada y anulada. (Arana, 2011, p. 289)

De este modo, aunque las políticas, en la última década, han fortalecido la administración pública de la educación básica y secundaria en Bogotá, no han logrado implementar proyectos de infraestructura y pedagogía que concilien sus metas de cobertura con las de calidad de la educación pública. La construcción de mega colegios y la disminución de colegios en concesión, ha producido impactos negativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje y convivencia escolar. Por una parte, pienso que la calidad

requiere de unidades educativas pequeñas que respondan a las necesidades situadas de la población escolar beneficiaria de la educación pública en virtud de los innumerables riesgos sociales en los que se encuentra inmersa. Por otra, las metas de cobertura que han logrado garantizar cupos para toda la población en edad escolar de la Capital aumentaron exponencialmente el número de estudiantes en las escuelas sin que por ello aumentara el número de docentes y profesionales de acompañamiento que requiere una inclusión que garantice el derecho a la educación con calidad. Esto es producto de la tensión entre las orientaciones nacionales para la privatización de la educación y los esfuerzos distritales por fortalecer la educación pública.

Los problemas de calidad educativa y la visibilización de las problemáticas de convivencia escolar justificaron el interés de la administración educativa distrital por investigar la dimensión pedagógica y social del ámbito escolar, de este modo se han invertido recursos en el desarrollo de investigaciones en las escuelas del Distrito. Sin embargo, lejos de “escuchar” las necesidades y demandas de las comunidades educativas y reconocer sus agencias y experiencias, la información producida contribuye a desdibujar las realidades escolares. Esto ocurre porque dichas investigaciones las llevan a cabo profesionales externos, contratistas a quienes les imponen tiempos inverosímiles para producir información que requiere de procesos de participación y reflexión colectiva, un *adentrarse* en la cotidianidad educativa, y no un limitado ejercicio de observación y segmentación de la realidad por medio de entrevistas o grupos focales intermitentes e invasivos.

La mayoría de proyectos educativos que la administración central realiza actualmente en las escuelas, inciden negativamente en la convivencia y dinámicas académicas de los colegios, y en lugar de contribuir al mejoramiento de las condiciones sociales y ambientales que dificultan el quehacer de la escuela, su oferta de “servicios” interrumpe y rompe los procesos educativos en el aula. Las instituciones de gobierno “manosean” las escuelas para reportar sus metas de atención en salud, educación, participación y para generar cifras de atención a población étnica y víctima del conflicto armado.

Así con todo, en mi trasegar de maestra y feminista reconocí el lugar de mi práctica investigativa en las búsquedas intelectuales y políticas de Gayatry Spivak, y en su exhortación: “aceptar humildemente la tarea, la tarea limitada, de adentrarse en la normalidad de la subalternidad, que no te va a aportar grandes alabanzas por haberlo

solucionado todo en las altas esferas de la política” (Spivak, 2010a, p. 30). Concebí la noción de subalternidad como inherente a un proyecto de descolonización epistémica, en el que la tensión entre los privilegios y opresiones que me acompañan constituyen mi trabajo de grado, y este se muestra como una nueva forma de producción de conocimiento que aporte a una estructura de reconocimiento, tanto del saber docente como de las agencias de las y los estudiantes.

Hacia la construcción del problema de investigación

La educación aparece como un asunto de expertos. Tanto en la producción académica como en los discursos mediáticos, institucionales, organizacionales y políticos pareciera que la educación no fuera asunto de quienes despliegan su vida en los escenarios escolares: maestras, maestros, niñas, niños y jóvenes estudiantes. Al respecto Imelda Arana señala:

Existe un saber que circula y se transmite de generación en generación entre colegas; saber propio de la cotidianidad escolar que, aun cuando arrastra el peso de no ser considerado un saber que potencie cambios sustanciales, sí ha permitido la subsistencia de las instituciones educativas públicas en medio de duras condiciones económicas, sociales y políticas en que les ha correspondido funcionar durante las últimas décadas. (2011, p. 291)

El “silenciamiento” de los y las maestras sobre su quehacer docente –sobre todo de las que ejercen su profesión en el sector público, que abarca los estratos populares del país y del Distrito Capital–, el encubrimiento de la cotidianidad escolar y la necesidad de aportar a las investigaciones sobre las relaciones de género en el ámbito escolar fue el marco de referencia en el que se desplegó mi horizonte de investigación: “el proyecto de escuchar a los subalternos y subalternas, con mucha paciencia y atención, de manera que, como intelectuales comprometidas con la educación, podamos tener una intuición de la esfera pública de la subalternidad: una tarea de docentes” (Spivak, 2010a, p. 27).

Entonces postulé en mi quehacer docente e investigativo la pregunta del famoso artículo de Spivak ¿Puede hablar la subalterna? En dicho artículo, la autora analiza el suicidio de su tía abuela como un acto de habla, la transformación de su cuerpo en texto para llevar la subalternidad a un punto crítico. “Mi argumento no era que las mujeres no sabían

hablar, sino que cuando alguien intentaba hacer algo diferente, ese acto quedaba sin reconocimiento porque no existía validación institucional alguna” (Spivak, 2006, p.21). De modo que la pregunta ¿puede hablar la subalterna?, no se refiere a si los y las subalternas hablan, sino más bien por quién las escucha y cómo pueden ser escuchadas.

Teniendo en cuenta que el acceso a la educación pública en el país, y particularmente en Bogotá, beneficia a las niñas, niños y jóvenes de sectores populares, develar la cotidianidad escolar de los colegios públicos contribuye a la construcción de una estructura de validación en la que sean escuchadas los y las subalternas.

Estas escuelas son frágiles, inmersas en un sistema educativo que se asegura que sólo se oiga al sujeto subalterno como mendigo. Así que la idea de esas oportunidades de salir en las fotos, allá donde se ha inaugurado una escuela con profesorado, niños y niñas bien vestidos y con libros, son un elemento cruel, cruelmente engañoso. No es cuestión de aulas y libros; es cuestión de la calidad y la naturaleza de la educación. (Spivak, 2010a, p. 22)

Cabe aclarar que las y los profesores del magisterio colombiano, aún bajo las condiciones de subordinación que se crean por efecto de la baja remuneración y por la desvalorización del trabajo docente, no somos subalternas.

La subalternización significa cortar la conexión entre las líneas de movilidad social, de acción social, de la esfera pública y un grupo, (...). Entiendo el modo en el que tú usas el término y la gente lo usa en ese sentido, pero yo no. Yo diría que nos están convirtiendo en sujetos subordinados, que nos están quitando el poder, pero, dado que uso el término con mucho cuidado, no diría que estamos siendo subalternizados. (Spivak, 2010a, p. 36)

No obstante, muchas hacemos parte, por el ejercicio de nuestra profesión, de escenarios de subalternidad, en tanto que, como ya mencioné, la mayoría de las escuelas públicas se ubican en los sectores marginalizados. Esto explica la ausencia de la voz de maestras y maestros en los debates y discursos sobre la educación; la invisibilización de quienes ejercemos la labor docente en estos lugares propicia el silenciamiento de la subalternidad, de modo que la tarea de *adentrarse en escenarios de subalternidad* es más que pertinente y necesaria, pues “Si este trabajo docente no tiene lugar, el sujeto subalterno permanecerá en la subalternidad, incapaz de autorrepresentarse y, por lo tanto, necesitado de ser representado” (Spivak, 2010a, p. 27).

Hasta aquí me he referido, principalmente, a las cuestiones políticas y metodológicas de las investigaciones de género en la escuela: por un lado, estudios que al ser elaborados por investigadoras externas se encuentran limitados en el análisis del ámbito escolar y, por otro, ausencia de investigaciones realizadas por docentes sobre la cotidianidad escolar, vacío que se ha intentado llenar con el discurso experto sobre educación. Quiero señalar, reiteradamente, que la ausencia de investigaciones que a profundidad analicen los procesos de socialización y las interacciones que tienen lugar en la escuela profundiza el silenciamiento bajo el que se encuentra la cotidianidad escolar como un escenario de subalternidad. En síntesis, la forma cómo se ha investigado el contexto escolar limita las posibilidades de comprensión de la subalternidad.

¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Qué dicen? ¿Cómo escucharles?, fueron los interrogantes desde los que situé mi problema de investigación: adentrarme en la subalternidad del ámbito escolar en el que me desempeñaba, para comprender cómo inciden sus condiciones objetivas de vida en los procesos de socialización por medio de los cuales construyen su subjetividad *generizada*.

Mis estudiantes hablan, pero no lo hacen del mismo modo que yo, y por esta razón lo que expresan en sus actitudes vitales y en sus gestos siempre es silenciado; sus palabras se interpretan menos como actos de habla intencionales que como ausencias llenas de significados *psicologistas*: desinterés, hiperactividad, dispersión, apatía. Mi lugar como su profesora estaba infestado de estas consideraciones, los discursos hegemónicos que me habitaban también reforzaban mi propio silenciamiento y mi dificultad para investigar, asimismo, el poder que revestía por mi rol aumentaba el distanciamiento, y mis primeras buenas intenciones estucaban el muro que me hacía inaudible lo que ellas y ellos decían.

Por esta razón, me propuse la simple y complicada labor de “escucharles”, aceptando mi lugar como profesora, vigilante del poder que me revestía y de los efectos que dicho poder producía en mis estudiantes, por ejemplo: actuar y hablar como creían que yo esperaba que lo hicieran, intentar agradarme o, de forma contraria, resistir y burlar mi lugar de poder. Comencé a proponerme pequeñas tareas pedagógicas que me permitieran compartir un lenguaje en el que pudiéramos dialogar, de modo que yo lograra *adentrarme* en su realidad y aportar a la *reorganización de sus deseos*: “toda enseñanza

es diferente, pero toda enseñanza asume también un escenario compartido” (Spivak, 2010a, p. 22).

En medio de las limitaciones de mi quehacer docente que desbarataban y rearmaban mis reflexiones y búsquedas, instalé en mí una actitud de escucha permanente, más fenomenológica que hermenéutica, más personal que profesional. La actitud fenomenológica consistía en hacer *epojé*, poner entre paréntesis mis prejuicios tanto como me era posible y durante el tiempo necesario, para que fueran mis estudiantes quienes me explicaran lo que ocurriese. Aun en momentos en los que no podía dilucidar horizontes interpretativos ni elaborar explicaciones, buscaba la manera de atesorar los acontecimientos y las voces de mis estudiantes, grabando mis clases y actividades institucionales, escribiendo historias, anécdotas y crónicas en las que intentaba capturar mis pensamientos y sensaciones. La escritura de este trabajo, más que una coherencia analítica, pretende resaltar estas “rupturas” reflexivas como un ejercicio de autocalibración, de vigilancia que se resiste el “hablar por” o el “dar voz a”; antes bien busca dar cuenta del esforzado ejercicio de *escuchar*:

(...) un texto que nos incita a una “ironía” envolvente, donde la definición de alegoría experimenta una *Aufhebung*: parábasis permanente, interrupción constante. (...) “hablar de otro modo”; y quisiéramos sugerir que se trata entonces de cambiar la distancia por una interrupción constante, donde la agencia [*agency*] del *allegorein* –emplazada en una alteridad inemplazable presupuesta por un identitarismo responsable y mínimo– se ve, pues, situada en el otro del otro modo. (Spivak, 2010b, p. 159)

“La profe rara”: producción de conocimientos situados

Si bien ya he enunciado suficientemente la incidencia de mi lugar como docente en la investigación, es momento de señalar que este rol está encarnado en los siguientes límites: una mujer mestiza, joven (entre 25 y 27 años) y que posiciona su lugar de enunciación como feminista. En tanto que la diferencia generacional con mis estudiantes no era tan amplia, esta condición dio lugar a múltiples escenarios de acercamiento, diálogo e interacción. Era la docente más joven del colegio y eso llamaba la atención de diversas maneras.

Durante el primer semestre de trabajo yo era percibida como una novedad; las niñas y las adolescentes mostraban interés por indagar en mi vida personal: cómo era mi esposo, cuántos hijos tenía, si creía en Dios, por qué terminé siendo profesora. Las respuestas a estas preguntas estaban habitadas por las posibilidades existenciales que me brindaba el feminismo: “soy soltera, no sé si quiera tener hijas o hijos, vivo sola, no me interesa el matrimonio, y Dios es negra”. Estas respuestas lejos de darme una imagen de una mujer joven independiente y feliz me ubicaban más bien en un lugar de anormalidad: “Usted es bien rara profe”.

Respecto al interés por mi vida personal, a pesar de que este tiene lugar por mi rol de profesora y no por el de investigadora, encuentro relación con la descripción que hace Olga Tena sobre cómo es percibida la investigadora cuando hace trabajo de campo:

Dadas las connotaciones del cuerpo sexuado, la mujer sola/soltera suele ser vista como peligrosa y no respetable, mientras que la casada, por el contrario, es respetable y confiable (...) Esa sobresexualización y esa sobreexposición hacen de la etnógrafa un sujeto investigable por parte de las mujeres con quienes se relaciona, mismas que inquieren una y otra vez sobre la vida que lleva la investigadora. (Tena, 2010, p. 226)

Para los estudiantes varones también era una novedad. En este caso, por “las connotaciones del cuerpo sexuado” era un nuevo objeto de deseo, aunque esta no era una actitud generalizada. En el 2011 me asignaron la dirección de grupo de grado once; particularmente con ese grupo de estudiantes las interacciones se caracterizaban por la “galantería”: cuando me abordaban, la coquetería se instalaba en su forma de hablarme. Incluso se presentaron “piropos” y silbidos que me sirvieron como excusa para, desde mi lugar como docente, reclamar “el debido respeto”.

La novedad se diluyó con el tiempo pero la “rareza” quedó instalada. Había una imagen de mí como una mujer joven que inspiraba cierta confianza y permitía que en la interacción con mis estudiantes, ellas y ellos expresaran sus sentimientos, pensamientos y reflexiones vitales con las que yo podía *adentrarme* en sus vidas. Por otra parte, la idea de ser una mujer *rara*, justificada por no corresponder al tipo femenino que circulaba en sus imaginarios, me deslegitimaba como docente y limitaba mis posibilidades de aportar a la *reorganización de sus deseos*. “Las mujeres que no siguen la imagen de feminidad

(...) no son 'normales', son raras, egoístas, enfermas" (Asakura, 2004, p. 738). ¿Cómo creerle a esa profe tan "chévere" pero tan "rara"?

En tanto que la práctica docente se caracteriza por ser trabajo de cuidado y constriñe altos niveles de emocionalidad, al poco tiempo comencé a encarnar la imagen de mujer-madre. "Profe yo quiero que usted sea mi mamá", me decía Kevin de grado sexto (2010). "Esta, así paisita⁵ es mi mamá, ella sí me quiere", con estas palabras me presentó John Alexander de grado séptimo a su entrenador de boxeo (2011). "Para que sepa profe, usted es mi mamá y la profe Carolina es mi tía", nos dijo Erika de grado once (2011).

Hay que considerar que la maternidad se me asignaba no por una necesidad de hacerme coincidir con el tipo femenino mujer-madre, sino por la importancia que tiene el cuidado para las personas (en este caso para mis estudiantes), y, como dije anteriormente, por las demandas de trabajo de cuidado que exige la cotidianidad escolar. Esto se explica, en primer lugar, porque nuestro quehacer está dirigido a niñas, niños y adolescentes, personas que por el momento de su ciclo vital demandan altos niveles de atención, cuidado y afectos, y en segundo lugar, porque las escuelas públicas suplen, en buena medida, la incipiente oferta pública de servicios de cuidado extra-hogar a la que tienen acceso las clases *populares*.

Según Corina Rodríguez el cuidado "otorga los elementos físicos y simbólicos para sobrevivir en sociedad y refiere a los bienes y actividades que permiten a las personas alimentarse, educarse, estar sanas y vivir en un hábitat propicio" (Rodríguez, 2007, p. 230). En América Latina, la responsabilidad del cuidado se ha asignado casi exclusivamente a los hogares y la oferta pública de servicios de cuidado extra-hogar "se ha limitado a la educación básica y la salud, en particular en lo atinente a la educación primaria" (p. 234).

Por esta razón, las familias, sobre todo de sectores populares que no acceden a la oferta privada de servicios de cuidado, solo cuentan con las instituciones educativas, en este caso las distritales, para compartir las cargas. Y en consecuencia, en colegios públicos

⁵ *Paisita* es la denominación que le asignan a las personas mestizas en territorios mayoritariamente afrocolombianos, particularmente en el departamento del Chocó, lugar de procedencia del estudiante mencionado.

que no cuentan con suficientes profesionales de apoyo en psicología, psicopedagogía y trabajo social, la demanda de trabajo de cuidado sobre las y los profesores termina cooptando la mayor parte de su quehacer docente.

Aunque los maestros también participan de este trabajo, somos las maestras en quienes se descarga la mayor responsabilidad y compromiso en las actividades de cuidado que demanda el ámbito escolar. La concepción de que las mujeres por naturaleza sabemos cuidar y la identificación que hacen de nuestros cuerpos como mujeres-madres distribuye desigualmente estas labores entre maestras y maestros.

Me permito entonces acuñar la percepción sobre mí como “la profesora rara” para situarme metodológica y epistemológicamente dentro de la presente investigación. Como ya señalé, tal rareza se relaciona con mi disidencia de la imagen de feminidad como mujer-heterosexual-madre que habitaba los imaginarios de la mayoría de mis estudiantes. En mi caso, esa disidencia fue constituyendo mi subjetividad en íntima relación con las reflexiones y acciones suscitadas por los feminismos, de aquí que asuma que mi visibilidad dentro del contexto investigado y mi lugar de investigadora sea como *profesora feminista*. Sin embargo, me parece necesario hacer la siguiente aclaración: en tanto que mi relación con el escenario escolar como campo investigativo estaba mediado por mi rol como docente, yo no fui percibida en dicho espacio como investigadora sino como una profesora. No solamente no tenía visibilidad como investigadora para las y los docentes y estudiantes, sino que incluso para mí misma no había distinción entre el trabajo de campo y mi labor pedagógica.

Situarme como profesora feminista, en un escenario de subalternidad me llevó a reflexionar sobre el debate del *sujeto del feminismo*: “¿Cuál es quién, en qué consiste el sujeto que el feminismo pretende emancipar?” (López, 2010, p. 133). La pregunta no la situó, al menos por el momento, en el debate entre feminismo de la ilustración y posmodernidad, y aunque mi reflexión puede aportar a las nutridas críticas al feminismo hegemónico, debo señalar que el interrogante es pertinente en mi investigación por la sencilla razón de que, por una parte, mi quehacer docente estaba dirigido tanto a niñas y mujeres adolescentes como a niños y hombres adolescentes, y por otra, que la *diferencia sexual* estaba mediada por las variables del contexto de subalternidad en el que me desempeñaba como maestra.

El género, como una categoría de análisis provista por las teorías feministas “ha recorrido un amplio camino en las Ciencias Sociales para llegar a ser reconocida como una categoría, con estatus epistemológico propio, explicativa de las relaciones sociales entre hombres y mujeres. Sin embargo, es aún una categoría en debate entre las teóricas feministas” (Lozano, 2010, p. 11). Considero que estos debates surgen del proceso de reflexividad auto-crítica de y entre los feminismos, que cuestionan sus herramientas y conceptos de análisis en diálogo con las realidades abordadas y estudiadas, así como por las definiciones políticas sobre quiénes son las sujetas del feminismo.

Para María Lugones, los feminismos del siglo XX enfocaron su lucha y sus formas de teorizar ignorando la interseccionalidad de raza-clase-sexualidad-género. Según la historiadora feminista Joan Scott (1996), el feminismo académico de la década de 1970 rechazaba el determinismo biológico implícito en el uso de los términos *sexo* o *diferencia sexual* e introdujo el término *género* como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre los sexos, con el propósito de “superar la naturalización de las mujeres que hacía de la *diferencia sexual* el punto central de la identidad femenina, supuesta en todas las mujeres” (Suárez citada por Lozano, 2010a, p. 11). Aunque, como afirma la profesora Betty Ruth Lozano, “se le abona al *género* el cuestionamiento al destino impuesto por la biología a las mujeres” (Lozano, 2010a, p. 11), estos aportes solo contemplaron a aquellas mujeres que participaban de los privilegios de clase y “raza”. En respuesta, los feminismos de las mujeres de color de Estados Unidos, de mujeres del Tercer Mundo y la escuela de jurisprudencia *Critical Race Theory*, entre otros, a partir del análisis interseccional “han demostrado la exclusión histórica y teórico-práctica de las mujeres no-blancas de las luchas liberatorias llevadas a cabo en el nombre de la Mujer”. Al respecto Lugones afirma:

Ese feminismo enfocó su lucha, y sus formas de conocer y teorizar, en contra de una caracterización de las mujeres como frágiles, débiles tanto corporal como mentalmente, recluidas al espacio privado, y como sexualmente pasivas. Pero no explicitó la relación entre estas características y la raza, ya que solamente construyen a la mujer blanca y burguesa. Dado el carácter hegemónico que alcanzó el análisis, no solamente no explicitó sino que ocultó la relación. Empezando el movimiento de «liberación de la mujer» con esa caracterización de la mujer como el blanco de la lucha, las feministas burguesas blancas se ocuparon de teorizar el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fueron blancas (Lugones, 2008, p. 94. El subrayado es mío)

Lugones, desde la crítica que hace al “sujeto del feminismo”, postula un feminismo decolonial que a partir de la categoría “sistema moderno, colonial de género” se propone, por una parte, analizar cómo se construyó la indiferencia y complicidad de los hombres inferiorizados por el capitalismo global, respecto a las violencias que sistemáticamente se infringen hacia *las mujeres de color*, y por otra, visibilizar en las existencias colonizadas racialmente y oprimidas, el poder de construir significados resistentes (Lugones, 2010).

Teniendo en cuenta que mis estudiantes construyen su subjetividad en contextos de marginalidad y exclusión, donde la gente no tiene acceso a líneas de movilidad social, *el feminismo decolonial* que propone Lugones me permitió situar a mis estudiantes, niños, niñas y adolescentes, como sujetas y sujetos de mi labor como *profesora feminista*.

Desde la noción de subalternidad a partir de la que despliego mi trabajo de investigación, es preciso señalar la crítica de Gayatri Chakravorty Spivak al “feminismo hegemónico”. En sus textos *El feminismo francés en un marco de referencia internacional* (1981), y *Feminismo y teoría Crítica* (1987), cuestiona la pretensión de universalidad del feminismo que se apropia de la voz de todas las mujeres y la suposición de que todas comparten las mismas condiciones de opresión, y destaca la importancia de respetar las diferencias de “raza”, clase, religión, ciudadanía y cultura entre las mujeres.

Como respuesta a la invisibilización de la opresión política de las subalternas y subalternos y la construcción de representaciones coloniales sobre las “mujeres del tercer mundo” elaboradas por los paradigmas académicos occidentales, Gayatri Ch. Spivak propone el “proyecto de desaprender nuestro privilegio como nuestra pérdida”⁶ (Spivak, 1990, p. 163), que consiste en reconocer cómo las representaciones dominantes del mundo en la literatura, la historia o los medios llevan a las personas a olvidarse de las vidas y experiencias de las personas subalternas.

Lo que más me conmovió del proyecto de *desaprendizaje* de Spivak, fue su valentía al desmantelar su propio privilegio. Ella reconoce que sus primeras reflexiones y descripciones sobre las mujeres de la India, desde las que discutía las limitaciones del

⁶ My project is the careful protect of unlearning our privilege as our loss. I think it is impossible to forget that anyone who us able to speak un the interests of privileging of practice against the privileging of theory has been enabled by certain kind of production.

feminismo académico occidental eran enunciadas desde su posición como mujer india “educada” que emigró a Estados Unidos a comienzos de la década de 1960:

Trayendo a colación un recuerdo de la hacienda de su abuelo en la frontera entre Bihar y Bengala durante los 50, Spivak describe la conversación que escuchó entre dos lavanderas sobre la propiedad de la tierra por parte de la Compañía de la India Oriental. Puesto que las condiciones materiales de vida de estas mujeres han permanecido iguales desde los días de la Compañía de la India Oriental, les había pasado desapercibido el hecho de que el dominio sobre la tierra había pasado de la Compañía al Raj británico y luego a la república independiente de la India. En ese momento, Spivak había concluido que la descripción de las mujeres sobre la tierra era un error histórico, ya que la república independiente de India ahora gobernaba la tierra. A través de un cuidadoso proceso de des- aprendizaje, sin embargo, la Spivak madura se da cuenta de que este juicio inicial “precoz” sobre la opinión de las mujeres reflejaba las presuposiciones que tenía sobre ellas, basadas en su clase social. (Morton, 2010, p. 119)

Este relato personal de Spivak sitúa la crítica al feminismo occidental y advierte que cualquier acto de lectura y producción teórica tiene consecuencias sociales y políticas para quienes son representados por dichos discursos. “Sentí que era hora de hacer un cambio porque me dije: aquí estoy, una mujer india, he llegado a ser informante sobre feminismo francés para Yale y sobre deconstrucción para Chicago” (Spivak, 2010a, p. 20). Asimismo denuncia que “la manipulación del trabajo del tercer mundo sostiene los recursos continuados de la academia estadounidense”⁷ (Spivak, citada por Morton, 2010, p. 118) y señala que las académicas feministas deben aprender a aprender de las experiencias históricas y las vidas cotidianas de las mujeres subalternas en vez de pretender “corregirlas” “con la superioridad de nuestra teoría y de compasión iluminada” (Morton, 2003, p. 79, la traducción es mía).

Ahora bien, puesto que concibo la noción de subalternidad como parte de un proyecto de descolonización feminista, asumo la exigencia insistente de Spivak de que el feminismo debe contemplar las historias materiales y las vidas de las *mujeres de las tres cuartas*

⁷ (Spivak 1981: 156) I should not consequently patronize and romanticize these women, nor yet entertain a nostalgia for being as they are. The academic feminist must learn to learn from them, to speak to them, to suspect that their access to the political and sexual scene is not merely to be corrected by our superior theory and enlightened compassion.

partes del mundo —expresión con la que Chandra Talpade Mohanty invierte la denominación “mujeres del tercer mundo”— y considerar las luchas y agencias, tanto colectivas como individuales, que las mujeres llevan a cabo para resistir la opresión. De aquí que el presente trabajo consista, en cierto sentido, en una etnografía de lo cotidiano.

Sólo una parte de nosotros vive como sujeto en el mundo globalizado, entonces, ¿cómo lo vamos a llamar “nuestra casa”? ¿Dónde pagamos nuestros impuestos? ¿Cómo puede ser que lo que hoy no es la casa de alguien sea nuestro mundo globalizado? ¿Es porque todo esto cambia muy deprisa? ¿Es porque hay grupos específicos de migrantes que han llenado Europa? Ahora que se han construido los muros entre Estados Unidos y México, entre Israel y Palestina y que ni India ni China permitirán a los tibetanos cruzar las fronteras, *¿vivimos con el deseo de imaginar un mundo sin fronteras sólo porque los estados europeos pueden cruzar sus bordes libremente?* Esto es comportamiento colonial. (Spivak, citada por Butler, 2009, p. 329)

La profesora como investigadora

Mi rol de profesora disponía de mi tiempo e incluso de algunas de mis actitudes dentro del escenario escolar. Las y los estudiantes permanecían 30 horas en el colegio por semana, yo tenía asignadas 26 horas de clase y las cuatro restantes se iban en atención a acudientes, resolución de conflictos y otras tareas que me eran asignadas. El tiempo para interactuar con mis estudiantes y el modo de hacerlo estaba limitado —y posibilitado— por estas condiciones. Era docente de bachillerato, de grado sexto a undécimo, daba clase en todos los cursos, de modo que pretender escuchar a la totalidad de mis estudiantes era una labor inconcebible.

¿Qué estrategia de investigación resultaba pertinente para adentrarme en la subalternidad y analizar las condiciones objetivas de vida que inciden en las formas de socialización de mis estudiantes dentro de los límites y posibilidades de mi trabajo docente? Con esta pregunta, y teniendo en cuenta las dificultades emocionales y epistemológicas que implicaba mi investigación, en la medida en que yo incidía y era afectada directa y cotidianamente por el contexto investigado, acudí al método biográfico como una estrategia que me permitió adentrarme en las vidas de mis estudiantes, a partir de su propia narración, y situarme auto-etnográficamente en la investigación.

En relación al método seleccionado interviene las herramientas pedagógicas con las que contamos las y los docentes para hacer el denominado trabajo de campo. Para producir la información auto-etnográfica, me valí del planeador de clase en el que se registra lo que se hace en cada clase y lo convertí en un tipo de diario de campo que usé para consignar lo que decían y hacían mis estudiantes. Asimismo, abrí un blog *Aquí escribe la profe Alexandra*⁸ en el cual publicaba acontecimientos y reflexiones personales sobre la cotidianidad escolar. Con respecto al método biográfico, implementé la producción de historias de vida en el plan de área de Proyecto de Vida.

La aplicación del método biográfico la llevé a cabo en dos dimensiones que dialogan, se contrastan, cuestionan y complementan para la descripción y análisis investigativo. La primera es la auto-etnográfica que me permitió valarme de mis experiencias afectivas y cognitivas para estructurar mi investigación. Por medio de la auto-observación, podía reflexionar sobre cómo incidían mis actitudes y formas de percibir la realidad, tanto en los análisis como en las actividades que llevaba a cabo en la cotidianidad escolar a la que pretendía adentrarme fenomenológicamente. En síntesis, la auto-etnografía consiste en “la escritura como método de investigación” (Blanco, 2012, p. 55) que me permitió, a partir de la reflexión sobre mi experiencia como docente, relacionar lo personal, lo cultural y lo social.

La segunda dimensión era la implementación de las Historias de Vida como una estrategia pedagógica que hiciera posible compartir un lenguaje con mis estudiantes, con dos objetivos: que ellas y ellos fueran agentes de sus modos de representarse haciendo audible su propia voz en la construcción de sus relatos para que yo pudiera escucharlos; y a partir de la reflexividad propia de la auto-observación, llevar a cabo un acercamiento fenomenológico a su realidad, ese adentrarse a la subalternidad que porta sus propios significados. Entre las dos dimensiones la exigencia de *parábasis* permanente enarbola la digresión constante o “interrupción continua desde una fuente que refiere “de otro modo” (*allegorein* = hablar de otro modo) al despliegue continuo del sistema principal de significado (Spivak, 2010b, p 413).

⁸ Blog en red <http://lashistoriasdeunaprofe.blogspot.com/>

Como ya mencioné, la producción de estos relatos se llevó a cabo en medio de las lógicas propias de un ámbito escolar. El proyecto de aula que fue diseñado con este propósito requería de la participación de otras docentes, tanto para disponer de tiempos y espacios suficientes que garantizaran la elaboración de estos relatos, como para motivar la participación de las y los estudiantes, quienes podían atender a requerimientos académicos de más de una asignatura con una misma “tarea”. Además, la intervención de otras profesoras me ayudaba a mediar y contener mis propias prácticas de poder-saber como docente y la incidencia de éstas en los relatos.

Durante los años 2010 a 2012, llevamos a cabo con Juan Carlos Rodríguez, que tenía a cargo el área de Tecnología, el proyecto interdisciplinar de aula “Construcción de memoria colectiva desde nuestras historias de vida” en grado séptimo, e invitamos a la profesora del área de Humanidades a participar en dicho proyecto. La propuesta consistía en que cada estudiante elaborara un libro con su historia de vida, para lo cual, en mis clases proponía ejercicios de escritura en los que se creaban poesías y cuentos; llevamos a cabo talleres de *hip hop* gracias al acompañamiento del semillero de educación popular de la Universidad Nacional de Colombia: “Colectivo para el Pensamiento Crítico SUA” y talleres de escritura creativa implementados por la Casa de Poesía Silva.

Para el 2011, la profesora Carolina, responsable de área de Español del grado noveno, había concebido, como parte de los trabajos escolares de sus estudiantes, la elaboración de una auto-biografía. Le propuse que hiciéramos de esta actividad un proyecto de aula que vinculara a las dos áreas, Español y Proyecto de Vida y que, como resultado final, cada estudiante produjera su historia de vida. Desde mis clases orienté que hicieran un diario personal, en el que contaran sus situaciones cotidianas y los sentimientos y reflexiones que éstos les producían y les propuse la lectura del libro *El diario* de Ana Frank para que comprendieran cómo se vincula la historia personal al devenir social y cultural en el que se vive.

Estas propuestas y orientaciones para la elaboración de los relatos, lejos de comprender pasos y momentos estructurados, consistieron en dinámicas fragmentadas, pequeños trabajos de clase y explicaciones sobre lo que podían contener los escritos. Procesos que se abrían paso en medio de las contingencias cotidianas del ámbito escolar.

Otra dificultad importante era la resistencia de las y los estudiantes a la lectura y escritura, efecto de años de experticia en el denominado “copy-paste”. Este hábito de “aprendizaje” diluyó la lectura del libro propuesto, de modo que tuve que conformarme con la lectura colectiva de algunos fragmentos en clase. Respecto a la propuesta de llevar un diario personal, esta tuvo mayor acogida: en cada clase ellas y ellos me presentaban sus diarios. Como mi interés no era inmiscuirme en su realidad a costa de pasar por encima de su vida privada, propusimos un código para saber quiénes y qué partes de su diario querían que yo conociera. El código era simple: utilizábamos, a modo de separador, papelitos que señalaran la página que mis estudiantes querían que leyera.

Algunas estudiantes convirtieron su diario en un tipo de correspondencia personal conmigo, en la que me confiaban enamoramientos y problemas, e incluso me manifestaban su malestar respecto a actitudes, decisiones o acciones mías que les disgustaran: “Claro profe, como usted quiere más a Fulanita, a ella si la defiende; “profe, la clase en el salón es muy aburrida, por qué no nos lleva a la Moradita y allá nos hace la clase”. Por mi parte, después de leerles les escribía preguntas sobre lo que sentían y pensaban o incluso les ofrecía mi ayuda cuando las situaciones estaban a mi alcance. Esta correspondencia fue fundamental para alimentar y calibrar mi reflexión auto-etnográfica respecto a mi quehacer docente, y posteriormente fue fundamental en el análisis de los relatos. En efecto, también hubo estudiantes que no quisieron llevar el diario.

En medio de estas condiciones y también por persuasión y coacción, las y los estudiantes, al finalizar el año, nos presentaron sus relatos de vida. La profesora Carolina, quién tenía más carga académica con el curso y, además, más autoridad y poder que yo porque, según mis estudiantes “es la profe más estricta”, definió algunos contenidos para dichos relatos: cómo se conocieron sus padres, descripción de celebraciones, paseos, ritos, y una proyección de su vida a futuro. Asimismo, direccionó que dichos relatos fueran elaborados a modo de libro, lo que implicó diversos modos de narrar, el uso de fotografías, un título y la presentación del documento empastado. Tan solo una estudiante incorporó en su relato apartes del diario personal elaborado desde mi clase. Evidentemente “la profe más estricta” incidió mucho más en los contenidos de los relatos que “la profe rara”.

Sin embargo, el resultado final de los relatos no obedeció al grado de poder e incidencia que sobre las y los estudiantes teníamos las profesoras. Si bien, el hecho de incorporar en sus relatos lo producido en los diarios podía explicarse porque no querían que la “profe más estricta” los leyera, la elección de los contenidos obedecía a la estructura de sentido que cada estudiante le daba a su relato. Por encima de los direccionamientos y orientaciones de las docentes, cada relato tenía sus propias ideas fuerza, sus énfasis en la descripción de acontecimientos, sus propios hitos de acuerdo a los significados que tenían en la vida de cada autora o autor.

La primera lectura de los libros escritos por mis estudiantes me produjo la sensación de estar ante “tragedias de vida”, cada una y cada uno de ellos, que en ese entonces tenían entre 14 y 16 años, cargaban tantas experiencias que cabían en dos vidas más, no tanto por un criterio de cantidad sino de fuerza, por el nivel de importancia, impacto y gravedad que tenían los acontecimientos vitales que relataban. La calibración de mi lugar de observación que me posibilitaba la reflexión auto-etnográfica me permitió pasar de la percepción de la “tragedia” hacia el reconocimiento de la “sinceridad” que constreñía cada relato.

Los libros, lejos de constituirse en un requisito, un deber académico o una obligación, revelaban que cada autora y cada autor, en su escritura, encontraron un escenario privilegiado de expresión. La descripción de los acontecimientos seleccionados daba cuenta de un alto grado de reflexividad, el modo en que empleaban el lenguaje para relatar valiéndose de la ironía, de los refranes, de la jerga coloquial, la forma de nombrar acontecimientos dolorosos e incluso de no nombrarlos mostraba la necesidad de expresar algo. Como en el caso de cualquier escritor o escritora, las y los estudiantes, como autoras de sus relatos, hicieron de la escritura un modo de relación íntima consigo mismas.

Yo esperaba que dichos relatos fueran a tener amplias descripciones sobre la vida escolar, las relaciones interpersonales en la escuela y los significados o percepciones que sobre la educación tenían mis estudiantes. Sin embargo, estas descripciones no fueron tan amplias, tan importantes ni tan significativas en su narración auto-biográfica. ¿Por qué la vida escolar no es tan importante en los relatos? ¿Cómo incide la escuela y el contexto escolar en la naturalización o transformación de la opresión y las violencias

de las realidades subalternas en las que viven mis estudiantes? ¿De qué modo la escuela hace parte de la subalternidad o permite el acceso a las líneas de movilidad social de las niñas, niños y jóvenes que la conforman? Estas preguntas llevaron a un análisis de los relatos desde la cuidadosa observación de lo que en ellos se dice y de *lo que no se nombra*.

Por las vicisitudes propias del cierre del año escolar, no pudimos realizar una socialización de los relatos. 23 estudiantes, 16 mujeres y 7 hombres me permitieron hacer uso de sus escritos como insumo básico de mi investigación. Las reflexiones y diálogos compartidos con las y los estudiantes respecto a sus historias de vida se produjeron en acercamientos personalizados, algunos en el colegio durante el año siguiente (2012) y otros (la mayoría) por medio de la red social Facebook con la que aún continúo en contacto con ellas y ellos.

Al finalizar el año 2012, renuncié a mi plaza como docente del distrito, y las y los autores de los relatos se graduaron en el 2013. Además de los relatos, la investigación se apoya en la información que tengo de sus vidas a partir de las interacciones por medio de las redes sociales, de los encuentros realizados para devolverles sus escritos y de una entrevista a profundidad con el profesor Juan Carlos Rodríguez, amigo y compañero de trabajo, quien fue su director de curso durante 3 años y que me permitió conocer el devenir personal y escolar de cada una y cada uno, hasta el momento de su graduación, y poner en diálogo mis reflexiones con las percepciones que él tiene, como docente, de los límites y posibilidades de la educación en el contexto de subalternidad en el que se ubica el colegio Aulas Colombianas San Luis-IED.

Teniendo en cuenta que la recolección de la información que da contenido a mi investigación está compuesta tanto de los relatos de mis estudiantes como de las conversaciones, discusiones y percepciones que se desplegaron durante los dos años y medio que trabajé en el colegio, es pertinente señalar que todos estos acontecimientos se hicieron texto a través de mi mirada, por lo cual en la escritura del presente trabajo “las distinciones entre lo personal y lo cultural se vuelven borrosas, a veces más allá de un reconocimiento propio” (Ellis citada por Blanco, 1999, p. 673).

Este trabajo es el tejido de mis experiencias como profe, de mi historia personal —de la que hacen parte mis aprendizajes durante la maestría— y del diálogo con los relatos de

mis estudiantes. “La historia individual se construye a través de las mediaciones que son los grupos primarios a los cuales pertenecemos y las organizaciones con las cuales nos relacionamos. El enfoque biográfico pone en evidencia los mecanismos transaccionales e intermediarios entre lo individual y lo social” (Cornejo, 2006, p. 105).

El des-orden del discurso

En 1980, Gloria Anzaldúa en “Una carta a escritoras tercermundistas” (1988, p. 225) escribió: *Así que corto y pego y forro el piso con mis pedacitos de papel. Mi vida regada en el piso en pedacitos y piezas y trato de poner en algún orden trabajando contra el tiempo, preparándome psicológicamente con café descafeinado, tratando de rellenar los huecos.* La imagen que me evoca este fragmento retrata mi proceso de escritura. Ya sé que aquí debo hablar de la “estructura” del trabajo, que debo “introducir” a las lectoras y lectores —que a lo sumo serán mi directora de tesis y las juradas— a las temáticas “desarrolladas”. Sé que esta estructura significa en último término “orden”.

“Ahora tienes que ejercer la libertad que te ganaste” me dijo la profe Luz Gabriela después de leer las primeras veinte páginas de este trabajo. Sus palabras fueron la invitación a mantener mi propia voz, a no negar la de las personas que hacen parte de este. ¿Cuál es el orden apropiado de la libertad? ¿Qué tipo de estructura y de *orden discursivo* no confina las palabras y la existencia de quienes son nombrados por ellas? ¿Qué forma le es propia al saber que desde lo personal pretende decolonizar la historia que nos dio un sitio y nos quitó todo lo demás? ¿Pueden ustedes considerar que este trabajo constriñe un conocimiento decolonial cuando su mismo lenguaje, el idioma en el que se codifica, es producto de la huella colonial?, ¿por qué me estoy poniendo tan existencial?

Mis historias, las de ellas y ellos, las nuestras: esa es la carne de este trabajo. Cómo resumo, introduzco, estructuro y organizo las historias que me atreví a nombrar, los relatos que conjuré y que se bifurcan en mi propia vida, que todavía me tallan: pues este amasijo no ablandó las aristas, no halló respuestas ni soluciones. Los problemas que abordé caminan por la vida y algunos me escriben de vez en cuando. Son las vidas de niñas, niños y jóvenes a las que nada les resuelve la redacción de este trabajo, el cual, durante su elaboración, me pinchó adentro al encontrarme de frente mis errores, vacíos,

y silencios. Aquí tomo de nuevo la mano, la lengua, las letras de Gloria, de la misma página que referí antes:

‘Calcular el daño es un acto peligroso’ escribe Cherríe Moraga. Detenernos allí es aún más peligroso. Ahora entiendo porqué he resistido el acto de escribir, el compromiso de escribir. Escribir es confrontar nuestros demonios, verlos a la cara, y vivir para escribir de ellos. El miedo actúa como un imán, saca los demonios del closet y se meten en la tinta de nuestras plumas. El tigre que cabalga sobre nuestras espaldas nunca nos deja solas. Pide que escriba constantemente hasta que empecemos a sentir que somos vampiras chupando la sangre de una experiencia demasiado fresca, que estamos chupando la sangre de la vida para darle de comer a la pluma. Escribir es la cosa más arriesgada que he hecho y la más peligrosa. Nellie Wong llama al escribir ‘el demonio de los ojos chillando la verdad’

Los linderos del trabajo los fui marcando con títulos mientras escribía, los que se rozan o se tocan los agrupé en haciendas, de modo que cerqué cuatro capítulos. En el primero, *Territorio, historias subalternas y cantos de cigarra* describo cómo fui adentrándome en el escenario concreto y en la reflexión política de la *subalternidad*, inscribo mi trabajo de grado como parte *del canto de las cigarras*: el proyecto político de la Escuela de Estudios de Género; describo las dinámicas sociales del territorio y su historia comunitaria.

En la segunda hacienda remuevo la tierra árida: *Cuerpos conquistados: sexismo y violencia sexual en la escuela*. En este capítulo me propuse visibilizar cómo los dispositivos sociales y pedagógicos producen la normalización de la violencia sexual en el contexto escolar, ¿cómo resumo aquí los acontecimientos y situaciones que relato, que nombran la vida de niñas y jóvenes estudiantes y que rasgaron mi propia existencia de tal modo que tuve que renunciar a mi trabajo? A pesar de que este tema todavía me sangra, aquí también reconozco las agencias individuales y colectivas de las y los estudiantes en medio del silenciamiento de su voz de protesta.

‘Lo más profundo es la piel’, discriminación racial y racismo escolar es el tercer capítulo; aquí describo cómo el privilegio racial y la colonialidad del poder invisibilizan el racismo y la discriminación racial en la escuela. En el relato de mis aprendizajes interculturales que fueron posibles gracias al encuentro de personas con nombre y rostro propio, en su mayoría mujeres negras afrocolombianas, reconozco mi privilegio racial y develo cómo éste reproducía la subordinación de las y los estudiantes afrodescendientes en la cotidianidad escolar.

Para concluir, en *Aprender a desaprender: Mirar para observar en vez de mirar para juzgar* me apoyo en el análisis que las y los estudiantes hacen de su realidad para enunciar los límites y aportes de la labor docente, de las políticas educativas y del presente trabajo a la construcción de una plataforma de reconocimiento del ámbito escolar al que he definido como escenario de subalternidad.

1. Territorio, historias subalternas y cantos de cigarra

Como mencioné en la introducción, categorías como diferencia sexual, heteronormatividad o interseccionalidad hacían tanto ruido en mí que no lograba vincular mis aprendizajes de la maestría con lo que ocurría en la cotidianidad escolar; las dos dimensiones andaban cada una por su lado y cuando se juntaban, o me encandelillaban y no me dejaban ver lo que pasaba o se estrellaban. Incluso la lente del feminismo decolonial era opaca, pues aunque teóricamente acepta que en la realidad la simultaneidad del género, la clase y la raza (entre otras) son inseparables, los estudios y análisis sobre realidades concretas elaborados desde esta perspectiva teórica se dirigen a grupos marcados étnico-racialmente como afros-negros o indígenas-indios. La gente mestiza de los estratos socioeconómicos más bajos entra en un tipo de transparencia racial que está mediada por una condición borrosa de clase, y que se sintetiza con la categoría “pobres”.

De aquí que mi feminismo (teórico) desfigurara a unos jovencitos de 12 a 15 años como machos enemigos. Fue entonces cuando la noción de subalternidad como categoría de análisis me permitió abordar reflexivamente la cotidianidad escolar de la que hacía parte, y las relaciones intersubjetivas y sociales que devienen en ella. El abordaje de la cotidianidad escolar como escenario de subalternidad tendió puentes entre los estudios de género y mi quehacer como docente e investigadora.

Me gusta la palabra 'subalterno' por una razón. Es verdaderamente situacional. 'Subalterno' comienza siendo una descripción de cierto rango militar. Luego fue usada para sortear la censura por Gramsci: él llamó monismo al marxismo y fue obligado a llamar subalterno al 'proletariado'. La palabra, usada bajo coacción, se transformó en una descripción de todo aquello que no cabe en el estricto análisis de clase. Me gusta eso porque no tiene un rigor teórico. (Gago, V., & Obarrio, J., 2013. Entrevista a Spivak)

1.1 ¿A qué viene el tema de la subalternidad?

En el segundo semestre de 2011, una de mis estudiantes de séptimo grado llamada Deisy estuvo implicada en dos accidentes, ambos por irresponsabilidad del mismo profesor. El primero ocurrió en un parque junto al colegio, a las 11:00 a.m.; el profesor adelantó su hora de salida y dejó a las y los estudiantes a cargo de un policía bachiller, que en su afán de ayudar a Deisy cuando se cayó, fracturó su brazo derecho: "Cuando me alzó sonó ¡trac! y yo sentí un dolor que ni se imagina profe". El accidente generó muchas complicaciones para la familia. Deisy era responsable de desempeñar las labores de cuidado de su hogar mientras su mamá Rosaura, preparaba empanadas e iba a venderlas. Todos los días salía del colegio con sus hermanas menores y recogían a su hermano más pequeño en la otra sede del colegio para ir a almorzar al comedor comunitario, en casa hacía sus tareas y ayudaba a sus hermanas. Ocho días de hospitalización significaron una semana sin trabajo para su mamá y múltiples dificultades cotidianas.

A los dos meses, dos profesores llevan a sus estudiantes a los Tanques de Vitelma, a cuarenta minutos a pie del colegio. A Deisy la empujan y cae sobre el brazo lesionado, tiene que caminar hasta que consiguen un carro, y luego, del colegio la traslada una ambulancia al hospital Simón Bolívar en la calle 165 con carrera 7. Ese día las dos hermanas de Deisy estaban en una salida pedagógica, así que nadie recogió a su hermanito. Las maestras dejaron al niño en el CAI, allí permaneció hasta que una vecina logró comunicarse con la señora Rosaura para que lo recogiera. Durante ese lapso de

tiempo (2 horas) la policía se comunicó con Bienestar Familiar y aunque la mamá logró recogerlo antes de que se lo llevaran, le abrieron un proceso por abandono.

La lejana ubicación del hospital aumentaba las dificultades. Después de la operación, la señora Rosaura llegó llorando al colegio exigiendo ayuda porque a Deisy no la dejaban salir del hospital hasta que no pagaran un excedente de los costos médicos. Esa tarde, después de ir al hospital a hablar con la trabajadora social, me dirigí a mis clases de la maestría. En clase, unas compañeras hicieron una exposición sobre la obra artística de Orlan, presentaron un video en el que, mientras le practicaban cirugías para transformar su rostro, ella levantaba cruces con sus brazos...

La señora Orlan me cayó muy mal. La mayoría de mis compañeras discutían con admiración su propuesta artística de encarnar “personajes” (una santa, un habitante de Burkina Faso, un indio americano). Decían que en su obra convertía su cuerpo en un lugar de autodeterminación, que confrontaba los estereotipos “masculinos y femeninos” de los cuerpos... Yo realmente no entendí y no quise intentarlo. Entretanto, Deisy estaba en un hospital “secuestrada” por los costos de una cirugía indispensable para su mano.

No me fue bien en esa clase, pues ante mi apatía la profe me hizo hablar. Yo sólo le pude decir que ver ese video me hacía pensar en Deisy. Me cuestionaba ver que una artista tiene acceso a la técnica médica para intervenir su cuerpo a su antojo y hacer arte; que mientras las feministas se ocupan de analizar y documentar su obra revolucionaria, la realidad de Deisy y su familia era una más de las historias de violencia e injusticia que *a nadie importan*, sin teorizaciones, sin reconocimiento de agencias, “como si nada”. Evidentemente, como dice la propaganda: mi comentario estaba *en el lugar equivocado*.

Compañeras, maestras y clases cuestionaron los supuestos totalizantes de mis análisis, que no sé si por las *taras* del tipo de formación filosófica que recibí, o por la añoranza de la lucha proletaria que se embadurna en una por el activismo sindical, me hacían buscar los cuarteles y comandos centrales de la opresión y descartar propuestas que, como la de Orlan, es fácil de tildar como burguesas. Sin estos cuestionamientos no me hubiera interesado por escuchar a mis estudiantes.

Sin embargo, aún no me cae bien la señora Orlan ni comulgo con el insistente interés (a veces fanático) de teóricas feministas en analizar y escribir sobre su propuesta. ¿Por qué? Simplemente porque el hecho de que ella tenga acceso al saber, técnica y recursos biomédicos para hacerse intervenciones estéticas, mientras aún hay miles de personas ciegas porque no tienen acceso a una intervención de 10 minutos que retire las cataratas de sus ojos me parece injusto. Porque para los feminismos no deberían pasar impunes las horas de dolor que soportó Deisy antes de recibir atención médica. ¿Qué nos interesa investigar? ¿Sobre qué nos interesa escribir? Son preguntas que al hacérselas nos señalan nuestros privilegios y las dominaciones que reproducimos desde ellos.

Y si bien Ángela Davis, bell hooks, Audre Lorde, Chandra Talpade Mohanty, María Lugones, Silvia Rivera Cusicanqui y Bety Ruth Lozano, ofrecen herramientas para indagar sobre estas preguntas, y desnaturalizan las descripciones de las mujeres en términos del sujeto femenino occidental que excluye a mis estudiantes, cuando intentaba hacer uso de estas herramientas para analizar o escribir sobre la realidad en la que trabajaba, ésta se me derramaba encima.

Mi indagación sobre la subalternidad como categoría de análisis para investigar el escenario escolar en el que trabajaba inicia durante el segundo semestre de 2010, gracias al curso *Sistema sexo-género, poscolonialidad y globalización* impartido por la profesora Camila Esguerra, quien me presentó a Gayatri Chakravorty Spivak. Sus textos cuestionaron mi feminismo miope y fragmentado. No se trató de una genialidad teórica, de una herramienta conceptual diferente y mejor, simplemente pude identificarme en la manera como ella valora el trabajo docente en contextos de subalternidad. Ella retrató un escenario reflexivo en el que pude ubicarme como “la profe rara”, en el que encontré las preguntas y ejemplos que me empujaron de la violencia epistémica del pretender *cambiar* a sus estudiantes, hacia la producción de prácticas pedagógicas para escuchar a mis estudiantes y aportar a la *reorganización de sus deseos*, desde lo cual se produce la información de campo de la investigación.

Evidentemente, la primera lectura no bastó para tender los puentes reflexivos que necesitaba. Ha sido un proceso de reflexión a veces angustiada, otras más analítico, que

se ha avanzado fragmentariamente de acuerdo a mis intereses y preocupaciones de momento, el trabajo en el colegio, la lectura de propuestas teóricas y en la relación con los relatos de las vidas de mis estudiantes. Un camino en el que muchas veces me hallé en callejones sin salida e, incluso, en el que deseé dejar de caminar. En la escritura trato, aún, de develar las relaciones.

1.1.1 Spivak, la subalternidad y el canto de las cigarras

Para Spivak, los estudios de género consisten en la vigilancia histórica, política y teórica de la heteronormatividad reproductiva, que ella define como “la institución más antigua y extendida del mundo. Desde el arte más exquisito hasta la más violenta de las acciones públicas, la heteronormatividad reproductiva, o HNR, es la estructura irreductible de dominio, la fuerza motriz, el propulsor” (Spivak, 2010a, p. 18).

En los textos *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* (1998) y *¿Por qué los Estudios de las Mujeres?* (2010a) Gayatri Spivak describe cómo en su experiencia personal, académica y docente aparece la pregunta por la subalternidad como un horizonte político más amplio desde el cual los estudios de género, más allá de reinstaurar la justicia entre los géneros, permiten entender la política actual, intervenir en la realidad y, con ello, pensar un mundo más justo. Así sostiene:

(...) la heteronormatividad reproductiva seguirá bien asentada porque es una norma útil, cuando se regula. El mayor problema es que, al ser la institución más antigua y extendida del mundo, entra en escena cuando algún grupo se ve privado de todo lo demás, y entonces la opresión de las mujeres no sólo se inicia sino que se justifica. (Spivak, 2010a, p. 18)

En lo que ella denomina un “acto de piedad privada” se pone a sí misma como ejemplo para mostrar las condiciones que provocan el silenciamiento social, político y teórico de las agencias de las mujeres subalternas y la urgencia de escucharlas. Para ello, analiza la historia de su tía abuela:

Una joven de dieciséis o diecisiete años, Bhubaneswari Bhaduri, se ahorcó en el modesto apartamento de su padre en el norte de Calcuta en 1926. El suicidio era un rompecabezas puesto que, como Bhubaneswari estaba menstruando en ese momento, claramente no era un caso de embarazo ilícito. Cerca de una década después, se descubrió que ella era miembro de uno de los muchos grupos implicados en la lucha armada por la independencia de la India. Finalmente, se le había confiado un asesinato político. Incapaz de afrontar la tarea y sin embargo consciente de la necesidad práctica de lo que se le había confiado, ella se mató. (Spivak, 2003, p. 360)

Su suicidio no tenía un “trasfondo institucional válido” que lo explicara, como lo era un embarazo ilícito, por lo cual el hecho había sido reducido a una cuestión de desorden mental. Por el contrario, a partir del análisis de la información con la que contaba Spivak afirma que “el suicidio de Bhubaneswari Bhaduri es una escritura subalterna”, un acto de habla silenciado, pues consistió en una forma de resistencia al mandato de la heteronormatividad reproductiva que define la existencia de una mujer en función de la reproducción legítima. Fue un mensaje de oposición a los actos terroristas que nadie recogió, y una inversión de la doble prohibición impuesta a las *viudas* que les impedía disponer a su antojo sobre sus propias vidas: por un lado, la administración colonial prohíbe y criminaliza la práctica de la auto-inmolación cuando una mujer pierde a su marido, por otro, el mandato tradicional establecía que las mujeres sólo podían quitarse la vida si no tenían la menstruación, pues este era un acto con el que las viudas aceptaban su deshonra.

No se trata entonces de que las subalternas no puedan hablar, sino que cuando alguien hace algo diferente para oponer resistencia a la heteronormatividad reproductiva, nadie es capaz de escuchar porque no existe validación institucional alguna que permita comprender lo que dicen. Así, Spivak sostiene que “Las lectoras feministas han leído esto impacientemente y no lo han entendido” (Spivak, 2010a, p. 21). Es necesaria la construcción de una infraestructura que permita que las resistencias en solitario puedan ser reconocidas. Por esta razón, el establecimiento de los Estudios de las Mujeres — como es el caso de la Escuela de Estudios de Género—“en la mayor parte de las universidades del mundo hace parte de la construcción de dicha infraestructura” (p. 19).

Si los Estudios de las Mujeres, se convierten en ese lugar en las universidades en el que se investiga la heteronormatividad reproductiva, se reinstaurará el estudio de todas las humanidades y las ciencias sociales cualitativas. También nos permitirá entender la política global actual y quizás intervenir en ella (aunque esto va más allá de la misión de la universidad). Es decir, antes pensábamos que los Estudios de las Mujeres reinstauraban la justicia entre géneros, hoy debemos atrevernos a pensar que nos permiten pensar un mundo más justo. (Spivak, 2010a, p. 18)

Este es el momento para hablar del *canto de las cigarras*. Para el mes de octubre de 2011, en medio de las movilizaciones nacionales en contra de la reforma a la Ley 30, estudiantes, profesoras y organizaciones sociales nos unimos, articulando nuestras agencias, en defensa de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional (EEG) que, por efecto de las voluntades personales de directivas, de las políticas administrativas de la Universidad y de las reformas educativas a nivel nacional, la ponen en riesgo constante de desaparecer. Para nombrar nuestra lucha acogimos el lema “Somos Cigarras”: como las cigarras, la Escuela es sobreviviente.

Para mí, la importancia que tiene la EEG como proyecto político, tiene que ver con que hace parte de esa infraestructura de validación que demanda Spivak, la plataforma de esta investigación, la primera condición de posibilidad de la misma. Hasta aquí he mencionado la dificultad de relacionar los aprendizajes de la Maestría con la cotidianidad escolar de Aulas, pero esta dificultad dio paso a las preguntas y reflexiones de esta tesis, que hicieron posible mis propuestas como educadora para contribuir a la *reorganización de los deseos* de mis estudiantes y, sobre todo, que aportaron a la reorganización de mis propios deseos, a la comprensión de mí misma.

La Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional es la única instancia en Colombia que ofrece un postgrado sobre género y feminismo, que produce investigaciones y proyectos que le brindan a las comunidades que conforman la sociedad colombiana una mirada crítica para eliminar la discriminación, exclusión y violencia propias del sexismo, el racismo y el clasismo. Es parte de la pequeña infraestructura que en este país hace legibles las opresiones, pero sobre todo, que amplifica las voces de las

niñas, niños, jóvenes, mujeres negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, indígenas, rom, rurales, urbanas, en situación de discapacidad, lesbianas, transgénero, homosexuales, intersexuales, siggeneristas...

Mi reflexión no puede pasar por alto el papel e importancia de la EEG pues, lejos de ser un reconocimiento a la institucionalidad y a la Universidad, hago énfasis en la Escuela como proyecto político. Y a pesar de ser una unidad académica de la Universidad Nacional, no cuenta con los recursos suficientes para su funcionamiento, con una planta docente propia; los programas de la Escuela existen por los esfuerzos que durante 20 años han llevado a cabo maestras adscritas a diferentes departamentos de la Universidad y de diferentes disciplinas.

Menciono a la EEG no por un gesto de agradecimiento, sino como parte del “rigor” teórico y del posicionamiento político de esta investigación, que se ubica dentro del continuo de mujeres, pensadoras, investigadoras, teóricas y feministas que, con su trabajo académico, reinstauran el estudio de las humanidades, de las ciencias sociales y las artes, y con ello construyen una plataforma que se resista y controvierta los campos de validación institucionales que legitiman la desigualdad, la inequidad, la colonialidad y la violencia epistémica. Una infraestructura en la que mis estudiantes puedan autorrepresentarse, en la que mis maestras pueden escucharles, en la que yo he reconocido múltiples agencias y resistencias, en la que todas nos pensamos un mundo más justo.

La fragilidad institucional de la EEG revela cómo opera la heteronormatividad reproductiva (HNR), una institución sexual, racial, política, económica y cultural que jerarquiza la distribución de recursos y derechos en función de los poderes hegemónicos. De este modo, privar a la escuela de su planta docente, queda legitimado, no por la norma administrativa o política, sino por el trasfondo institucional de la HNR que justifica la opresión de las “mujeres”, en este caso sobre su producción académica y las reivindicaciones sociales, políticas, jurídicas, culturales y económicas que ésta hace

posible⁹. Negar las condiciones para el trabajo académico de la EEG subordina a quienes trabajan, enseñan y estudiamos en ella; una opresión que mantiene en silencio las voces de las mujeres, comunidades y personas –que son escuchadas por nosotras–, la invisibilización de mis estudiantes y la normalización de su subalternidad.

Con todo, la fortaleza de la Escuela, lo que permite que aún continúe existiendo, es su proyecto político que defino como *ser Cigarra*: una sobreviviente colectiva que opone resistencia a la heteronormatividad reproductiva, que agencia su funcionamiento alimentándose de la voluntad política de docentes que gestionan, proponen, y maniobran sus tiempos para garantizar las clases, la dirección y orientación que requiere el trabajo académico e investigativo de las estudiantes y la producción de sus propias investigaciones, publicaciones y estudios. Mis inquietudes académicas y políticas que dan lugar a esta investigación se inscriben en este proyecto político que, desde el trabajo académico y teórico, produce cuestionamientos, lenguajes, discursos y prácticas que desnaturalizan el sistema moderno colonial de género, el sexismo, el racismo, las desigualdades sociales y la subalternidad, y reconocen las agencias, individuales y colectivas que resisten a estos sistemas.

La pregunta por la subalternidad me permitió tender puentes reflexivos entre las fronteras de las dos dimensiones por las que cotidianamente transitaba mi vida: en las mañanas siendo la profe de “arriba” en el Consuelo, en Aulas Colombianas San Luis-IED, en medio de las clases, actividades, las relaciones con mis compañeras de trabajo y las condiciones de mis estudiantes; en las tardes como estudiante en la Universidad, las clases, las lecturas, los ensayos, y como parte de proyecto político de la Escuela de Estudios de Género. ¿Cómo interactuaban estas dos dimensiones? ¿Cómo aportaban mis aprendizajes de la maestría a mi labor docente en un contexto *subalterno*? ¿Cómo se relaciona lo que ocurre en las escuelas cotidianamente con los discursos mediáticos,

⁹ En virtud de las luchas que se llevaron a cabo especialmente en 2012, tres docentes pudieron trasladarse de sus departamentos a la Escuela de Estudios de Género, constituyendo así su primera planta docente. En el 2014, la escuela ha trabajado para abrir concurso para dos plazas docentes, una de tiempo completo y otra de cátedra.

con la producción académica y con proyectos y políticas educativas? ¿Cómo aporta mi trabajo investigativo al proyecto político de la escuela de estudios de Género?

1.2 Un recorrido en bus: ascendiendo hacia la subalternidad

Cada día, hacia las 5:45 a.m., caminaba apresuradamente cinco cuadras desde mi casa hasta la calle 19 con carrera 3, donde tomaba el bus para hacer un recorrido que duraba un poco más de 20 minutos en ascenso hacia los cerros orientales. Siempre me sentaba en algún puesto del costado derecho, junto a la ventana. A través de ella, como quién se asoma a una vitrina, veía los múltiples escenarios de la ciudad.

Afuera transitan las rutinas cotidianas. Se ven más carros que peatones, algunas universitarias y universitarios caminan por las aceras con sus audífonos, maletas y bolsos; señoras arrastran carritos de mercado con termos de tinto y bolsas que cuelgan con vasos de plástico, visten motosos sacos de lana o chaquetas impermeables, gorra y un canguro colgado en la cintura. Hay una mujer que siempre lleva puesta la ruana. Otras personas, con sus “chazas” de dulces, cigarrillos y paquetes, se apostan frente a la estación de Transmilenio. Los locales permanecen cerrados y el tráfico aún es fluido.

Luego asoma la biblioteca de la Universidad de los Andes, una de las más modernas de Latinoamérica, ubicada a un costado del “eje ambiental”. Sobre sus adoquines rotos se ven más policías que civiles a esa hora. El bus continúa su ascenso pasando por la Quinta de Bolívar y la estación de Monserrate: a esa hora no asoma ningún peatón por ahí. Luego, comienza a pintarse de verde a lado y lado de la estrecha vía que rasga los cerros. Vamos por la circunvalar hacia el sur (hacia abajo, en la falda de la montaña, los árboles esconden la Universidad América), en el verde irrumpe una pared de ladrillos de unos 100 metros, detrás de ella está el Centro Experimental Gaviotas; un kilómetro más adelante se encuentra la unidad deportiva de la Universidad de los Andes, una moderna y antiséptica instalación que sabotea el paisaje.

Árboles tupidos a lado y lado de la vía parecen reclamar el espacio cercenado por el pavimento, algunas ramas se atreven a tocar las ventanas del bus; del lado del cerro alguien va caminando por el borde de la vía: un señor cargando leña, un par de niños arriando un ternerito o una señora halando un burrito. Siempre alguien pasaba por allí transgrediendo el mandato tácito de acceso exclusivo para vehículos en una vía que, sin andenes en sus bordes, parece ignorar que todavía existen personas que se desplazan a pie.

Una curva a la derecha, una más corta hacia la izquierda, y los árboles del costado derecho se van haciendo más pequeños y escasos. Hacia abajo miro la Media Torta y me llega el recuerdo de mi padre quien varias veces me contó, con nostalgia, que en ese escenario escuchó a los cantantes más famosos de su época quiénes, para hacer conciertos en la ciudad, debían hacer allí una presentación gratuita: “Entonces la gente de la clase popular que no tenía como pagar podía también disfrutar de la música y escuchar en vivo a cantantes famosos como Celia Cruz, La Negra Grande de Colombia, Raphael, Nelson Ned, Piero; y allá se presentó una vez la que mamita escucha, cómo es que se llama... Mercedes Sosa, pero como todo lo que beneficia al pobre lo quitan, ya los famosos no pasan por ahí, o hija, que es joven ¿cuándo ha visto que esos cantantes de ahora den conciertos gratis?”. Alzo la mirada y al fondo está la ciudad con sus edificios, una perspectiva que en la distancia va ocultando construcciones hasta que nada se alcanza a distinguir; el horizonte hacia el suroccidente es un borde gris en el que se empinan algunas montañas para no sucumbir a la ciudad.

El bus continúa. Las y los pasajeros nos agarramos de cualquier contorno para hacer resistencia a la inercia. Después del Instituto Roosevelt, el bus siempre hace una parada frente a la sede El vivero, de la Universidad Distrital, donde la mayoría de las personas se bajan. Aquí la vía se hace más amplia, y hacia el oriente, inicia la vía para Choachí por la cual también se podía llegar al barrio donde está el colegio.

A unos 3 kilómetros desaparece el verde, en la esquina noroccidental de la plaza de Egipto se ve el monumento al General Hermógenes Maza y una estrecha escalera para descender a la Universidad Externado. Al fondo, la punta de la Iglesia de la Salle y las

casas coloniales de la Candelaria. Al costado oriental está la iglesia de Egipto que detrás de su inmensidad esconde al barrio San Luis.

Tres cuadras adelante, al costado oriental, una pequeña estación de bomberos; al otro lado de la calle el semáforo de la sexta marca la frontera entre los barrios Egipto y Belén; una media cuadra más, la plaza de mercado Rumichaca permanece cerrada; al frente, la panadería y la papelería ya tienen sus puertas abiertas.

Frente al barrio Belén está El Guavio, y antes de iniciar el último ascenso, al pie de falda del cerro se ve un potrero verde con un remedo de parque en el centro, al fondo el barrio Las Cruces. El bus gira hacia la izquierda, le da la espalda a la ciudad en dirección a las montañas por las que primero asoma el sol. La vía se hace más estrecha, entre más alto más frío y más huecos en el pavimento. Casas a lado y lado parecen haber abierto camino a los buses y carros. Una telaraña de cables cuelgan entre postes, terrazas y ventanas.

Las casas se ven apretadas, rebosantes de escaleras, ropas tendidas y puertas angostas, algunas con la fachada pintada, exhiben descaradamente la desnudez en sus costados: bloques de ladrillo hueco unidos por costras de cemento, y en las terrazas sobresalen las vigas que anuncian el deseo de construir un piso más, hay una que otra vivienda con cuerpo de palo y techo de lata. Los ínfimos andenes, invadidos por bolsas plásticas y basura desperdigada por los perros, obstaculizan el paso de la gente.

Los buses que descienden se detienen de vez en cuando para que puedan pasar los que van subiendo. Transitamos por los barrios el Guavio, el Rocío, Santa Rosa: ahora la ventana del bus es una vitrina que exhibe el ajetreo de la gente. Niñas, niños y adolescentes portan sus uniformes y caminan hacia sus colegios, las y los de chaleco azul oscuro bajan hacia la circunvalar, quienes visten saco azul y sudadera verde caminan en ascenso. Mujeres y hombres, jóvenes, adultas y “ancianas”, descienden de los barrios por angostos andenes y empinadas escaleras.

Llega la parada en la estación de los Laches, frente al CAI. A esa hora los buses llegan casi desocupados y salen llenos. Los únicos pasajeros que arriban tan alto son maestras

y maestros de las escuelas del barrio. La siguiente y última estación es la del Dorado, también escoltada por un CAI. Ahí es donde me bajo y camino en ascenso menos de una cuadra hasta el colegio ubicado en el Consuelo, un barrio que nace a mediados del siglo XX: “Esta zona fue invadida, en su primera ola, en el marco de un viernes santo, y luego de las siguientes ocho oleadas de invasión, compraron el derecho a la posesión de los primeros habitantes”¹⁰

En el colegio, la jornada iniciaba en el aula múltiple que, temprano, servía como comedor escolar. Las y los docentes, según el horario, debemos acompañar el desayuno con el propósito de que las y los estudiantes se coman todo, pero sobre todo, vigilantes de que no tiren la comida. Con todo, siempre el piso terminaba untado de frutas, semillas, panes y bebidas derramadas. Después de las clases, hacia las 12:15 p.m., las y los docentes acompañamos la salida de estudiantes de la jornada de la mañana para dar espacio a la llegada del personal de la jornada tarde; las y los estudiantes se apresuran a salir, muchas con el afán de alcanzar el turno en el comedor comunitario para el almuerzo.

El colegio de paredes azules se me asemeja a una cárcel, me costó mucho tiempo adaptarme al poco espacio, a los salones con mallas y rejas en las ventanas, a la oscura sala de docentes, al remedo de patio que se abrió espacio entre los dos edificios de salones, y el muro adornado con alambre de púas que separa el colegio del andén. Sin embargo, en las paredes de la escuela están inscritos los esfuerzos comunitarios de personas que conquistaron un lugar para vivir en la ciudad de Bogotá y poco a poco consolidaron el barrio.

El trayecto de mi casa al colegio devela el significado de la subalternidad. La descripción del recorrido de ascenso hacia una periferia urbana ubicada a 20 minutos de mi casa y a 10 minutos del centro histórico, cultural y administrativo de la ciudad permite comprender la brecha de desigualdad e inequidad en la que viven las y los estudiantes del colegio y

¹⁰ Tomado de la Reseña básica barrial. El Consuelo. <http://www.funprofes.org/santafelocal/resenas/word/9610.pdf> Recuperado el 11 de enero de 2011.

sus familias, el límite y la condición de posibilidad de mi trabajo como profesora, de mi lugar y relación con la subalternidad.

Este recorrido pasa por dos localidades del Distrito, Candelaria y Santa Fe, la primera con una extensión de 206 hectáreas de suelo urbano alberga el centro administrativo, histórico y cultural de la ciudad, a la que franquea la segunda, que tiene un total de 4517 hectáreas de las cuales 3892 son áreas protegidas de suelo rural y 625 de suelo urbano. Mi casa, ubicada en el barrio Las Aguas, hace parte de la localidad de Santa Fe. A siete cuadras al sur inicia la localidad de La Candelaria, a la que pertenece el trayecto que va desde el Eje ambiental y la Circunvalar hasta el barrio Belén. A partir de El Guavio inicia de nuevo el territorio de la localidad de Santa Fe, zona conocida como Centro Oriente.

Las dos localidades suman 831 hectáreas de suelo urbano y en ellas están ubicados el mayor número de museos, teatros y bienes de interés cultural de la ciudad. Asimismo, albergan el mayor número de universidades de la ciudad, 10 en el territorio de la Candelaria: los Andes, Externado, Rosario, América, Libre, Autónoma, Colegio Mayor Odontológico, CUN, Gran Colombia y la Salle; 6 en la localidad de Santa Fe: Central, Jorge Tadeo Lozano, Republicana, INCAP, INCCA y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

A pesar de la cercanía espacial de los barrios de la zona Centro Oriente al centro administrativo de la ciudad, sus escenarios culturales, históricos y académicos parecen estar restringidos a las niñas, niños y jóvenes que habitan este territorio. Ellas y ellos acceden al centro cuando se habilita el Septimazo, paseo peatonal desde la plaza de Bolívar hasta la calle 23, y que realizan masivamente el 31 de octubre para pedir dulces o en el mes de diciembre para ver el alumbrado de Navidad.

El vínculo de los habitantes de los cerros con estos escenarios es más por el trabajo informal y las ventas ambulantes, que pueden llevar a cabo en espacios como plazas y andenes. Este es el caso de Daniela, quién conocía muy bien el centro. Una vez, para clase de proyecto de vida, llevé unas diapositivas con los museos de la localidad: el propósito era que por grupos escogieran un lugar, lo visitaran, tomaran fotografías y

escribieran una crónica. Anticipándome a los *peros* les expliqué que la entrada era gratuita el último domingo de cada mes, que podían ir y regresar a pie y que yo ya había tramitado el préstamo de las cámaras fotográficas del colegio para que, junto con la mía y la del profesor Juan Carlos, cada grupo contara con una.

Mientras pasaba las diapositivas me preguntaban por la ubicación de cada lugar, no era suficiente la dirección, entonces Daniela dio las señas de cada lugar y cuál era la mejor ruta para llegar. “Es que yo me he andado todo eso profe, aunque nunca entré, y ni sabía que era lo que quedaba, yo he pasado por el frente¹¹”. Ella, toda su infancia trabajó junto a sus hermanas en puntos estratégicos del centro y, más grandecita, comenzó como ayudante en las rutas de bus, algo que me parecía interesante porque ese era un trabajo casi exclusivo para los jóvenes varones.

La relación más amplia que tienen las niñas, niños o jóvenes de El Consuelo con el centro de la ciudad son las vinculadas al “rebusque”. ¿Cuáles son las interacciones que tienen lugar allí?, ¿cómo son vistos?, ¿cómo perciben ellas y ellos la ciudad?, ¿qué tipo de saberes se producen en esta relación?, ¿qué saberes son restringidos? Me permito entonces presentar a continuación la historia de Daniela, con el propósito de indagar por estas preguntas desde su propia voz, sin fragmentar la dimensión personal y familiar de su vida de las dinámicas de relación con la ciudad a través del trabajo.

¹¹ Diario de Campo 18 de abril de 2012

▪ **Daniela: Trabajadora desde chiquita**¹²



Al principio nosotras acompañábamos a mis padres a vender hasta tarde de la noche y nos daba mucho sueño, mi mamá nos decía que buscáramos guacales para sentarnos y dormir un poquito hasta las tres de la mañana, pero nosotras íbamos más que todo a ayudarle a mi mamá a llevar a mi papá porque él se ponía a tomar y se pegaba unas borracheras, y el camino era muy difícil porque él se dormía y cuando íbamos no hacía sino tratar mal a mi mamá y también a nosotras y así era siempre porque todos los días tomaba.

Después de un tiempo cuando las tres, María, yo y Jenny habíamos crecido, mi papá decidió ponernos a trabajar vendiendo tinto día y noche, lo que dormíamos era poco y si no trabajábamos nos pegaba y tampoco nos dejaba estudiar.

Yo estudié con mi hermana mayor en el Santa Inés durante dos años, mi mamá se madrugaba todos los días a llevarnos al colegio, pero como no nos querían en ese colegio mi hermana y yo capábamos clase. Una vez me picó un bicho en un pie, yo

¹² Fragmento editado (corrección de ortografía y redacción) de “El camino de mi vida” libro autobiográfico escrito por Daniela en 2011 (El nombre de la autora ha sido cambiado para proteger su identidad personal).

le conté a mi mamá, y cuando ella se dio cuenta de que tenía el pie morado me llevó a la misericordia sin permiso de mi papá y me dejaron hospitalizada un mes.

Después de eso mi papá nos hizo sacar del colegio, luego pusieron a María y a Jenny a estudiar, y a mí no me pusieron a estudiar por tres años y me pusieron a trabajar. Mi papá salía conmigo pero él se ponía a beber mientras yo vendía los tintos, en las mañanas, en el centro, luego subíamos a llenar los termos y en las noches nos hacíamos en los paraderos.

Después mi mamá nos puso a estudiar a las tres en el colegio Antonio José Uribe, a Jenny y a mí nos devolvieron a primeras letras porque no sabíamos leer. Como quedamos en el mismo curso, mi papá decidió que fuéramos cada una un día intermedio, o sea un día ella y al otro yo, para poder ir a trabajar mientras él se quedaba en la casa. Como no nos quedaba tiempo para hacer tareas ni adelantar cuaderno casi perdemos el año.

Me acuerdo que una vez para la fiesta de la virgen del Carmen estaban los de todos los colectivos tomando y mi papá nos dijo que recogiéramos las latas de cerveza para venderlas y como recogimos como tres bolsadas las vendimos y compramos un pollo para todos.

Luego nació mi hermana Ingrid y luego Angie. Cuando yo tenía como 10 años hice la primera comunión, pero con mucho complique porque también querían hacerle la primera comunión a mi hermana Angie y como no había suficiente plata casi que no se puede.

Cuando mi hermana María tenía trece y yo doce íbamos juntas a trabajar, llevábamos juntas el carro de los tintos, yo prefería cuando nos dejaban ir solas con María para no aguantar a mi papá, pero una vez María me dejó llevar el carro de los tintos y en la bajada al centro, el carro se me volteó y se nos rompió un termo, mi papá nos dio con una tabla de guacal, incluso a mi mamá por tratar de defendernos.

A veces teníamos problemas con la gente, por ejemplo la vez que en el paradero un señor pidió tinto y le cogió la cola a mi hermana, ella me mandó a llamar a mi papá, él se vino rápido, preguntó que cuál era el señor y se fue y le dio un palazo en la cabeza y se la rompió, luego vinieron unos policías y preguntaron qué pasaba, mi papá les contó y ellos le dieron la razón a mi papá y se llevaron al señor detenido por faltarle al respeto a mi hermana.

Por eso cuando tocaba trabajar en el centro mi papá iba con nosotras, se quedaba por ahí tomando mientras nosotras trabajábamos. Una vez un señor me pidió el tinto con limón y yo le dije que no tenía limón, él se puso bravo me tiró el tinto y me escupió la cara. Mi hermana llamó a mi papá pero nosotras no sabíamos que él traía un chuzo, se le fue al tipo y le dio dos puntazos. La policía se los llevó a los dos.

Otra vez, un señor borracho nos rompió un termo y no nos lo quiso pagar, entonces mi hermana María y yo teníamos mucho miedo y le dijimos a mi mamá, ella pidió plata prestada y compró el termo así mi papá nunca se enteró gracias a la idea de mi mamá o nos hubiera pegado.

Pero la peor trilla fue esta: mi papá no nos dejaba desayunar, entonces Jenny y yo aprovechábamos que llevábamos la canasta del pan para vender y sacábamos todas las mañanas un pan a escondidas de mi papá, pero una vez nos confiamos mucho y mi papá se dio la vuelta y nos pilló con las manos en la masa.

Como nos quedaba la mitad del pan me lo quitó y me lo estrelló en la cara, me dio una patada en las piernas y me trató mal. Unos policías se dieron cuenta y se vinieron corriendo, lo requisaron y le encontraron la media de Eduardo Tercero, lo peor es que el policía cogió el pan y le hizo a mi papá lo mismo que me había hecho a mí, le tiró el pan en la cara y lo pateó y le decía, ¿le gusta que le hagan lo mismo? Le decomisaron el trago y el policía me preguntó si quería que lo llevaran a pagar 24 horas a la UPJ, yo sabía que si decía que sí la trilla iba a ser peor, igual sabía que estaba sentenciada pero les dije a los policías que no.

Ya en San Victorino mi papá me dijo: “espere y verá” yo estuve muerta de miedo todo el día. Cuando llegamos a la casa me senté en la cama y mi papá vino hacia mí con la correa, me pegó hasta que se cansó, me daba con la chapa de la correa, no logró darme en la cara porque yo me tapaba con los brazos, luego cogió el machete y también me pegó planazos hasta que se cansó, yo rogaba porque llegara mi mamá, luego cogió el palo de billar y también me dio. Cuando terminó conmigo le dio tres planazos a mi hermana pero a mí me dejó totalmente morada, cuando mi mamá llegó se puso a llorar aterrada de cómo me había dejado mi papá por un pan.

Mi papá era muy guache, una vez me pegó un puño en la cara y me reventó la nariz, creo que porque le contesté mal, me pegó tan fuerte que se me fueron las luces y me desmayé, mi papá no le puso cuidado y después yo reaccioné, desde ese día mi papá comenzó a decirme la desmayada porque le parecía gracioso. Como si lo que pasó fuera chistoso.

En navidad mi papá no nos dejó poner la ropa que mamá nos había comprado, yo estaba tan triste... Al otro día mi papá siguió regañando y me dijo que por qué tenía los ojos hinchados. La madrina de Ingrid le dijo que eso era por el novio, ella era otra que nos regañaba como si tuviera derecho y mi papá le creía todo a ella. Él comenzó a decirme que los hombres solo lo querían a uno para la cama y yo la verdad no le ponía mucho cuidado a lo que él me decía por los chismes de esa señora. De todos modos a todas horas era con miedo y moretones por todo lado.

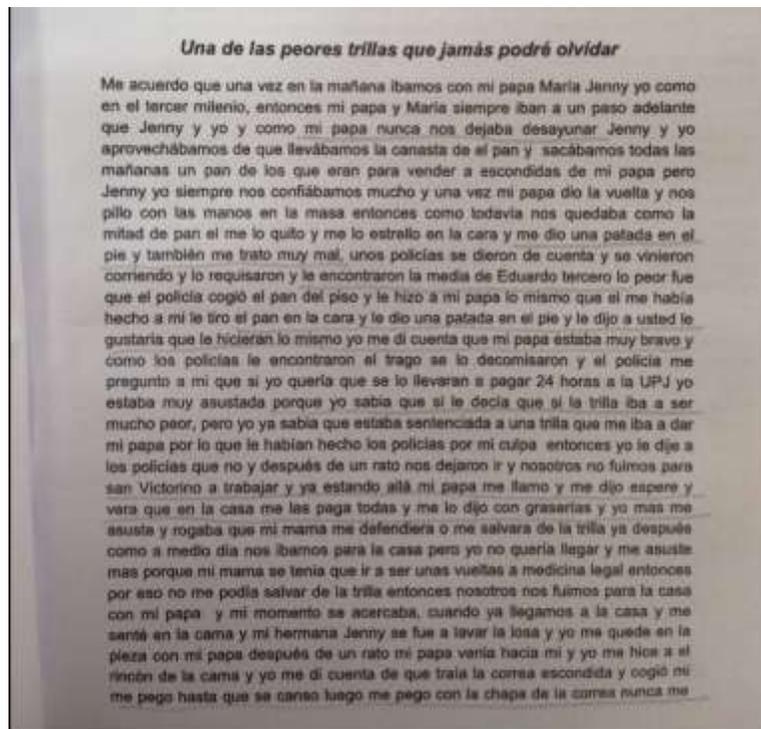
En enero mi papá siguió tratándonos mal, uno de esos días estábamos con María arreglando la pieza y mi papá cogió un palo y se lo rompió por la espalda a María, y al rato, cuando yo estaba trapeando la pieza, mi papá me pegó con un rejo en los pies, no sé por qué, hubo tantas trillas que no recuerdo si hicimos algo o porque a él le daba por pegarnos. Yo ya estaba cansada de tantos maltratos, he sido trabajadora desde chiquita y aprendí a ganarme la vida, así que llamé a la única persona que me podía ayudar en ese momento y él me dijo que me podía recibir. Yo ese día dejé el trabajo y me subí para El Dorado, al día siguiente llamé a mi

mamá y le dije que me ayudara, me preguntó que si yo quería hablar con mi papá y le dije que no. Mi mamá comenzó a ayudarme a sacar la ropa a escondidas.

Ahí todo cambió, me puse a estudiar en el colegio Aulas Colombianas desde el 2008 y siempre me iba muy bien, cuando iba donde mis padres les ayudaba con algo de plata para la comida de lo que yo trabajaba cobrando pasajes. Como a los 8 meses mi papá y mis hermanas estaban bravos conmigo porque había nacido mi hermanito y yo no había podido ir.

[A los pocos días de nacer el hermanito]. Yo estaba trabajando cobrando como a las 8:00 a.m., porque nos tocaba Guadalupe, cuando íbamos bajando vimos un taxi que nos estaba persiguiendo y se nos paró en frente, se bajó mi hermana María llorando, yo pensé que mi papá les había pegado o le había hecho algo a mi mamá pero ella se acercó al colectivo y me dijo: Daniela tiene que ir a la casa porque mi papá se murió. En medicina legal le dijeron a mi mamá que aunque lo hubiera llevado al hospital se hubiera muerto porque ya no tenía hígado, él había fallecido de cirrosis.

Mis tíos le dijeron a mi mamá que le iban a ayudar, pero solo la ayudaron un tiempito, después le tocó a ella sola, después de un tiempo mi hermana quedó embarazada, se fue con el papá del bebé que era celador y luego mi hermana Jenny consiguió novio y se fueron a vivir los dos con mi mamá, el novio de Jenny le ayudaba a mi mamá con el arriendo y los gastos de la casa pero luego se quisieron ir solos. Jenny y yo vamos todos los domingos a llevarles cualquier pesito para ayudas de algo.



El relato de Daniela me remite a uno de los hallazgos investigativos de Luz Gabriela Arango 23 años atrás en El Dorado. El tercer informe de dicho estudio analiza las alternativas con las que las y los jóvenes buscan conciliar un nuevo estatus adolescente con el interés de establecer en sus vidas una “autonomía presente sin sacrificio de futuro. (...) “Aunque en general la dependencia familiar, la ausencia de libertad y autonomía económica son más fácilmente tolerados por las jovencitas, muchas expresan deseos de ‘escapar’ del encierro doméstico encontrando en ocasiones alternativas como la ‘fuga’” (Arango, 1991, p. 15.). Si bien el *encierro* de Daniela no la confina a su casa, sí a la subordinación a su padre, a la que se resiste a los 12 años cuando escapa de su casa.

De igual forma, la relación de Daniela con los diferentes escenarios de la ciudad por los que transita: el Centro, Las Aguas, Los Mártires, las estaciones de bus, el camino de subida a su casa, incluso las escuelas, está inscrita en las dinámicas de marginalización, exclusión y violencia que, en su relato, están ancladas en la relación con su padre. Respecto a la experiencia vital de Daniela presente en la fuerza de su narración, ella reconoce sus fortalezas, *trabajadora desde chiquita* se sabe capaz de *ganarse la vida*,

ella es una sobreviviente. Los hechos victimizantes se movilizan de la subordinación a la agencia y aunque el dolor de la experiencia no desaparece, en la decisión de irse despliega sus potencialidades como sujeta. Además de trabajar ahora se *puso a estudiar y le iba muy bien*.

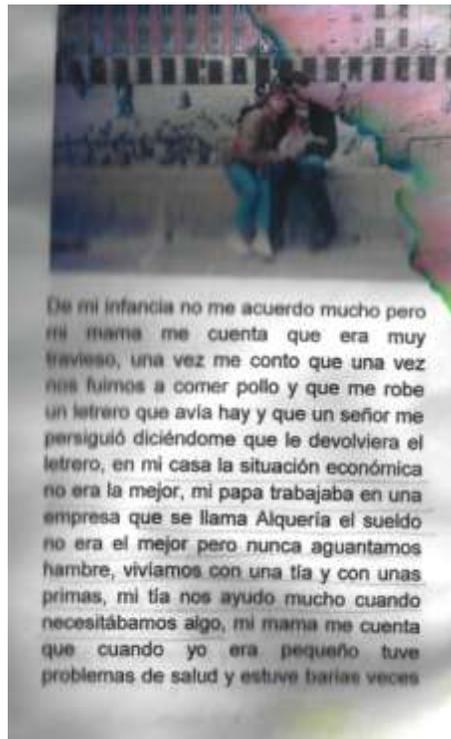
Es importante resaltar que es la cercanía con El Centro lo que le permitió al padre valerse de sus hijas para conseguir el sustento, incluso mandándolas solas a trabajar. El Centro de la ciudad las recibía, a ellas y a los niños trabajadores, en tanto que su acceso estaba inscrito en actividades subordinadas que son aprovechadas por las poblaciones flotantes de este pedazo de ciudad: una aromática antes de clase para jóvenes que pueden acceder a educación universitaria, un *tintico* para la empleado de la oficina, para el obrero de construcción o para el conductor del taxi, y otro más para el turista que se alberga en un hostel y se entretiene tomando fotos y visitando museos.

Universidades, museos, bibliotecas y teatros son lugares en los que se paran con sus chazas de dulces y cigarrillos, o por los que se pasa de largo para ir a la Plaza de Bolívar a vender las mazorcas, los minutos y el mecato. *No-lugares* que representan la oportunidad de ganar un peso o lugares de paso obligado, pero a los que no se ingresa (Augé, 1993).

No todas las vidas de las niñas, niños y adolescentes trabajadores del colegio son tan difíciles como la de Daniela y sus hermanas, quienes no sólo aportaban a la manutención de su casa, sino que llegaban a suplir la responsabilidad de su padre. Sin embargo, respecto a los demás relatos, la mayoría revelan problemáticas comunes de violencia de género que se relacionan con el consumo de alcohol y las persistentes angustias por la supervivencia como lo revelan los relatos de Fernando, Heidi y Alexandra:

En mi infancia la situación económica de mi casa no era la mejor, mi papá trabajaba en una empresa que se llamaba Alquería, el sueldo no era el mejor pero nunca aguantamos hambre, vivíamos con una tía y unas primas, mi tía nos ayudó mucho cuando necesitábamos algo. Cuando yo cumplí tres años mis papás nos llevaron a mi hermana Natalia y a mí a vivir con mis abuelos en la finca, también mis papás se separaron por un tiempo porque mi papá tomaba mucho, pero

después de que mi mamá dejó a mi papá él cambió, y no volvió a tomar, mi mamá volvió a vivir con él, y nos volvieron a traer a mi hermana y a mí para Bogotá, nosotros vivimos en la finca un año. Fernando¹³.



Mi madre llorando por papá. No sabía que pasaba, mi padre llegó a altas horas de la madrugada, tomado, con mala actitud, agresivo. Mi madre estaba ahí asustada por el comportamiento de mi padre. Empiezan las discusiones agresivas, eso a mi

¹³ Fragmento de “El tren de mi vida”, libro autobiográfico escrito por Fernando en 2011 (El nombre del autor ha sido cambiado para proteger su identidad personal)

madre la asustaba pero ella no le daba importancia, dejaba que mi padre la agrediera cuando yo y mi hermano estábamos junto a ella.

Así duraron mucho tiempo, cuando mi madre reaccionó era demasiado tarde, mi madre se dio cuenta que vivía con una persona agresiva. Otro día más y mi papá amanecía sin recordar nada. Mi madre llorando le rogaba que cambiara de actitud pero no se daba cuenta del daño que nos hacía, no le importaba nada, hacía que nada había pasado, arreglaba todo con un abrazo, con flores o chocolates. Lo más común de regalar. Mi madre lo perdonaba porque pensaba que no lo volvería a hacer, el duraba 2 o 3 meses sin beber y otra vez. Heidi¹⁴



¹⁴ Fragmento de “Mi vida en letras”, libro autobiográfico escrito por Heidi en 2011 (El nombre de la autora ha sido cambiado para proteger su identidad personal)

Rosa, mi mamá, una mujer que de tan solo 17 años, se fue de su casa porque estaba cansada del maltrato de sus padres; se fue a vivir con un hombre mayor que ellas sin importarle además de que tenía una hija de 1 año y que consumía alcohol desesperadamente, trabajaba y con eso pagó arriendo para vivir juntos, se nombre era Ricardo.

Cuando mis padres se conceieron

Rosa una mujer que de tan solo 17 años que se fue de su casa porque estaba cansada del maltrato de sus padres; se fue a vivir con un hombre mayor que ella sin importarle además de que tenía una hija de 1 año y que consumía alcohol desesperadamente, trabajaba y con eso pago arriendo para vivir juntos, su nombre era Ricardo.

Luego de 3 largos y duros años viviendo con Ricardo, rebuscándose para el sustento diario, Rosa quedo en embarazo; y para ella enterarse que estaba embarazada fue por un rechazo de Coca-Cola a la cual ella había pasado los papeles y serie de exámenes, la respuesta de la empresa fue – No señorita no puede trabajar con nosotros por que usted esta embarazada y no nos

Un día llegó su suegra a la casa y le preguntó como estaba, Rosa muy afligida y con la tristeza en sus ojos le contestó: —La verdad no he estado bien, no tengo trabajo, Ricardo llega borracho la mayoría de los días y no tengo nada para cuando nazca la niña. A su suegra no le importó lo que pasaba con ella y se fue sin ayudarle en nada. Poco después nació la niña, la llamaron Paola, Ricardo seguía tomando y nunca llevaba dinero a la casa, la convivencia entre Rosa y Ricardo no

era la mejor, él no quería cambiar, ni siquiera por el bebé que había nacido.
Alejandra¹⁵.

La figura paterna debilitada, frágil y enviciada, inscrita en los roles heteronormativos de producción y cuidado de la familia, se repite en estas historias, y así, las madres, las hijas e hijos, asumen la carga de la violencia del padre, y sus responsabilidades. Esto afecta el curso “normal” de su ciclo vital, no son, no pueden ser niñas que juegan, que van al colegio y estudian y aprenden; trabajan, cuidan, luchan y aguantan los golpes desde *chiquitas*.

1.3 Trayectos y fronteras: es más lejos de lo que parece

Algunas veces organicé salidas con estudiantes de noveno, décimo y once hacia La Candelaria, con el propósito de aprovechar los monumentos y la arquitectura para narrarles hechos históricos o explicarles la estructura del Estado, sus funciones y en qué consiste la administración pública. Para llevarlas a cabo solo era necesario el permiso firmado de las acudientes, pues podíamos desplazarnos a pie desde el colegio hasta el centro. Yo pensaba que este tipo de actividad podía develarles de otro modo la ciudad y el conocimiento a mis estudiantes, e incluso que motivaría que se apropiaran de la ciudad... De nuevo fui yo la que aprendió la lección, su acceso a la ciudad no estaba dispuesto por su voluntad, hay obstáculos más allá del costo de un pasaje, obstáculos que no me eran visibles por mis privilegios sociales.

Yo creía en la ficción de ser su “vecina”, muchos conocían dónde vivía porque compartíamos hitos geo-referenciales de estos territorios; sin embargo, es diferente que yo no cuente con el dinero de un pasaje y me desplace a pie desde mi casa en las Aguas hasta el Centro Histórico, a que ellas y ellos lo hagan desde el Consuelo o el Dorado.

¹⁵ Fragmento de “Mi vida en el reloj”, libro autobiográfico escrito por Alejandra en 2011 (El nombre de la autora ha sido cambiado para proteger su identidad personal)

La primera vez que hice el recorrido desde el colegio hacia el centro¹⁶ fue con las y los estudiantes de grado noveno. A la mitad del camino, cuando íbamos pasando por el Rocío, escuché la voz de Julieta: “por aquí me acuerda del Estiven”. “La vez esa que le volaron las zapatillas y le tocó devolverse descalzo”, replica Daniel mientras se ríe.

— ¿Y eso cómo fue? —les pregunté.

—Una vez que salimos con la profesora Esmeralda y Albita para ir a los Pinos a no me acuerdo que, nos salieron unos manes, y al Estiven le hicieron quitarse los tenis y le tocó subirse en medias. Cuando los manes se fueron el Estiven les gritó ¡ahí les dejo para que se les pegue la pecueca! y todos tiramos risa —respondió Daniel.

La curiosidad mató al gato, en este caso me metió un buen susto. A mí ya me habían atracado en El Consuelo, pero no me imaginé que a todo un grupo de estudiantes y a dos maestras salieran a robarlas a las 8:00 a.m. y en la ruta de los buses. Quién sabe qué cara puse para que al rato Daniel me dijera: “pero todo bien profe que no pasa nada, eso fue en un tiempo en el que por aquí se puso tan paila que hasta los buses hacían recovecos para no pasar por aquí, además a uno lo conocen y no le hacen nada, esa vez era porque estábamos guámbitos y aprovecharon. Eso sí, de todos modos no hay que dar visaje con el celular”.

Aceleré el paso y, según Diana, me puse “cantaletosa”, pues comencé a afanar, cada nada contaba cuantos íbamos y pegaba un grito si alguien iba unos pocos pasos adelante o atrás del grupo. El primer obstáculo para movilizarse es la inseguridad, y si bien el Centro, por donde yo vivía y transitaba, es muy inseguro, el riesgo que se corre en El Consuelo es diferente y el miedo que se siente también es distinto. Los actos delictivos requieren de pautas y situaciones que dan mayor maniobra y oportunidad de prevención cuando el sector es masivamente concurrido, Arriba, los códigos son otros, el

¹⁶ La historia sobre la visita al centro con mis estudiantes, fue un ejercicio de reconstrucción de los hechos elaborado a partir de las notas del Diario de Campo, del 5 de marzo de 2011.

asunto va más allá de “dar papaya”, pasa por lo que desea o necesita quien delinque en ese momento.

La única vez que me atracaron en El Consuelo fue con el profesor Juan Carlos, un día que salimos a tomar unas fotografías para el periódico escolar. Duramos varias semanas preguntamos e hicimos recorridos por el sector con algunos estudiantes antes de “arriesgarnos” a sacar la cámara. Lo hicimos un miércoles a las 12:15 p.m., a esa hora se ve mucha gente y nos acompañó un grupo grande de estudiantes. Después de terminar de tomar las fotos, alguien me jaló la maleta: yo pienso que es algún estudiante. “Páseme la cámara rápido”; me giro y un hombre flaco y de mi estatura me amenaza con un vidrio en la mano. Recargo el bolso contra él y mientras abre la maleta y saca mi billetera y un monedero yo escondo la cámara. El tipo sale corriendo con su “botín”. Juan Carlos iba a comenzar a gritar, y yo lo tomo de la mano para salir corriendo, al momentico escuchamos un “madrazo”. Yo no tenía ni un peso en la billetera y en el monedero quedaban 200 pesos.

Unos estudiantes del colegio Fe y Alegría se nos acercaron y me preguntan si estaba bien. Las piernas me temblaban, por una parte me sentía victoriosa y pensaba en la desilusión del hombre. “¡Que pena! —nos dijo uno de los chicos— nosotros estábamos ahí pero a veces es peor meterse, van y le rayan la cara. Él es el papá de un niño de tercero en Aulas, del salón de la profe Bertha. “¡¿Perdón?! ¡Me atraco un padre de familia del colegio en el que trabajo!”. Aún me da risa pensarlo.

Efectivamente, sacar una cámara cuenta cómo “dar papaya”, pero que nos roben delante de tanta gente, y que la gente sepa quién es el ladrón..., no entiendo cuál es el código. ¿Por qué ese hombre se arriesga tanto, aun sabiendo que lo conocen, probablemente sabiendo que yo era maestra y que el robo era fácilmente denunciabile? No solo contaba con testigos sino con sus datos y hasta la dirección de su casa. Después del “incidente” no pude evitar ir a buscar al estudiante de Bertha, quería conocerlo, en el descanso jugué un rato con él y sus compañeros, era un chico travieso, tierno, inquieto, como todos los demás.

Sea como fuere, en la plaza del Chorro de Quevedo nos dimos un descanso, yo me senté frente a la iglesia, ya me sentía de nuevo confiada y tranquila. No habían pasado 5 minutos y Nury se me acerca: “profe, mejor vaya y mire porque Edison se está agarrando con unos chúcaros”. “Se puso roja y allá llegó de un brinco. Casi se los come profe, yo nunca la había visto tan brava”, fueron las palabras con las que Nury describió mi reacción. Junto a los baños un policía bachiller estaba a punto de requisar a Sebastián y otro sujetaba a Edison del saco.

Es cierto, estaba furiosa. Halé a Sebastián y lo quité de la pared mientras le gritaba al otro: “¡Me suelta al muchacho! ¿A ustedes qué es lo que les está pasando?”, tomé de una mano a Sebastián y de la otra a Edison, el agente se acercó a increparme no recuerdo qué, el resto del curso ya estaba alrededor de la escena. “A mí no me venga a decir nada, usted no tiene derecho, estos muchachos están uniformados y vienen conmigo en una salida pedagógica. Caminen, vámonos de aquí”. Comencé a alejarme sin soltar la mano de los muchachos: “Me agarró tan duro que casi me parte los dedos profe”, me dijo Sebastián cuando comentamos lo ocurrido.

Cuando el policía reaccionó me gritó: “debería educarlos mejor, a ver si aprenden a ser gente, que tal el ejemplo de la profesora irrespetando a la autoridad”. Solté a los muchachos y me devolví colérica, “Y usted debería repetir el curso porque no sabe nada de la función pública, su autoridad está regulada señor, al igual que la mía, haga el favor de ocupar su lugar y hacer su trabajo en vez de preocuparse por el mío, y dígame una sola cosa más y en un mes lo están llamando de la Procuraduría”, afortunadamente la gente de uno de los locales comenzó a gritarle al policía que nos dejara tranquilos. Él me dio la espalda y yo me dirigí a mis estudiantes.

La situación fue que a un agente y dos auxiliares bachilleres les dio por requisar y pedir papeles a mis estudiantes “a cogernos de parche”, me decía Edison: “¡Uy profe, casi se le salen esos ojos tan bonitos de la rabia! Yo quedé sano de verla tan furiosa”. “¡Qué ojos tan bonitos ni que nada! ¿Y usted por qué se puso a alegar con los policías?”. “No profe, a mí me tienen mareado esos manes, por dónde lo ven a uno llegan a montarla. Eso no les importa ni que uno vaya con la mamá. Yo ya no me les callo”.

El siguiente trayecto estuvo acompañado de las historias que los muchachos contaban: "... y me pegaron una raquetada", "A mi primo le robaron el celular", "Parece que se enamoraron de uno y le van metiendo mano". La iglesia de La Peña, el Mirador, frente al CAI, en el mercado de las pulgas, subiendo por la calle 10, frente al Tía, en la estación del Transmilenio, en cualquier escenario, con uniforme o sin él, ellos eran sospechosos. El acoso policial era otro de los obstáculos.

En el caso de las niñas, la restricción a su movilidad inicia en sus casas, unas por la prohibición de los padres a que salgan, otras porque tienen las responsabilidades de cuidado de hermanas y hermanos menores, y también están los tácitos "toques de queda": un grito silencioso de alerta que todo el mundo reconoce después de que llegan noticias de una chica violada "por andar en la calle a esas horas". Una cartografía que hicimos en el 2011 me permitió identificar que la movilidad espacial de las niñas y jóvenes estaba limitada a ir de la casa al colegio, del colegio al comedor comunitario y del comedor a la casa.

Las niñas, niños y jóvenes estudiantes de Aulas Colombianas, que viven en los barrios de la zona centro oriente no tienen acceso al patrimonio cultural y recreativo del centro de la ciudad por dispositivos sociales de marginación que se engranan para garantizar su exclusión. Incluso cuando no hay plata para el pasaje, la corta distancia permite el acceso a pie, pero entonces la pobreza impone las barreras, aumenta las distancias. En el territorio se despliegan dinámicas de marginalidad, consumo y delincuencia; las "ollas" y "pandillas" avivan desconfianzas y temores y rompen el tejido social. Y si bien las pautas de convivencia con el territorio permiten a las personas identificar códigos para desplazarse y sobrevivir, fuera de este los dispositivos sociales de control los asedian y limitan su agencia.

La situación descrita se revela en las historias de vida que escribieron las y los estudiantes. Aunque pasan seis horas diarias en el colegio, todas las narraciones tienen en común la incipiente o inexistente descripción de clases, aprendizajes, temas o saberes de interés que circulan en la escuela, de modo que su educación no resultaba tan importante ni tan significativa en su narración auto-biográfica. Su trayectoria escolar

aparece en los relatos para organizar temporalmente sus narraciones, las cuales se ocupan ante todo de su vida personal, familiar, material y amorosa: “cuando entré a quinto...”, “cuando estaba en sexto...”, “cuando me gradúe...”. Sin embargo, todas las salidas pedagógicas y paseos escolares tienen relevancia.

Las salidas organizadas por el colegio a una fábrica, un parque temático o de diversiones, son experiencias que aparecen en todos los relatos descritas con anécdotas, dificultades previas o situaciones jocosas. La expectativa, el disfrute e incluso la desilusión señalan la importancia que tenían estas actividades. A continuación muestro fragmentos de las historias de vida en los que se ilustra este interés:

En primero fue la primera salida pedagógica que nos hicieron, los profesores nos entregaron una circular y yo se la entregué a mis papás y me dijeron que era un paseo a la fábrica Bimbo. Yo les pregunté que si me dejaban ir y me dijeron que sí y al día siguiente nos llevaron en ruta escolar a Bimbo, al llegar nos enseñaron la fábrica y después de que nos la mostraron unos señores nos sentaron en el pasto y nos hicieron preguntas, una pregunta que tenía que ver con un color y empezaron a preguntar a cada uno, y unos niños repetían a veces los colores y cuando me tocó el turno yo dije que era el color rojo y los señores me entregaron una caja con unos pasteles. Cuando llegué a la casa le conté a mi mamá y le regalé los pasteles, y como a mi hermana Natalia también la habían llevado a la salida ella llegó a la casa con un peluche de bimbo que se ganó también respondiendo las preguntas de los señores.

(...)

Cuando entré a tercero a los ocho años ya habían remodelado la escuela y podíamos estudiar en Aulas Colombianas, ese año unos de los paseos más chévere fue a Maloka donde nos mostraron cosas chéveres, en una parte nos juntaron a todos y nos dijeron que no nos soltáramos porque nos iba a pasar un pequeño corrientazo, luego nos llevaron al cine domo y nos mostraron una película

como en 3D y teníamos que mirarla hacia arriba, parecía que uno estuviera dentro de la película.

En cuarto a los nueve años, nos llevaron a Panaca Sabana, la profe Ruth se compró una capa porque estaba lloviznando y yo me fui con Jairo a ver los animales, el ordeño de las vacas y pasamos cerca de unos cerdos, nos tocó aguantar la respiración porque olían muy mal. Luego nos hicieron un recorrido y había gente montando ponis, yo quería montar pero era muy caro, luego nos mostraron unos peros y de ahí nos tuvimos que montar a la ruta para irnos a las casas. Fernando

En primero fue mi primer salida pedagógica, fue a la fábrica de Bimbo, como éramos pequeños nos portábamos bien y nos mostraron máquinas grandes para las mezclas y para empacar, yo me acuerdo que al final nos hicieron preguntas y yo me gané una caja con unos pasteles que le llevé de regalo a mi mamá. Martha¹⁷

Cuando entré al año siguiente a repetir el año (primero) la profesora era buena gente y un día fuimos a una salida con ella el coliseo de la Lourdes, a piscina, estaba muy entusiasmado de ir porque nunca había ido a una piscina, pero cuando llegamos allá nos dieron la mala noticia que las piscinas estaban en mantenimiento, yo me puse a llorar, pero nos llevaron al parque y se me pasó, pero vine a conocer la piscina dos años después.

(...)

¹⁷ Fragmento de “Mi vida en el papel”, libro autobiográfico escrito por Martha en 2011 (El nombre de la autora ha sido cambiado para proteger su identidad personal).

Cuando entro a tercero, a los ocho años ya habían remodelado la escuela y podíamos estudiar en Aulas Colombianas, allá no habían canchas como en el otro colegio, ese año lo que más me gustó es que fuimos a uno de los paseos más chéveres, fue a Maloka. Yanbra¹⁸

En séptimo nos llevaron a Mundo Aventura, con mis amigas nos subimos a los tronquitos y nos mojamos hasta el pelo, y nos dio igual el regaño del profesor jajaja. Viviana¹⁹

Salir a un parque es algo que a todas las personas les gusta, no solo a las niñas y adolescentes. Sin embargo, que sean las actividades más importantes y positivas de sus memorias de la escuela, y además, que aparezcan como hitos personales comunes en las historias de vida define ese “Salir al Parque” como un “Salir del Barrio, del hacinamiento”, como una oportunidad de divertirse que no se puede dejar pasar, un deseo tan poderoso que maestras y maestros “pedagógicamente” usábamos para motivar, persuadir y chantajear a nuestros estudiantes, era el recurso más efectivo para mejorar la convivencia, el rendimiento académico y hasta el aseo del colegio.

Cuando se iba a acabar el año hubo una salida a Mundo Aventura, pero un día antes estábamos jugando Nohora, Alexander, otros compañeros y yo a quitarnos los zapatos, y Alexander le quitó el zapato a Nohora y ella me llamó y me dijo que le ayudara a cogerlo, él salió corriendo y se entró al baño de hombres y Nohora se entró detrás de él y yo iba a entrar pero me quedé en la entrada porque me dio pena estar ahí. Cuando yo iba saliendo la profe Carolina me vio y luego a Nohora, nos regañó y quería que firmáramos el observador, le dijo al profe Gregorio y él

¹⁸ Fragmento de “Las felicidades y tristezas de mi vida”, libro autobiográfico escrito por Yanbra en 2011. (Este fue el nombre escogido por el autor para los propósitos de esta investigación)

¹⁹ Fragmento de “Un anhelo hecho realidad”, libro autobiográfico escrito por Viviana en 2011 (El nombre del autor ha sido cambiado para proteger su identidad personal).

dijo: tráiganme las agendas. Nos pidió una explicación, Nohora se la dio y él dijo: cuento hasta 3 para que se vayan, y dijo 1, y Nohora ya no estaba, siguió contando y yo salí caminando. Al otro día era la salida, y yo estaba triste porque pensaba que él no me iba a llevar, pero sí, él me llevó y volvió la alegría. Martha

En oposición con sus problemas personales, dificultades familiares, las rutinas escolares y cotidianas, la “salida pedagógica” aparece como un respiro, un salir del tedio:

En mis vacaciones como siempre eran iguales de aburridas y siempre esperaba a que se pasaran cada vez más rápidas para así no estar en mi casa. Alejandra

A veces las cosas son muy aburridoras, la vida es confusa y difusa y lo mismo en el colegio, es súper raro y parece un zoológico con personas con forma de ser de animales, groseros, patanes, irrespetuosos. Lizbeth²⁰

Pero ese significado que las salidas tienen en la vida personal hace parte de una estructura de sentido más amplia: de la percepción de las y los estudiantes de los escenarios sociales compartidos como el colegio y el barrio, y la relación de éstos con la ciudad.

El Consuelo, y en general los barrios del centro oriente, aunque se han consolidado y habitado desde hace más de sesenta años, son barrios que permanecen en la marginalidad. En mi caso, por ejemplo, escogí ese colegio para trabajar porque era el que me quedaba más cerca a mi casa (carrera 11 este N 0-32). Yo llevaba más de 4 años en el Centro, viví en Las Aguas y Belén, y en ese momento vivía en la Candelaria, en la carrera 2 con calle 9, a dos cuadras del Guavio. Según mis cálculos, por la dirección, este colegio podía quedar a 20 cuadras de mi casa, llegué incluso a pensar que podía ir y venir a pie.

²⁰ Fragmento de “Mi vida yo la termino”, libro autobiográfico escrito por Lizeth en 2011 (El nombre del autor ha sido cambiado para proteger su identidad personal)

La primera vez que fui hasta el colegio descubrí la otra ciudad, el otro centro, entre y sobre las montañas, donde la orientación por direcciones no es suficiente, donde las 20 cuadras de mis cálculos se multiplicaban entre ascensos, curvas y montañas. Cuando transitaba por centro oriente, en bus o a pie, no lograba ubicarme ni entender cómo estaba organizado ese territorio.

Esto se resolvió gracias a la entrevista que me concedió William Oquendo Rojas (Willy), en el mes de marzo de 2014. Él había desarrollado talleres de radio comunitaria con el grupo de prensa del colegio durante el 2012 y 2013; él nació y creció en el barrio. En la entrevista, a partir de su historia personal, Willy me contó sobre los procesos de organización social que habían tenido lugar en el territorio. Uno de ellos nace en 1996: el colectivo teatral Luz de Luna. En el año 2001, sus integrantes reconstruyen la historia del barrio a partir de las memorias de quienes lo fueron construyendo “al margen de la historia oficial de la ciudad” (Luz de Luna, 2001)²¹.

Gracias al trabajo de este colectivo y a la generosidad de Willy, pude contar con información que deshiciera mis prejuicios y falsos imaginarios, y que le diera orden a las narraciones que había escuchado de docentes, estudiantes y personas de la comunidad. Asimismo, él me explicó pacientemente la disposición geográfica del territorio: El Consuelo es un Barrio que limita con Los Laches, Santa Rosa, El Roció, La Selva y San Dionisio. El barrio está compuesto por 9 zonas, La gallera, Tulio o Tierra adentro, Cobos, Media luna, Las Brisas, Zona Central y Bellavista, El Volcán y El Triunfo. Los nombres y disposición de esas zonas tiene relación con el proceso de consolidación del barrio que inicia desde las primeras oleadas de invasión, sus nombres son producto de la historia de ocupación, de las características del terreno, de acontecimientos, de prácticas culturales y de liderazgos.

²¹ LUZ DE LUNA. Colectivo Teatral. (2001). El Consuelo. Una historia de vida. Documento elaborado en el marco del Sub-proyecto: Fiesta de Integración del barrio El Consuelo apoyada por el Fondo de Desarrollo Local de Santa Fe (Sin publicar).

1.4 Al borde de la historia oficial de la ciudad están las voces de *El Consuelo*

La subalternidad es el escenario en el que se normaliza la opresión, es decir, en el que la exclusión, la marginalización y la violencia se aceptan y se incorporan a la vida como algo normal. En este escenario, la heteronormatividad reproductiva, la pobreza y el sufrimiento definen prácticas y destinos que las personas internalizan, de múltiples maneras, y constituyen así los deseos y aspiraciones de su experiencia vital.

Sobre esto Spivak propone “el proyecto de escuchar a los subalternos y subalternas” (2010, p. 27); un ejercicio reflexivo de “reconstrucción de los movimientos de subjetivación”, no desde el punto de vista del sujeto de masas de la política, dónde son más inaudibles las mujeres, sino en el reconocimiento de las colectividades, las redes, las organizaciones y los lazos que construyen estratégicamente las comunidades y, en ellas, los desplazamientos subjetivos de quienes las conforman. Escuchar a las y los subalternos consiste en adentrarse en su realidad para comprender sus deseos, significados, y reorganizarlos para que ellas y ellos puedan autorrepresentarse en colectividad y acceder a la esfera pública.

Para adentrarme en la realidad de mis estudiantes y aportar a su auto-representación, reconstruí la historia del barrio. Usé varias fuentes: los testimonios consignados en mi diario de campo, los relatos que recopilaron las y los jóvenes de Luz de Luna en 2001, las historias de vida escritas por mis estudiantes, las entrevistas, archivos de prensa, documentos de política pública y mi historia como docente en el colegio, con lo cual elaboré un relato polifónico que re-construyera la historia del Consuelo:

Mujeres y hombres, hombro a hombro y con pico y pala sembraron las bases de sus viviendas, abrieron caminos que convirtieron en calles y avenidas por donde hoy transita el transporte público, caminos que eran de barro, que untaban hasta el copete. Solidariamente abrieron chambas para el acueducto y alcantarillado, también cargaron guadua, adobe y boñiga, elementos que fueron destinados a la construcción de Aulas Colombianas el Consuelo, que hacia los años 70 atendió niños y niñas de los barrios vecinos en la educación básica primaria. (Luz de Luna, 2001)

El barrio El Consuelo comenzó con una invasión de los terrenos de la antigua hacienda de la familia Rubio Colens repartida legalmente en la actualidad en los barrios circunvecinos: Las Cruces, Rocío, El Dorado, Chircales, Acueducto, Cerros de la Peña y Guadalupe. En 1993, El Consuelo comienza su legalización y escrituración de tierras.

Nosotros cuando llegamos habían diez casa arriba, fuimos llegando - alma bendita- un señor Carlos Hernández que ya está muerto y que fue invadiendo el terreno, por ejemplo usted llegaba pidiéndole un lotecito y él ahí mismo decía: seis metros de frente por doce de fondo, viejita cuatro palos para enterrar acá y mañana quiero que haga su rancho como pueda. Celmira Rodríguez

Don Carlos - alma bendita - trabajaba como policía, por un golpe alcanzó a quedar deschavetado, entonces llegaba con revolver, peinilla y cuadril y así mismo uno lo respetaba y el siguió donando la tierrita a la gente. José Joaquín Nieto (Luz de Luna, 2001)

En el sector El Consuelo la hacienda era cuidada por la Familia Ayala. Tras varios azarosos intentos desde el 12 de Junio de 1958, la invasión definitiva se realizó en la madrugada del 21 de septiembre de 1963 y de inmediato se comenzó a lotear los terrenos. La fundación oficial del barrio El Consuelo data de 1968, sus líderes fundadores fueron Jaime Chacón, Carlos Eduardo Hernández y Eurípides Carranza. Su primera junta legal logró su personería jurídica en 1971. Las zonas en que se divide el barrio son Bellavista, la Gallera, Tierradentro, Zona Central, El Volcán, Zona Cobos, Zona Tulio y el sector Carrascal, llamado así por ser un terreno empinado y pedregoso.

La Zona Tulio toma su nombre de Tulio Rodríguez el cual, junto a Pedro Sánchez, iniciaron el proceso de invasión de este sector, lo que les costó varias idas a la cárcel: “por ayudar a la gente y no dejarse amilanar a Tulio las autoridades lo tildaban de comunista, por estas razones le tocaba esconderse y fue en la cárcel donde contrajo la bronquitis aguda que lo condujo a la muerte” (Luz de Luna, 2001).

Otra de las primeras zonas habitadas fue El Triunfo: allí las mujeres lideraron el proceso de invasión y enfrentaron a las autoridades. Celmira Rodríguez fue la primera a la que llevaron a la cárcel. El asedio y la persecución no mermaron su entusiasmo –ni el de la comunidad–: con madera, lata y tela negra de paroi construyó las viviendas, por lo que después no sólo la encerraron a ella sino también a sus vecinas y amigas María, Marina y Lucinda Caukali, Rosalba Lilia Burgos y María Bohórquez, entre otras. Fueron trasladadas a la cárcel distrital, hasta que, por presión de la comunidad, después de 10 días recuperaron su libertad.

A nosotras nos tocaba ir a lavar y traer el aguïta, arriba en un chorro que llamaban El Cerezo. Allá nos juntábamos varias señoras y nos íbamos a lavar allá arriba, era muy rico pues nos encontrábamos todas y se convertía como en un paseo allá en la quebradita que estaba limpiecita, de allá traíamos el agua para tomar y lavamos un poco de tiempo, mi amor, porque esto por acá corría un chorro de agua de popó, porque no había cañería, no había nada. Adela Conde Sánchez

Al puro comienzo nos tocaba ir a Vitelma, al río, no podíamos ir solas porque había mucho soldado del ejército y si uno iba sola la cogían y la violaban, entonces subíamos varias a la madrugada, lavábamos la ropa y recogíamos agua en vasijas y ollas para llevar a la casa. Después mi esposo Tulio Rodríguez en compañía de otros líderes construyeron una pila en donde la gente recogía el agua desde las 7 de la noche hasta la 1 o 2 de la mañana pues esa era la hora en que el agua llegaba en cantidad, ahí también era donde se formaban los problemas y las peleas entre vecinos y vecinas. Celmira Rodríguez (Luz de Luna, 2001)

Con el tiempo, la comunidad gestionó con el acueducto la instalación de otra pila de agua, luego se logró la canalización de la quebrada La Sequía que atravesaba el barrio y facilitaba el suministro de agua, “aún quedan rastros de ella, abandonada en el tiempo por el descuido colectivo” (Luz de Luna, 2001). Posteriormente instalaron tubos desde el

tanque de San Dionisio y adecuaron una llave en el barrio: las personas debían hacer filas desde la madrugada para llevar agua a sus casas.

La gente hacía fila y se agarraba, se peleaba por el agua, eso duró como un año hasta que mi esposo, con unos amigos, comenzaron a decir que cada familia sacara su llavecita. Aunque por esto llegara solo un chorrito muy chiquito. Celmira Rodríguez (Luz de Luna, 2001)

Luego la comunidad organizó un reinado de belleza: “aquí se llamaba el Charrascal, también era conocido como el Alto del Bollo, esto más hacia la zona de La Gallera”. Elegida la reina, el barrio adoptó su nombre, pues se identificaba con el sentir de la comunidad: “el consuelo que tenía la gente al encontrar una tierrita gratis para poder vivir” (Luz de Luna, 2001).

La necesidad de acceso a la comunicación en medio de la poca capacidad adquisitiva de las personas trajo un teléfono robado:

La Dra. Beatriz de Anzola nos llevó en su camioneta a Alba, a Carmen, Esperanza y a mí hasta un barrio de Usaquéen porque allá había un teléfono que no usaban. Cuando ya el teléfono estaba en el carro la gente de ese barrio nos cogió a piedra que por ladronas. Celmira Rodríguez (Luz de Luna, 2001)

El teléfono llegó al barrio y fue instalado en la casa de Luis Aponte, ubicada en la esquina sur del actual paradero del Dorado. La adquisición de este artefacto se logró gracias al liderazgo de un grupo de mujeres y su llegada produjo nuevas dinámicas de interacción alrededor de la comunicación. De este modo, cuando llamaban a alguien y la razón era de carácter urgente, el mensaje comenzaba a correr de casa en casa hasta llegar al destinatario.

Allá iba uno y hacia la fila, pagaba tres o dos centavos por la llamada, eso le contaban con un reloj que había en una mesa, uno no se podía pasar porque ahí mismo le tocaba colgar, y pague y salga y siga la cola; ahora, uno daba ese número para que lo llamaran, ellos guardaban la llamada y ¡uno iba a la media hora

o a la hora y preguntaba ¿Ya me llamaron?, ¡si le dejaron la razón que llame usted a... ¡ Entonces se comunicaba uno así, mientras echó a llegar ya la vaina de la instalación de los teléfonos públicos. José Joaquín Nieto (Luz de Luna, 2001)

En la Gallera, Alberto Pava gestionó maquinaria para aplanar el terreno, allí él construyó la primera tienda de *líchigo*. Él iba hasta Corabastos a traer el mercado: desde la plaza de Bolívar subía a pie cargando lonas y jalando un burrito hasta la tienda. El esfuerzo y emprendimiento de don Alberto era muy útil, pues sin transporte ni vías de acceso, la posibilidad de conseguir el mercado dentro del barrio facilitaba la vida cotidiana de las personas que tenían que hacer sacrificios para sobrevivir.

En ese entonces el rostro de El Consuelo estaba hecho de ranchos, viviendas irregulares, caminos de herraduras y calles sin pavimentar. Por esta razón, cuando la gente salía a trabajar, “se embarraba hasta los tobillos”, así que para llegar bien presentados al trabajo llevaban en un paquete otro par de zapatos limpios que se cambiaban en el barrio Belén. Allí dejaban en una casa los zapatos embarrados que eran recogidos al finalizar la jornada. “Podemos afirmar que los habitantes del barrio El Consuelo inauguraron el primer, sino único, parqueadero de zapatos de la ciudad” (Luz de Luna, 2001).

A nosotros, cuando llegamos acá nos tocaba desde el Belén pa' arriba con nuestro mercado o con lo que fuera, dos o tres arrobas a las costillas y a echar pata, diga usted, dos o tres descansadas hasta llegar a la casa, de pronto fue cuando llegó la ruta de buses de Sotrandes. Entonces se solicitó el bus municipal que llegaba hasta los Laches y de allá para acá nos tocaba a nosotros y a los del Dorado seguir a pie. Después se pidió la avenida hasta acá, entonces bajaban y subían por acá mismo hasta el Centro. José Joaquín Nieto (Luz de Luna, 2001)

Para cocinar los alimentos se utilizaba el cocinol. Semanalmente pasaba un carrotanque a suministrar el combustible. Sobre todo eran las mujeres quienes madrugaban desde las 3:00 a.m. para hacer la fila que a veces duraba hasta las cinco de la tarde.

Las peloterías se formaban porque a veces llegaba alguien como a las 10 de la mañana y alguno de los amigos lo dejaba colar y ahí empezaba el tropel. También cuando Los chinos se agarraban y las mamás seguían con la pelea, “cómo así que me van a mechonear a mi chinito y tenga su guamazo”. María Bohórquez (Luz de Luna, 2001)

El cocinol, el combustible doméstico para la cocción de alimentos que entre los años de 1970 y 1990 era “utilizado por los cinturones sociales marginados de la ciudad de Bogotá”, fue un negocio económico y político del que sacaron provecho concejales, ediles y mafias, y que impactaba las relaciones interpersonales en los barrios y la vida cotidiana de las personas.

Otro de los problemas que siempre han existido en el barrio es la desconfianza de todos contra todos, se notaba por ejemplo los comentarios acerca de que la medida de los galones de cocinol, que estaba alterada y ¿quiénes eran los beneficiarios de esto? Pues los de la junta, ¿quién más, ah?, que en la cola se daban preferencia a los amigos, todas esas cosas, que decían que se había acabado el cocinol y que era para guardarle a sus amigos, pero como todo, algunas veces era cierto y otras no. Miriam Gutiérrez (Luz de Luna, 2001)

Por una parte, estaban los riesgos del uso de un combustible extremadamente volátil en los hogares, por otra, el nacimiento de mafias que sacaron provecho económico y político de este recurso y que, por lo demás, ejercían violencia directa sobre los cuerpos de las mujeres abusándolas sexualmente. Al respecto, el 28 de noviembre de 1993, el periódico El Tiempo publicó:

En el sistema que instituyó el Ministerio de Minas y Energía se le encargó a la JAC de cada barrio la elaboración de las listas de usuarios de cocinol, así como la entrega de los respectivos carnés que los facultan para recibir dicho combustible. Esta distribución encontró las más diversas modalidades de fraude, que van desde la inclusión de personas muertas en las listas hasta la manipulación de las reuniones barriales de cocinol con fines electorales o de lucro (...). El cocinol es un tipo de violencia que pisotea la dignidad humana. Esta frase, pronunciada por Nelson Dávila, resume otro problema del cocinol que

muchos piensan pero pocos denuncian. Algunos testimonios lo confirman: *Doctor, me tuve que acostar con el señor de la junta en la cocina de mi casa para que me pudiera carnetizar porque soy una persona de escasos recursos y tengo necesidad de cocinol porque tengo a una hija que es inválida.* Esta declaración no constituye una excepción. En varios barrios de la capital se presentan casos donde los conductores de los camiones de cocinol les quitan el carné a las mujeres y, con el objeto de aprovechar sus atributos físicos, las citan para entregárselo personalmente (Las cursivas son mías).

El 55% de los pacientes de la Unidad de Quemados del Hospital Simón Bolívar durante 1990 y 1993 fueron atendidos por quemaduras ocasionadas por accidentes con cocinol, En 1992 el 45% de los pacientes del Hospital La Misericordia recibieron atención por la misma causa, y para 1993 se reportaba el ingreso de un paciente cada cuatro horas. En uno de los relatos de mis estudiantes el autor recuerda:

En primero pasó algo terrible, lamentablemente mi mamá sufrió un accidente cocinando, ella se quemó las piernas y estuvo hospitalizada mucho tiempo. Yo no estuve en la casa cuando pasó y no me dejaron ir a visitarla, cuando ella regresó a veces se quejaba, ella tenía sus piernas vendadas y cada tres días iba al hospital para unas curaciones. Yo me acuerdo que mi mamá era triste ahí, yo creo que era porque le quedaran cicatrices, cuando le quitaron las vendas ella no me dejaba ver, y si le preguntaba se ponía brava y no me hablaba. Álvaro²²

Respecto a la educación, sin escuelas, las hijas e hijos de los primeros habitantes tuvieron grandes dificultades; los que contaron con un cupo, o debían desplazarse hasta la escuela Santa Bárbara en el barrio Egipto o eran ingresados al internado de la parroquia de la Peña.

Como no había Transporte en esa época era muy difícil que los niños pudieran ir a estudiar, era puro monte lo que les tocaba caminar de ida y vuelta, entonces fue mucho niño el que se quedó sin estudiar. Alba Sánchez (Luz de Luna, 2001)

²² Fragmento de “Semilla de vida”, libro autobiográfico escrito por Álvaro en 2011 (El nombre del autor ha sido cambiado para proteger su identidad personal).

Al indagar sobre la historia del colegio con docentes, directivas, y estudiantes, la inmensa mayoría desconocíamos cómo la comunidad había consolidado el barrio y erigido el colegio. Esto es importante señalarlo, pues las dificultades académicas y los problemas de convivencia que se presentaban se relacionaban con las problemáticas sociales de la comunidad. El desconocimiento de esta historia impedía diseñar una propuesta pedagógica sólida, desde la escuela, con la cual afrontar dichas problemáticas.

Tres maestras, que llevaban un poco más de 10 años trabajando allí, me hablaron sobre las maniobras para subir por trochas hacia el colegio, las embarradas, y del uso de un caballo o un burrito alquilado para poder llegar a la institución en épocas de invierno. La señora Aura, que administraba la tienda escolar, también recordaba “La marcha del ladrillo”, en la que cada persona de la comunidad aportó al menos un ladrillo para construir la escuela.

Mi abuelito era un man reteso, él sabía de construcción y él fue uno de los que, con otros cuchos, construyeron la primera escuela que es la del edificio viejo, la misma gente ponía ladrillos y los vecinos se juntaban y venían a ayudar²³. Daniel

El relato de Daniel es convalidado por los testimonios de Luis y Celmira Rodríguez, recogidos por el colectivo Luz de Luna en el 2001:

Don Tulio Rodríguez y su esposa invitaron al alcalde de turno a un almuerzo en medio del barro, como es natural la comunidad le preparó unos números artísticos donde se presentó una niña que cantó y bailó "La Zarzamora". Hoy en día todavía la gente la llama así. Bueno entonces con el almuerzo y todo esto el alcalde se comprometió a apoyar la construcción de la escuela y a la semana siguiente la maquinaria estaba en el barrio. Celmira Rodríguez.

²³ Diario de Campo 3 de marzo de 2011

La comunidad aportó su trabajo en la construcción de la escuela, también la gente organizó la marcha del ladrillo que consistió en que cada persona llevaba dos o tres ladrillos para la construcción de la escuela. Luis Rodríguez.

A pesar de que las leyes y decretos educativos exigen la elaboración participativa en los colegios del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y orientan la elaboración de un componente histórico como parte de su contenido, en el PEI de Aulas vigente no había mayor información sobre la historia del barrio y del colegio. Sin embargo, en el 2013, una profesora de la jornada de la tarde encontró en un anaquele de la biblioteca escolar un ejemplar del manual de convivencia del año 2003, (gracias al profesor Juan Carlos yo tuve la oportunidad de conocerlo). En este aparece una pequeña reseña histórica del barrio y la siguiente descripción sobre el proceso de consolidación del colegio:

Los caminos de herradura se han cambiado por amplias vías pavimentadas, qué decir de la luz, teléfonos y ahora gas natural, todos fruto del esfuerzo comunal. Las dos escuelas de la institución tienen un historial de trabajo en minga o colectivo muy genial dados los esfuerzos que requirieron de todas las familias de la comunidad.

El Dorado logra por Acuerdo muy pronto su escuela. Mientras por iniciativa de Don Jorge Avendaño, desde el Senado y Don Rafael García desde la Cámara, tan solo hasta 1964 se logra gestar la Escuela en El Consuelo. El mayor impulso lo dio Don Hipólito Hincapié, director de Radio Continental del Circuito Todelar y tiempo después el Ministro de Gobierno.

La primera escuela de El Consuelo comenzó su construcción el 23 de agosto de 1965, tras un receso, sigue adelante con mayor impulso, el 17 de septiembre de 1966. La inaugura oficialmente el Doctor Virgilio Barco Vargas, entonces alcalde mayor y después presidente de la República.

La fecha de inauguración data del 17 de noviembre de 1967 cuando le asignó este alcalde un personal ya oficial tras tres años de funcionamiento con profesores voluntarios del sector. Solo hasta 1989 obtuvo El Consuelo patio de descanso y

cerrado para los estudiantes gracias al esfuerzo mancomunado de docentes, junta de padres y la JAL. El aula múltiple se construyó en 1995 de tres salones y en 1997 se reestructuró la planta del segundo piso. (Agenda Escolar, 2003)

Al principio, la escuela funcionaba por el trabajo voluntario de profesoras, profesores y personas de la comunidad que, para los años 70 y 80, era apoyada por religiosas y religiosos de la iglesia de San Javier, de la localidad de San Cristóbal, quienes hacían parte del movimiento de la Teología de la Liberación. En 1979 las hermanas Carmelitas “que ya no se vestían de monjas” se instalan en el barrio y comienzan a trabajar como profesoras en el colegio.

Llegué con dos hermanas al barrio El Consuelo en el año de 1977, llegamos a la parroquia de San Javier, inicialmente nos ubicamos en el barrio La María y con los padres veníamos los fines de semana. En ese momento cuando llegamos aquí era un barrio que empezaba a organizarse, había un ambiente que giraba en torno a la organización del barrio como tal y de reivindicación de los derechos a nivel de los servicios, como fue una invasión la gente luchaba por construir su casa, todavía había deslizamientos, las casas eran supremamente endebles y débiles. La Junta de Acción Comunal era la que lideraba todo esto y políticamente esto era muy utilizado políticamente y eso era también motivo de muchas pugnas aquí.

Aulas Colombianas acogía a los chicos de El Consuelo, San Dionisio, El Dorado. En las jornadas de la mañana estaba lleno, incluso en este momento Aulas Colombianas ha reducido los salones por el salón múltiple, pero estaban los tres pisos con todas las aulas, creo que eran cuatro a lado y lado, tres pisos o sea que eran doces aulas y no más existía hasta quinto de primaria. Hermana María Dolores (Luz de Luna, 2001)

1.5 Transmutaciones subalternas: de procesos a proyectos

Una de mis mayores preocupaciones como docente tenía que ver con la constante vulneración de los derechos de las y los estudiantes y de sus acudientes. Si bien el rector estaba interesado en garantizar la permanencia y el acceso de las niñas, niños y jóvenes, las contingencias cotidianas obligaban a que directivas y docentes implementaran acciones que menoscababan su derecho a la educación.

Impedir el ingreso a la institución a las niñas y niños por el color de los tenis o el estilo del peinado, citar constantemente a madres y padres en quienes se descargaba la responsabilidad de resolver las problemáticas en las que se veían implicadas sus hijas e hijos, las relaciones autoritarias y la negligencia en la atención y restitución de derechos de niñas y niños violentados eran prácticas cotidianas y naturalizadas que estudiantes, docentes y acudientes aceptaban como normales, y ante las cuales Juan Carlos, Alberto, Milton y yo nos oponíamos.

Cuando vengo aquí quieren es aburrirme profe, yo no sé si volver porque es que por ejemplo ayer un vecino necesitaba que le ayudara a cargar una arena y me gané 20.000, ¿si pillá profe? Esa plata hace falta en la casa y yo vengo aquí para nada, aquí nadie entiende como son las cosas". Daniel (Diario de campo 11 de abril de 2011)

La ausencia de exigibilidad de los derechos es uno de los componentes que definen el contexto escolar como subalterno. Las y los docentes, aún con las mejores intenciones, imponíamos nuestras creencias, expectativas y convicciones caprichosamente en detrimento de las y los estudiantes, sin que éstos ofrecieran mayor resistencia, lo que me llevó a asumir que en la comunidad no existían procesos organizativos que fomentaran agencias en las personas.

Mientras trabajé en Aulas no conocí organizaciones sociales en la comunidad; sin embargo, en la entrevista que le realicé a Willy, él me describió las redes en las que él había participado. En su relato, las y los jóvenes agencian y fomentan iniciativas de

participación en las diferentes zonas del barrio con apoyo de la parroquia, los colegios y a la Junta de Acción Local.

A continuación presento el relato de Willy²⁴, en el que se evidencia la trayectoria de un trabajo educativo que iniciaron religiosas y religiosos de la iglesia de San Javier, y que luego se extiende a través de colectivos artísticos, el trabajo en la escuela y las iniciativas de participación política de las organizaciones sociales barriales. Estos procesos eran los que en el trabajo directo y cotidiano con las personas reorganizaban deseos, sentimientos y las prácticas que normalizan la opresión, movilizándolas hacia el auto-reconocimiento, de tal modo que las personas se nombren de una forma distinta y se auto-representen como agentes de su destino.

Cuando yo tenía 11 años mi mamá era catequista, me dijo: Si usted quiere seguir jugando fútbol y salir a la calle tiene que meterse al grupo de teatro que van a hacer en Villa Javier. Pues si quiere no, si no quiere tranquilo, se queda aquí encerrado. Y yo ¡No, cómo así y que tal! pero bueno, me tocó. Pero ese man nos enamoró del teatro de una manera bastante bonita. Era un curita el que nos hacía teatro, pero él era bailarín, era actor, era artista plástico. Era un man muy bueno.

Ese grupo duró un año porque los otros muchachos que eran de allá casi no iban, entonces yo le dije a Arturo Araujo, así se llamaba el cura: “Venga arriba hay una gente que quiere hacer teatro”, él me dijo “Pues entonces en vez de que estén bajando dos o tres entonces yo subo los domingos, cuadre la gente” Así empezamos con el grupo de teatro acá en la parroquia. La primera obra que montamos con él fue San Salvador Sangre adaptada al contexto colombiano, entonces el cura nos puso a estudiar sobre cosas de la historia de Colombia y a politizar el teatro.

²⁴ Este relato lo elaboré a partir de la transcripción de la entrevista que me concedió su protagonista el 10 de marzo de 2014. El relato se estructura de acuerdo a la linealidad temporal y énfasis con las que fueron narrados los hechos. Asimismo, mantiene las palabras y expresiones de la transcripción que le dan personalidad al relato.

Cuando ese grupo de teatro se acabó yo tenía como 17 años, pero mi hermano, yo y otro parcerito de esos tiempos le dimos continuidad con un grupo de teatro que se llamó Luz de Luna, ahí ya había más mujeres y muchas tuvieron mucha relevancia y lideraron cosas importantes. Comenzamos en el 96 hasta el 2001, luego llegó más gente e iniciamos con ATUEY que se volvió una corporación, además del teatro comenzamos con el grupo de música, y trabajamos haciendo la feria alternativa del libro vinculando a los colegios, a Aulas, los Pinos y el Fe y Alegría. Hacíamos la programación acá en la casa taller y en varias partes, eso permitió abrir espacios de trabajo; y hacíamos cosas articuladas con la Junta de Acción Comunal, con todo mundo. Pues chévere.

La localidad de Santa Fe siempre ha tenido organización social y en el 98 ATUEY entra a hacer parte del movimiento de CAMINOS DE UNIDAD que fue un proceso muy bonito porque articulaba trabajos organizativos de muchas partes de la localidad: En La Perseverancia, estaban LOS LUISES, que son los que hacen el Festival de la Chicha y la BIBLIOTECA COMUNITARIA de la Perse; en La Macarena estaba COLOMBIA NEGRA que era una organización de danzas afrocolombianas; En el centro estaba TEATROVA y todo lo que ellos estaban generando en su momento que era bastante grande.

También participaban el movimiento de jóvenes, los VENTEROS Y VENTERAS de La Capuchina y de San Martín, que se movilizaban frente a lo que implicaba la construcción del centro comercial que ahora está ahí y que desplazó a la gente que trabajaba ahí; Estaba la ONG Planeta Paz que tenían sede acá en la localidad; el sindicato de SINTRATELÉFONOS. En San Bernardo estaba DANZAS NUEVA CIUDAD; el parche de La Libre que tenían una revista y un trabajo de Derechos Humanos y trabajaban en Las Cruces.

Estaban los de NUEVO SOL en Girardot; LLAMADORES DEL SOL de Los Laches y el Rocío; acá en El Consuelo y el Dorado estábamos nosotros ATUEY y la junta de acción de El Dorado, El Consuelo, Los Laches, San Dionisio... todas esas juntas estaban ganadas.

Toda esa gente venía de distintas luchas, por lo menos los cuchitos de la Perseverancia habían sido cercanos al M-19, otros eran más Camilistas, otros venían del tema de Casa Verde con las FARC, otra gente del Partido Comunista, pero ahí se unieron, por eso se llaman CAMINOS DE UNIDAD y lograron articular a varia gente de distintos procesos y pensamientos. En el 96 toda esa gente puso alcalde local, en alianza con el partido conservador, imagínese.

Y entonces pusieron alcalde, después el tema de los ediles y ahí... pum! Se rompió todo, cuando empieza el tema de los ediles, porque hubo dos ediles que se torcieron, empezaron a incumplir acuerdos y eso... quién está conmigo quién no... Tan tan, lo mismo de siempre hasta que eso se acabó.

Para el 2001 a nosotros como ATUEY mucha gente nos buscaba, y logramos mantener muchas relaciones muy buenas todavía, con mucha gente, independientemente de que ellos se lleven mal, invitaban a cantar a una acción de solidaridad y nosotros íbamos, si es con teatro pues vamos con teatro, si hay que ir a hacer el video pues vamos y hacemos el video, las fotografías, lo que haya que hacer con la condición de que no nos casen y no nos pongan banderas que no son nuestras.

Además de las rupturas que se generaron otro factor que frenó los procesos organizativos fue que los colectivos y corporaciones comenzaron a girar en función de proyectos, claro que toca buscar la plata y los recursos para hacer las cosas, pues la gente que trabaja por la comunidad tiene que comer y además hay que comprar cosas para las actividades. Pero el problema es que las organizaciones pongan el trabajo a girar alrededor de los lineamientos de los que ponen la plata y no de lo que la comunidad necesita. Con ATUEY comenzó a pasar que dejamos de subir a los barrios a ver qué pasaba con la gente, porque el trabajo, para que se vea, tiene que hacerse allá, hombro a hombro con la gente y no esperando que la gente llegue a una actividad y firme asistencia para que uno tenga como mostrar los resultados del proyecto.

Yo sigo haciendo cosas con el grupo de música y con lo de la radio comunitaria, justamente esta noche vamos a hacer una reunión acá con unos amigos, pues, de vieja data que, pues, hemos estado hablando ahí, pues, es que el barrio está como feo, y es gente que lo está volviendo así, pues están enviando a los pelados, y toca hacer algo, vamos a ver si sale algo de ahí.

La historia del barrio y sus procesos sociales contrasta con la poca participación y demanda de derechos de estudiantes y personas de la comunidad en las dinámicas escolares ¿Por qué se rompieron estos procesos? ¿Por qué se transformaron las formas de participación en el barrio? ¿Por qué no se crearon nuevas iniciativas de participación de las y los jóvenes cuando sus proyectos de vida son obstaculizados por la exclusión y la marginalización social? ¿Qué ha causado que se agudice la condición de subalternidad en el barrio y cuál ha sido el lugar de la escuela?

Es relevante destacar en esta historia el acompañamiento de religiosas y religiosos de la iglesia de San Javier, quienes con su trabajo aportaron a que las personas de la comunidad se organizaran, demandaran sus derechos y participaran activamente en las actividades que requería consolidar una vida digna. La parroquia como un espacio de socialización, que cohesionaba y movilizaba deseos alrededor de la participación juvenil se mantuvo, al menos hasta la década de los noventa, época a la que remite la narración de Willy, así como la mencionada investigación de Luz Gabriela Arango (1991) en la que los grupos religiosos aparecen como parte constituyente de la participación comunitaria juvenil.

Aquí fue importante la presencia de los padres de Villa Javier, ellos hicieron la famosa Misa de Protesta en el parque Santander en defensa de la gente que venía a hacer su casa aquí porque era una lucha para que la autoridad pusiera los servicios, pero si venían a desalojar y luego a llevar a cabo proyectos de los que podían sacar plata los políticos en detrimento de la comunidad. Varios de esos curas eran del movimiento Golconda, entonces eso había generado en la comunidad una presencia aglutinante entorno a lo que hacía la religión, esos curas y monjas estaban comprometidos con la iglesia popular y por eso muchos

Líderes del Consuelo son hijos del movimiento juvenil absolutamente cristiano de Villa Javier, las monjitas fueron muy importantes, además nadie creía que unas monjas que ya no se vestían de monjas y que se iban a vivir a los barrios y que eran además queridísimas, que trabajaban con la gente, que se ponían las botas, eso fue una maravilla y eso aglutinó muchas cosas. Hernando Gómez Serrano (Luz de Luna, 2001)

El trabajo pastoral y educativo que realizaron religiosas y religiosos en la comunidad consistió en lo que Spivak denomina “la reorganización no coactiva de los deseos (no cambiar, sino reorganizar), el ejercicio de la intuición de la esfera pública” (2010a, p. 23) que “se produce a través de cierto tipo de educación” (p. 25) y la forma en la que se construía la infraestructura para el reconocimiento de la voz de los y las subalternas.

Asimismo, la participación juvenil en estos procesos no solo se da por medio del trabajo voluntario de las religiosas en la escuela, sino por las agencias de niñas, niños y jóvenes que se movilizaban alrededor de propuestas culturales como parte de sus “búsquedas de participación juvenil en la comunidad: juntas juveniles, grupos culturales, grupos religiosos” (Arango, 2011 p. 14). Los deseos son susceptibles de ser reorganizados en virtud de que las personas portan inquietudes que movilizan sus intereses por medio de, como dice Spivak, una “adecuada dosis de persuasión” (Spivak, 2010a, p. 28) que lleva a cabo el trabajo docente.

La participación y aportes de las y los religiosos a este trabajo docente, incluye a El Consuelo a un momento especial de la Historia Nacional. Lo vincula con un proceso que tenía lugar en diversas partes de la ciudad y del país, pues el movimiento Golconda que menciona la cita anterior, se proponía volver al espíritu cristiano que orientaba estar cerca de la gente, de modo que los sacerdotes y las monjas colgaron las sotanas y hábitos para ir a trabajar en las comunidades, en el campo y en las barriadas.

Una de esas monjas es Leonor Esguerra, quien fue directora del prestigioso Colegio Marymount en los años 60 y se propuso educar alumnas con conciencia social, lo cual, en 1968, generó un escándalo nacional cuando el periódico El Tiempo lanza un artículo

en primera página titulado “¿Infiltración marxista en el Marymount?”. Recuerda la hermana Leonor, muchos años después:

Hay un par de generaciones de jóvenes que ya no saben qué fue el movimiento de Golconda o el movimiento de los sacerdotes [y monjas] rebeldes. Y si las nuevas generaciones no lo conocen, entonces la gran historia de Colombia se habrá escrito con el olvido y el silencio, sentencia Leonor Esguerra. (El Espectador 19 de enero de 2012)

La historia de El Consuelo hace parte de ese silenciamiento y olvido de la Gran Historia del País y de Bogotá. En mi indagación por el barrio consulté los documentos oficiales del Distrito, informes sectoriales²⁵, diagnósticos²⁶, perfiles y proyectos²⁷; en todos se describen los problemas y riesgos sociales que afectan el barrio y aparece la misma síntesis histórica:

Algunos barrios pertenecientes a la localidad están ubicados en áreas de los cerros orientales tales como: El Guavio, Atanasio Girardot, Santa Rosa de Lima, El Dorado, El Consuelo, El Rocío, Los Laches, (...) el barrio Julio César Turbay, el antiguo barrio Egipto, y El Triunfo, originados como invasiones y urbanizaciones piratas. (Secretaría Distrital de Salud, 2010, p. 36)

Barrios “originados como invasiones y urbanizaciones piratas” con alta densidad poblacional y múltiples riesgos sociales y ambientales. Con este relato oficial se borran las agencias de la comunidad y se alimentan los estigmas sociales contribuyendo a su exclusión y marginalización. El poder del lenguaje en manos de las instituciones sociales dominantes construye y determina la identidad humana (Butler, 1990), de modo que

²⁵ Secretaría Distrital del Hábitat (2011). Diagnóstico Localidad de Santafé Sector Hábitat. Secretaría Distrital de Planeación (2009). Boletín informativo: Bogotá Ciudad de estadísticas Número 9.

²⁶ Departamento Administrativo de Planeación Distrital y Secretaría de Hacienda Distrital. (2004) *Recorriendo Santa Fe*. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá (20 cartillas, una por localidad). Secretaría Distrital de Salud (2010). Localidad Santa Fe. Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010)

²⁷ Bogotá Sin Indiferencia. Secretaría de Gobierno Distrital (2011). Gente y Ambiente en Santa Fe. Revista de Educación Ambiental de la Localidad de Santa Fe. Bogotá D.C. No 1.

desaparece la historia en la que la comunidad se auto-representa colectivamente y elabora una imagen distorsionada que normaliza la opresión y afinca la subalternidad.

Esta es una de las razones por las que los proyectos políticos que se implementan no permiten que la comunidad acceda a las líneas de movilidad social. Negar la posibilidad de auto-representación debilita la agencia de la comunidad y reduce su participación en la esfera pública como beneficiaria del asistencialismo del Estado. “Autorrepresentarse en colectividad significa estar en la esfera pública (...) la condición en la cual el sujeto subalterno se gradúa como resultado de una elevada dosis de persuasión e, inevitablemente algo de coacción, por parte de los intelectuales orgánicos” (Spivak, 2010a, p. 28).

Los comedores escolares y comunitarios eran la mayor evidencia de esta situación. Sin comedores, las niñas, niños y jóvenes presentaban problemas de nutrición y salud, y la deserción escolar era muy alta. Ahora hay una cobertura total del servicio de educación en el barrio, pero al no aumentar el número de docentes ni vincular suficientes profesionales de apoyo como trabajadoras sociales, psicólogas, psicopedagogas, etc., la calidad educativa no mejora. Las y los estudiantes no encuentran motivaciones educativas para asistir al colegio; se va por la pobreza, porque en la institución se reciben dos comidas diarias.

El problema radica en que los comedores son programas de asistencia (administrados por contratistas privados) que conciben y tratan a las personas de las comunidades como mendigas. La forma en la que se implementan los comedores comunitarios y escolares no permite la apropiación de los mismos por parte de la comunidad, no da espacio para que esta pueda agenciar dicho servicio. Al ser programas asistencialistas contribuyen a la normalización de la subalternidad.

Las agencias sociales se remplazan por un tipo de asistencia social en el que las personas, para recibir el servicio, deben cumplir con los requisitos que los acreditan como pobres y necesitadas. El dispositivo que la regula es el registro en los niveles 1 y 2 del SISBEN. Si la gente mejora mínimamente sus condiciones de vida, su nivel en el

registro cambia y pierde el derecho, de modo que las personas aceptan la subalternidad para recibir comida, ya que, como afirma Spivak, “al sujeto subalterno solo se le escucha como mendigo” (2010a, p. 22).

¿Qué tipo de representación corresponde a subjetividades que viven en “invasiones piratas” si no la de mendigas? ¿Qué tipo de agencias son posibles cuando, para justificar los proyectos de inversión con los que el Estado “garantiza derechos”, se empuja a las personas a corresponder con la representación que construyen de ellas como subalternas?

Tuve estudiantes que tenían dos comidas aseguradas al día, de lunes a viernes, y los fines de semana aguantaban hambre. Juan Osvaldo y Dayana hacían mandados en una panadería el sábado y el domingo, les pagaban bolsas de pan con las que alimentaban a su familia compuesta de 5 hermanos y 2 hermanas mientras su mamá y su papá se ocupaban de no trabajar para cumplir el rol de pobres que les aseguraba recibir comida entre semana. No es cierto que, como dice el sentido común, “la gente es pobre porque quiere”, sino por un sinfín de mecanismos de exclusión y naturalización de la misma que se asegura de mantenerla al margen de la movilidad social. Por esta razón Spivak afirma que las personas subalternas:

(...) no tienen intuición democrática, no tienen sentido de la esfera pública, no piensan que en una democracia el Estado pertenece a la ciudadanía, nada. Y para que esto ocurra, además de ayudas, filantropía sin democracia por parte de emprendedores morales auto designados, hay que entrar en la normalidad del subalterno. Lleva tiempo, paciencia y no aporta premios. (Spivak, 2010a, p. 30)

Entrar en la normalidad del subalterno consiste en ir a los barrios o aprovechar el escenario escolar e involucrarse en las dinámicas de la comunidad; apoyar la construcción de propuestas en las que las personas agencien la resolución de sus problemas. Pienso que los comedores comunitarios y escolares son proyectos necesarios y pertinentes; con todo, la mendicidad no puede ser la representación que se reproduzca y se incorpore para que dichos proyectos se mantengan en el tiempo. Es indispensable brindarle opciones distintas a la gente para conseguir la comida, para

ocupar su tiempo, para vivir, en las que ellas se auto-representen a partir de su historia, sus esfuerzos, sus logros, proyectos y sueños, y no que representen el papel de invasoras y piratas, de necesitadas, asistidas, en síntesis, de mendigas.

Los comedores escolares, por ejemplo, llevan diez años de existencia. A diferencia de muchos proyectos, este ha tenido una continuidad que permitiría llevar a cabo procesos pacientes de reorganización de deseos y transformación de representaciones e imaginarios de mendicidad en las personas subalternizadas. Si además de formular metas de impacto limitadas a reportar el número de almuerzos suministrados y de personas asistidas, se construyeran planes e indicadores de iniciativas comunitarias articuladas al servicio que prestan se estaría dejando de representar a las personas como mendigas. Evidentemente, el fomento de proyectos productivos comunitarios, recuperación de saberes locales, aprovechamiento de residuos, y contratación de personas de la comunidad va en contra de los intereses de los macro-operadores de estos servicios que tan “honestamente” se ganan la plusvalía del derecho a la alimentación.

Desde mi lugar como docente, por ejemplo, para hacerle frente al desinterés de mis estudiantes por escucharme, a sus formas de relación entre pares caracterizadas por la violencia física y verbal, y ante mi dificultad de escucharles, en medio de la desesperación y la frustración que me causaba que no aprendieran lo que yo enseñaba, inicié un grupo de tamboras como una propuesta de reorganización de deseos. Subí dos congas, un alegre, un bobo y una tambora y comencé a enseñarles a tocar en el patio del colegio, en síntesis un proceso de reorganización de deseos.

¡Magia! Su disposición corporal cambió inmediatamente, apareció el silencio que se requiere para hablar, ser escuchada y escuchar; se manifestó el interés por aprender, y en mí, las ganas de enseñar. Lo que más me alegró e impresionó es que desde la primera vez, al terminar la sesión, ellas y ellos seguían practicando en el descanso, y con lo que habían aprendido comenzaron a enseñar a otras niñas y niños que se les acercaban curiosos. Con los tambores aparecieron múltiples oportunidades –unas de movilidad y participación–, gracias a las presentaciones dentro y fuera del colegio, que

les permitieron acceder a escenarios culturales, que eran cercanos, pero que desconocían.

Asimismo, encontré una oportunidad pedagógica de reflexionar, junto a ellas y ellos, a propósito de los montajes y canciones, sobre sus condiciones de vida en relación a diferentes acontecimientos históricos que ilustra el arte, a sus emociones y formas de relacionarse: el toque de tambores como una praxis de equidad de género. Pudimos generar prácticas de cuidado mutuo, de respeto y solidaridad. En abril de 2014, Andrea, que se graduó en el 2011, me escribió por chat: “El mejor recuerdo que tengo del colegio es del grupo de tamboras, gracias a eso conocimos la Distri, y míreme ya estoy en quinto semestre”.

Otras y otros docentes contribuían a la reorganización de los deseos de sus estudiantes con sus centros de interés de medio ambiente, prensa escolar y Hip Hop, entre otros. Procesos que, aunque difíciles de sostener en medio de las contingencias escolares, se articulaban con mayor facilidad a la vida de las y los estudiantes y producían satisfacción a las maestras y maestros que los llevaban a cabo. Estos eran nuestros pequeños aportes a la desnaturalización de la subalternidad. Los tambores, las cámaras y el reciclaje movilizaban en algunas estudiantes un motivo diferente al del desayuno para ir al colegio.

Lamentablemente, tanto los procesos sociales comunitarios, como las iniciativas pedagógicas docentes en la escuela, vienen siendo remplazados por proyectos sociales de política pública o de *cooperación* que, lejos de considerar el tiempo y la paciencia que requiere la transformación de las realidades que abordan, formulan iniciativas orientadas al desarrollo de actividades inmediatas. Sus resultados son listas de asistencia firmadas; el criterio de sus propuestas es el de su emprendimiento moral auto-asignado sin ninguna relación con los deseos y proyectos de vida de las personas.

Vivimos en una época de megaproyectos para la mejora del mundo (erradicación de la pobreza, erradicación de enfermedades, exportación de la democracia, [de los derechos de las mujeres], exportación de las tecnologías de la comunicación y la información) tengo mis propias consideraciones sobre estos pero no es momento de exponerlos aquí, asumamos

que todos ellos son loables. Aun así, para que estos proyectos se sostengan, (...) ha de darse un suplemento de trabajo directo, paciente y sin ningún *glamor*: tal y como enseñamos en nuestras aulas, enseñar así en todos los sitios. (Spivak, 2010a, p. 24)

Aunque los proyectos brinden alimentación a la gente, aunque ahora todas las niñas, niños y jóvenes estén incorporados al sistema escolar, y que en Bogotá exista una política pública de mujeres que fomenta la igualdad de género, la forma en la que se ejecutan estas actividades aviva la pasividad de la gente, la nombra, y silencia su propia voz, en último término, contribuyen a la subalternización.

Como Gayatri Chakravorty Spivak, asumiré como loables todas estas actividades y proyectos que la oferta de política y de cooperación lleva a las escuelas. No obstante, en Aulas Colombianas padecí los efectos de estas iniciativas constantemente. “Profesora, lleve su curso al aula múltiple que vinieron las profesionales del Hospital Centro Oriente a darles una charla de Educación Sexual”. Entonces la clase que había preparado queda archivada, mi proyecto de aula interrumpido para que, lo primero que hagan las “talleristas”, sea sacar las listas de asistencia con la que el sector salud reporta sus metas para que mis estudiantes y yo las diligenciáramos. ¿Qué somos para la política pública? ¿Realmente le interesa garantizar nuestro derecho a la salud sexual y reproductiva? ¿Cuál es la representación que tienen sobre nuestros cuerpos? Hasta ahí, mis estudiantes son cuerpos “embarazables” y “embarazadores” que necesitan de información para reducir el índice de embarazo adolescente. Luego nos explican que el propósito de su charla es sensibilizarnos sobre los riesgos del embarazo adolescente. ¿Sensibilizar? Seguramente mis estudiantes insensibles no viven muertas de miedo cuando inician su vida sexual... Pusieron un video de 30 minutos con el que cumplieron su propósito, yo regañé a mis estudiantes para que prestaran atención, y la sexualidad se posicionó como sinónimo de embarazo y maternidad. ¡Ahí tienen sus derechos sexuales mujeres! Eso sí, ellas se llevaron su reporte de metas cumplidas.

“La subalternización significa cortar la conexión entre las líneas de movilidad social, de acción social, de la esfera pública, y un grupo” (Spivak, 2010 a, p. 36). En este caso es cortar la movilidad personal y la agencia del propio cuerpo. Mientras que mi proyecto de

Educación Sexual era censurado en el colegio porque hablaba de placer, masturbación y corporalidad, la foránea Educación Sexual del Hospital que reproducía estereotipos tenía las puertas abiertas en la escuela. Mientras el sector salud completa sus cifras, los abortos en condiciones riesgosas y el abuso sexual permanecían como historias secretas “que a nadie importan”.

No se erradica el hambre pero se priva a la gente de las condiciones que les permitan invertir su capacidad productiva para conseguir la comida; persiste la baja calidad educativa de modo que las y los jóvenes bachilleres, con un sentido deformado de la educación, no pueden mejorar sus condiciones de vida y repiten las trayectorias sociales de marginalización que vivieron sus madres y padres. La violencia sobre los cuerpos de las mujeres continúa siendo legítima dentro de una estructura de validación social que representa a los y las subalternas como invasoras, piratas, desvalidas y mendigas y que anima a que incorporen esta imagen para acceder a los servicios que ofrecen los proyectos a las personas más pobres, más violentas, con más hijas e hijos, más victimizadas.

La verdadera diferencia está entre pensar que nuestra obligación es ir a resolver problemas por todas partes, pasando de un sitio a otro, y a menudo usando a las mujeres como coartada, y, por otro lado, aceptar humildemente la tarea, la tarea limitada, de adentrarse en la normalidad de la subalternidad, que no te va a aportar grandes alabanzas por haberlo solucionado todo en las altas esferas de la política (...). (Spivak, 2010, p. 30).

2. Cuerpos conquistados: sexismo y violencia sexual en la escuela

Eran las 11:00 a.m. del viernes 14 de septiembre de 2012²⁸; tenía clase en el último salón del pasillo del tercer piso con el grupo del 601, yo era su directora de curso. En el salón había 9 mesas grandes, en cada una se sentaban 4 o 5 estudiantes. Para esa clase había planeado pasar por cada mesa para hacer la co-evaluación del periodo y acordar la nota final de Proyecto de Vida. Primero conversé con Erika, Sandra, Milena y Lucía. Ellas eran de esas niñas que las y los profes llamamos *juiciosas*, porque presentan trabajos y *se portan bien*, pero no les gustaba compartir sus opiniones en público. Todas coincidieron en lo que más les gustó del periodo: conocer la Universidad Nacional.

En una mesa del costado de la ventana del salón estaban William, Camilo, Nicolás y Alejandro; cuando me levanté de la primera mesa me llamaron: “Nosotros profe, nosotros queremos”. Me ubiqué dando la espalda a la ventana, así podía ver a todo el salón. Después de que me senté, Nicolás dijo:

—Pónganos la nota que quiera profe.

— ¿Entonces para qué me llamaron si no quieren que acordemos la nota juntos? — contesté.

—La llamamos porque necesitamos hablar con usted. Lo que pasa es que el profe de Educación Física es muy injusto, a uno sí lo pone a voltear y a las niñas las deja sentadas al lado de él —me dijo Nicolás.

²⁸ Este relato corresponde a la reconstrucción de los hechos a partir de las notas de Diario de Campo elaboradas los días 14 y 15 de septiembre de 2012. Los nombres de estudiantes y docentes han sido cambiados.

—Ellas hacen cualquier cosa y les pone un 4.0, a mí sí me tocó hacer todos los ejercicios y me puso un 3.5 —se quejó Camilo. Evidentemente estaban molestos por un trato diferencial que percibían injusto hacia ellos.

Como uno de los componentes de mi plan de área con grado sexto era la equidad de género, yo tenía conocimiento de algunas prácticas pedagógicas sexistas que implementaba el profesor, pues habíamos llevado a cabo talleres con el propósito de desnaturalizar el sexismo. ¿Por qué las niñas no pueden ir al colegio en pantalón?, ¿por qué en los campeonatos de fútbol no pueden jugar niñas y niños al mismo tiempo?, ¿por qué las mujeres no hacen los mismos ejercicios físicos que los hombres?, ¿para qué hacer filas de niños y niñas en las formaciones si somos iguales? Estos fueron algunos de los interrogantes que abordamos y las reflexiones y discusiones en clase me permitieron tener conocimiento sobre el *sexismo pedagógico* de la educación física que recibían mis estudiantes.

Este *sexismo pedagógico* se evidenciaba en algunas *estrategias* implementadas por el profesor, por medio de las cuales las niñas y los niños asimilaban roles propios de la división sexual del trabajo, pues en su clase, las niñas eran las que debían cumplir con las labores de cuidado del curso. Él acostumbraba a dejarlos jugar fútbol, y para que los niños aprovecharan todo el tiempo, el profesor, diez minutos antes de terminar la clase, *mandaba* a las niñas a recoger las maletas de sus compañeros y a limpiar el salón mientras ellos seguían jugando en el parque. Al parecer el profesor era discípulo del filósofo de la Ilustración Jacques Rousseau:

Acostumbrad a las niñas a que se vean interrumpidas en sus juegos y a que las llamen para otras ocupaciones sin que murmuren (...) porque toda la vida han de ser esclavas de la más continua y severa sujeción (...). Es preciso acostumbrarlas a la sujeción cuanto antes (y como sea), con el fin de que nunca les resulte violenta; hay que acostumbrarlas a que resistan todos sus caprichos, para someterlos a las voluntades ajenas. (Rousseau, 1979, p. 515)

Tiempo atrás, al abordar esta situación en una de mis clases, acordamos que los niños iban a detener el juego en el momento en el que el profesor diera el aviso para ir a recoger sus cosas y organizar el salón junto a las niñas. Cuando los niños pusieron en práctica el acuerdo por primera vez, el profesor me preguntó si era cierto que yo “les había dado esa orden” e intentó decirme que era su clase, pero al final no puso mayor

resistencia. Eso ocurrió en el período anterior y hasta ese momento no se había presentado ningún problema.

Luego William, que era el chico más grande del curso, tomó la palabra:

—Y mire profe que a Johana le coquetea, es que como ella es más grande y está desarrolladita entonces *le cae*.

— ¡¿Cómo así que *le cae*?! Exclamé yo.

—Usted sabe profe, la mira como morbosos ¿me entiende?, también le gasta onces y le da regalos y así.

—Y ese cucho a veces se queda en el salón con las niñas jugando y a uno lo manda al patio y aunque uno quiera estar aquí no lo deja —reforzó Camilo. Nicolás tomó la palabra:

—Y en el patio, mientras a todos los niños nos pone a hacer los ejercicios, a las niñas las hace sentarse junto a él en las gradas y a Johana la sienta en las piernas.

¡¿Cómo?! Sentí una presión en el pecho. Llamé a Johana que se acurrucó al lado mío, le pregunté que si era cierto que el profe *le caía*. Me dijo que le había traído un regalo, que le decía que era bonita y regresó a su puesto.

Como si se tratara de una *conspiración cósmica*, en ese momento el profesor entró al salón, creo que no se dio cuenta que yo estaba o no le importó, se dirigió directamente a Johana para pedirle algo. Ella le señala la primer mesa en la que me senté, donde ahora las niñas estaban jugando *UNO*²⁹. Él le dice que cuando terminen ella debe entregarle el juego; Johana le responde:

—¡Y por qué yo si yo no estoy jugando! —Él le reitera que debe llevarle el juego.

²⁹ UNO es un juego de cartas, el colegio contaba con estos juegos de mesa y hacían parte del inventario asignado al área de educación física.

El profesor sale del salón y yo me levanto, cierro la puerta y les pido a las niñas y niños que tomen asiento. Le pido a Nicolás que le cuente a sus compañeras y compañeros lo que estaban hablando conmigo. Luego les pregunto si eso es cierto, si están de acuerdo con la queja que resumió Nicolás. Asentían con la cabeza y comenzaron a alzar las manos para pedir la palabra. El primero en intervenir fue Yanbra:

—A nosotros nos manda al patio a jugar y se queda con las niñas en el salón y si uno quiere quedarse lo saca.

—Eso de las notas es verdad profe —era el turno de Elizabeth—. A nosotras a veces no nos pone a hacer los ejercicios y yo por ejemplo me saqué 3.8 y a Nicolás que es todo juicioso le puso 3.5., eso no me parece justo pero pues no dije nada. También una vez él trajo algunos juegos de mesa al salón y a los niños los mandó al patio, con Julieth le dijimos que queríamos ir a jugar fútbol y nos dijo que no. Nosotras no le hicimos caso y nos fuimos al patio a jugar pero después nos puso un punto negativo.

— ¡Él le da regalos a las niñas y a los niños no! ¿Cierto muchachos? —dijo Sebastián—. Pero no a todas, sólo a las del grupito de las bonitas.

— ¡A mí no me dio nada! —repuso Antonia.

—A mí me dio un regalo —intervino Sandra—, pero cuando llegué a mi casa mi mamá me preguntó que por qué tenía ese regalo, y como yo le conté que no era por un premio, me hizo devolverlo. Ella me dijo que eso era mejor no recibirlo, que me acordara de lo que había pasado con mi tía...

—Profe, pero además si uno no lo saluda de beso se pone bravo. ¡A mí no me gusta saludar de beso!, yo trato de no saludarlo por eso, pero a veces toca. Profe ¿por qué no le dice que no haga eso? —dijo Daniela.

Todas las niñas y niños estaban concentradas en la discusión, yo intentaba mantenerme a su altura; me sentía tensa, luchaba para que la perplejidad no me inmovilizara y al mismo tiempo intentaba pensar en lo que estaba pasando. Los niños resolvieron contarme todo esto porque estaban molestos por la calificación que recibieron. Sin embargo sus quejas guardaban la denuncia sobre una educación sexista que hasta el

momento les había resultado cómoda, pues la exclusión de las niñas de las prácticas de clase pasó inadvertida hasta que el profesor reflejó su pedagogía sexista en las notas.

¿Es posible que el profesor no percibiera que su forma de enseñar excluía y discriminaba a las niñas?, ¿será que él realmente no se daba cuenta que al sentar a las niñas en las gradas o dejarlas en el salón mientras los niños juegan, no orientarlas a participar en la ejecución de las actividades deportivas y de preparación física, les estaba impidiendo acceder a la misma educación que los niños?

Sus orientaciones pedagógicas excluían a las niñas de participar de las prácticas que las introduce en el aprendizaje de una disciplina cultural y deportiva a la que tienen derecho. Adriane Rich señalaría que su “metodología” de enseñanza confina físicamente a las niñas, les impide el movimiento y atrofia sus capacidades atléticas. (Rich, 1998, pp. 27-28)

Pero la mayor causa de mi intranquilidad era el tema de los regalos a las “niñas bonitas”, el obligado saludo de beso y, sobre todo, el trato hacia Johana; era la angustia que me producía verme frente al precipicio del acoso sexual.

Era el turno de Camilo:

—A mí no me gusta que el cucho tenga preferencias con algunas niñas, yo me sentí mal cuando les trajo regalos, no sé, cómo le explico... Es que uno también quisiera un regalo. ¿Me entiende profe? Él debería darle a todos, o si no tiene tanta plata, hacer como cuando estábamos en primaria que le daban premios a los que se portaban bien o ganaban una competencia, ahí sí uno no pelea.

— ¡Ay profe!, pero eso también es culpa de Johana porque ella se le sienta en las piernas al profesor, y el regalo más grande fue para ella —dijo Erika.

—Pero qué viene a hablar si a usted le dio regalo, o lo va a negar —le increpó Camilo.

— ¡Ella no se le sienta en las piernas! —intervine en la discusión—. Él la sienta en sus piernas, él es el profesor y ella es una niña así que cuidado con hacer señalamientos a su compañera.

En ese momento Johana, que se había mantenido recostada sobre la mesa con la cara entre sus brazos, se incorporó y me miró, como si con lo que dije le hubiera quitado el peso de encima que la mantenía contra la mesa.

Un corto silencio y Kimberly levanta la mano:

—Profe, nosotras hace unos días, en el descanso, subimos al almacén a buscar al profesor para que nos prestara el UNO, empujamos la puerta y él tenía a Johana en las piernas. Nosotras le hemos dicho que no haga eso, que lo pare, que le cuente a usted pero ella no hace caso.

—Eso son mentiras profe —responde Johana sin levantar la voz.

— ¡No es mentira profe! replica Daniela

—Usted sabe que es verdad Johana, no lo niegue —prosiguió Kimberly mientras se ponía de pie—. Profe Alexa, ese profesor ha hecho esas cosas con diferentes niñas desde el año pasado y nadie hace nada. En quinto tuve problemas porque le dije a la profesora y ella le contó a él pero no hizo nada.

Los regalos, sentarlas en las piernas, los manoseos “sutiles”, tocarles la cola, besarlas, son prácticas de acoso que se instauran en la cotidianidad escolar como una forma de socialización de las mujeres, con lo cual se las *aconducta* para asimilar el ‘impulso’ sexual masculino como equivalente a un derecho propio. Las acciones del profesor son concebidas por Adriane Rich (1998, p. 26), como parte de “la explotación sexual de las mujeres por profesores”, un medio de imposición de la sexualidad masculina que limita la creatividad, aspiraciones y potenciales de las niñas y se les impone el destino de la heterosexualidad: trabajo doméstico y de cuidado, maternidad y dependencia.

Kimberly se veía muy contrariada. En ese momento recordé que la semana anterior Laura y Camila me contaron que dos estudiantes se les acercaron a decirles que un profesor era abusivo con una de las niñas de mi curso. Habíamos acordado que, para no vulnerar la confianza que había entre ellas, iban a persuadir a las niñas de contarme directamente a mí. Laura y Camila eran dos estudiantes de la Universidad Nacional que habían tomado el curso de Introducción a Estudios Feministas y de Género que me asignaron como asistente docente en el primer semestre de 2012. Al finalizar el curso

ellas me propusieron que hiciéramos un trabajo de educación popular, y en el segundo periodo comenzaron a trabajar conmigo en el colegio.

Las niñas y los niños comenzaron a discutir, a hacer señalamientos, a Johana se le sonrojó la cara, se le cortó la voz y se le aguaron los ojos.

—Tú no has hecho nada malo, tú no tienes la culpa de nada y no eres una mala persona. Eres una niña y él es un adulto, no pienses que por esto que pasó yo voy a juzgarte —mi intervención impuso de nuevo el silencio. Kimberly y Daniela son tus amigas y les preocupa lo que está pasando, y se atreven a decirme porque confían en mí. ¿Tú confías en mí?

Su rostro estaba enrojecido, sobre la mesa apretaba sus manos, agachó la mirada y me respondió:

—Sí profe.

—Johana, nada de esto hace que deje de quererte o deje de pensar que eres una niña maravillosa, pero necesito que tú misma me digas si lo que tus compañeras dicen es cierto. Entonces dime, ¿es verdad lo que ellas acaban de contarme?

—Sí profe.

Intentaba mantener la situación bajo control, ¡bajo control! Se había abierto una grieta, la pedagogía sexista del profesor venía con el paquete completo de sexualización de las niñas. En sus clases instalaba los dispositivos de subordinación de las *mujeres* y en su interacción con las niñas producía una plusvalía sexual para su beneficio.

Las niñas de mi curso estaban siendo subordinadas sexualmente, se les acostumbraba a la sujeción, y se les moldeaba su subjetividad para disponerla como objeto de deseo de los varones, de los hombres adultos, de los profesores, a cambio de un regalo, un gesto de cariño o una mejor nota, en último término, heterosexualizándolas.

La categoría de sexo es el producto de la sociedad heterosexual que hace de la mitad de la población seres sexuales (...). Estén donde estén, hagan lo que hagan (...) ellas son vistas como (y convertidas en) sexualmente disponibles para los hombres, y ellas, senos, nalgas,

vestidos, deben ser visibles. Ellas deben llevar puesta su estrella amarilla, su eterna sonrisa día y noche. Se puede decir que todas las mujeres, casadas o no, deben efectuar un servicio sexual forzoso, un servicio sexual que puede compararse al servicio militar y que puede durar, según el caso, un día, un año, veinticinco años o más. (Wittig, 2006, p. 27-28)

Me sentía dislocada, me atravesaba la angustia, la indignación, la rabia y también el miedo ¿Qué hacer? Mantener la situación *bajo control* era imposible, sobre todo porque no sabía qué era lo que tenía que controlar. Me preocupaba Johana y la situación de disputa que podía instalarse entre mis estudiantes. Los niños estaban molestos, no sólo con el profesor, sino con sus compañeras por la *preferencia* de él hacia ellas.

Por otra parte, las prácticas abusivas del profesor con las niñas pasaron inadvertidas mientras él no actuó en detrimento de los intereses de los niños. Las únicas que se sintieron molestas e intentaron denunciar fueron Kimberly y Daniela, de modo que en la percepción que tenía la mayoría de estudiantes sobre las situaciones de acoso, la responsabilidad recaía menos el profesor que en sus víctimas.

Casi terminaba el tiempo de clase, era la hora de salida y yo tenía que hacer/decir algo ¿Cómo iba a dejar que se fueran a sus casas así, sin dar alguna respuesta después de todo esto?:

—Es importante que todas y todos ustedes se comprometan a hacer unos cambios para que esto no siga ocurriendo, por ahora tienen que continuar las clases con el profesor, y como no queremos que tengan otros problemas, por esto vamos a planear una estrategia juntos, ¿les parece?

Nadie se dispersaba, yo nunca había visto al curso así, habitualmente una no tiene más de 15 minutos de su concentración y debe hacer llamados de atención para que escuchen a sus compañeras o para que participen de la clase. Comenzamos a nombrar los problemas y Cata se ofreció a escribir la lista en el tablero; frente a cada problema acordamos una *estrategia*:

Problema	Estrategia
----------	------------

<ul style="list-style-type: none"> • El profesor se pone bravo si no queremos saludarlo de beso 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las niñas van a saludar al profesor diciéndole buenos días y si él se acerca a darles el beso en la mejilla vamos a ofrecerle la mano para saludarlo
<ul style="list-style-type: none"> • Él juega con las niñas en el salón y a los niños nos manda al patio 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas y todos vamos a permanecer juntos, si el profesor manda a los niños al patio las niñas van con ellos
<ul style="list-style-type: none"> • Se encierra con algunas niñas en el almacén. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguna estudiante va a ir al almacén, si el profesor necesita material para su clase todo el curso vamos a recogerlo
<ul style="list-style-type: none"> • Sienta a las niñas en las gradas con él y a los niños los pone a hacer los ejercicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque el profesor no les indique a las niñas que hagan los ejercicios ellas van a participar de la clase junto a sus compañeros. Si el profe dice que no, vamos a responder que nosotras también tenemos derecho a aprender y que somos tan capaces como los niños
<ul style="list-style-type: none"> • Si el profesor se enoja porque no se le saluda de beso, porque el curso no le hace caso en dividirse o por alguno de los cambios: 	<ul style="list-style-type: none"> • Le decimos que hable con la profesora Alexandra

Finalizó la clase y salieron a sus casas. Johana se quedó en el salón. ¿Por qué no se iba?, ¿qué estaba esperando? Era como si necesitara constatar que yo no estaba molesta con ella, pero no me decía nada.

— ¿Quieres decirme algo más?

—No profe, la estoy acompañando para salir —y me sonrió. Yo me acerqué y la abracé.

—No te preocupes, todo va a estar bien —ella no se soltó del abrazo, inclinó su cabeza hacia atrás y me dijo:

—No le cuente a nadie profe, se lo pido.

—Tengo que hablar con la profe Claudia porque ella es la co-directora del curso y está para apoyarnos, pero yo no le voy a contar a nadie porque tú lo vas a hacer y yo te voy a

acompañar. El lunes vamos a hablar con Luisa (la orientadora) ¿Vale? —Ella, aún abrazada a mí, asintió con la cabeza—. Dime una cosa, ¿él te ha tocado?

Se soltó del abrazo y con una sonrisa nerviosa me dijo:

—Solo la cola profe.

—Tranquila, ve a tu casa y nos vemos el lunes. —Le di un beso y ella se fue.

Luego en el salón de docentes la profesora Claudia estaba guardando sus cosas en el *locker*.

—Tengo que hablar contigo, acabo de salir de clase con 601 y está pasando algo grave.

Le resumí lo ocurrido y, aunque ella después se retractó, lo primero que me dijo fue que habláramos con el profesor. ¿Para qué quería hablar con él? ¿Iba a pedirle explicaciones para que él dijera que las cosas no eran así, que se trataba de un mal entendido o que no era cierto? ¿Acaso necesitaba que el profesor se justificara y de ese modo pudiéramos decirles a las niñas y niños que lo que él hace es normal y está bien?

2.1 Sexismo pedagógico y violencia sexual

Lo que vino después fue cada vez más difícil y doloroso. Docentes y algunas madres de familia respaldaban al profesor; interpretaciones de la situación que lo justificaban; impunidad y naturalización de la violencia sexual de funcionarios y docentes hacia estudiantes; señalamientos a las niñas; acoso laboral, represalias contra las y los estudiantes y el silenciamiento de sus voces. Finalmente, la apertura de un proceso en mi contra en la oficina de Control Disciplinario de la Secretaría de Educación de Distrito a partir de una queja interpuesta por el profesor en mi contra **“por amenaza, persecución, contubernio y mangala” (Auto 951/12)**³⁰. Desde lo ocurrido nunca he sido citada para

³⁰ Bogotá, D.C., 11 de Enero de 2013. Auto “Por el cual se profiere una apertura de indagación preliminar” El señor (...) docente del Colegio Aulas Colombianas San Luis IED, jornada mañana de la Localidad 3, presenta queja contra los docentes ALEXANDRA RIVEROS RUEDA y JUAN

declarar en el proceso de investigación del profesor; sin embargo, he visitado innumerables veces, durante dos años, la oficina disciplinaria de la SED porque supuestamente fui yo quién lo agredió a él.

Si bien, antes de la denuncia en mi contra, esta situación me llevó a tomar la decisión de renunciar a mi cargo como docente del Distrito, también me permitió reconocer que mis aprendizajes políticos y académicos sobre teorías feministas, interseccionales, lesbico-feministas y decoloniales, habían agudizado mi mirada. También reconocí que la mayoría de docentes negaban sistemáticamente el carácter delictivo y censurable de los hechos denunciados por las niñas y los niños. Esto se explica porque los imaginarios sociales solo conciben como violencia hacia las mujeres y violencia sexual acciones en las que se evidencie el uso de la fuerza, golpes o penetración forzada.

Con respecto a las quejas presentadas por las niñas y niños, la preocupación se centraba en las acciones de acoso. Sin embargo, me interesa resaltar que las insinuaciones y el manoseo a las niñas, que son indiscutibles actos de la violencia sexual, guardan una profunda relación con el quehacer pedagógico, con los aprendizajes disciplinares y personales de las y los estudiantes y con la garantía del derecho a la educación con equidad de las niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo.

En suma, las prácticas pedagógicas con las que el profesor excluía a las niñas de los aprendizajes hacen parte de la violencia hacia las mujeres, pues inducía a las niñas a incorporar actividades domésticas y de cuidado propias de la división sexual del trabajo y a asimilar la subordinación ante los niños y hombres. Es decir, la pedagogía sexista como forma de violencia hacia las mujeres genera las condiciones de posibilidad de la violencia sexual.

2.1.1 La ampliación de la denuncia

Después de hablar con Luisa, la orientadora, y de que ella informara al rector, acordamos que Johana iba a contarle a su mamá y al rector lo ocurrido. La orientadora se reunió de nuevo con el curso con el propósito de levantar un acta y formalizar la queja con la que el

rector iniciaría los trámites pertinentes: remitir el caso a las instancias de la Secretaría de Educación para que éstas iniciaran el proceso de investigación.

En la reunión con el curso, las niñas y los niños mantuvieron sus denuncias. Cada estudiante repetía lo que me habían dicho el viernes de la semana anterior, pero además, ya con la orientadora, tres niñas más denunciaron manoseos del profesor:

—Pues yo no le había puesto atención a lo que pasó, pero un día nos dijo a Erika y a mí que fuéramos a recoger los juegos y después de que ella salió el profesor se hizo detrás de mí y me hizo así... —Y con las manos Antonia se acaricia el torso desde la altura del pecho hasta las caderas.

En esta reunión, de nuevo Kimberly expresó su consternación:

—Luisa sabe que esto sucede desde el año pasado, que es maña del profesor y que nadie le puede decir nada.

Después de la reunión, Luisa me explica que la indignación y angustia de la niña comienza el año anterior, cuando ella habló con su directora de grupo y lo que recibió fueron retaliaciones y rechazo de la profesora. Me cuenta también los antecedentes del profesor cinco años atrás, cuando madres de familia exigieron al rector denunciarlo por acoso hacia sus hijas. Cuando el proceso ya estaba en la Procuraduría y citaron a las madres para que dieran su declaración, Luisa acordó con ellas una reunión, un día antes. Ninguna llegó, Luisa fue a sus casas y todas se retractaron. ¿Por qué cambiaron de opinión de un día para otro? En la ampliación de la denuncia en mi contra, el profesor de educación física afirmó:

¿Anterior a la llegada de la profesora ALEXADRA al colegio había sido usted objeto de acusaciones parecidas o similares a las que se le enrostraron durante los hechos del 20 de noviembre por parte de estudiantes? CONTESTÓ: Sí, hubo una acusación de la cuál fui exonerado. (Diligencia de ampliación y ratificación de la queja. Expediente No 951/12, p. 2)³¹.

³¹Acta de la continuación de la diligencia de ampliación y ratificación de la queja. Expediente No 951/12, p. 2 Bogotá 2:38 pm 24 de abril de 2014

Algunas niñas le preguntaron a Luisa qué iba a pasar con el profesor, si lo iban a cambiar o a echar del colegio. Ella les dijo que no sabía, pero que el rector hablaría con él para que cambiara su actitud. Yo intervine en ese momento; consideraba que era importante ser sincera con mis estudiantes y además prevenir rumores y suspicacias. Les dije que el deber del rector era hablar con el profesor para garantizar su bienestar y reportar el caso para que personas especializadas investigaran la situación. Les conté que esos procesos tomaban mucho tiempo y que, por lo tanto, el profesor continuaría dictándoles clase hasta finalizar el año. Resalté la importancia de que hubieran denunciado porque el profesor ya no podía seguir haciendo esas cosas en el colegio. Finalmente les expliqué que los docentes no estábamos contratados por el colegio sino por el Distrito, y que en los casos que yo conocía, las medidas que tomaba la Secretaría consistían en trasladar al docente a otro colegio.

—Entonces le llevan el problema a otras niñas profe, ahí sí es mejor que lo dejen acá porque nosotras ya sabemos cómo es, que se vaya a otro colegio no sirve de nada, es como lo que pasó con el padrastro de mi prima, él la violaba y luego abandonó a mi tía y se fue a vivir con la mamá de Judith, la de octavo, y ¿qué pasó? pues que ese señor le hizo lo mismo.

Así intervino Elizabeth, quién movida por una sincera preocupación, se tomó la palabra para interpelarme. Su reflexión nos dejó en silencio. Ella, con 11 años, tenía conciencia de la profundidad del problema, sabía que no era un asunto de su curso, ni siquiera del colegio, sino que esta situación trascendía más allá del caso particular. Me conmovieron sus palabras, no había más que decir.

Luego Luisa concluyó la reunión indicándoles que se acercaran a firmar el acta. Mientras tanto yo me acerqué a María Paula, quién todo el tiempo se mantuvo recostada sobre la mesa, me parecía que estaba triste o preocupada. Durante la reunión fue la única que no quiso hablar. Cuando me le acerqué, ella se levantó de la silla y me dijo que no quería firmar.

—Está bien, no tienes que hacerlo, dos de tus compañeros no van a firmar porque ellos no habían notado lo que están denunciado, no te preocupes —ella me dio las gracias pero su expresión continuaba triste—. Dime Daniela, ¿no estás de acuerdo con lo que

dicen tus compañeros? No importa que seas la única, pero si consideras que no es cierto lo que dicen y no estás de acuerdo es importante que me lo cuentes.

—No profe, eso que dicen es verdad. A mí también el profesor me ha hecho así —y repitió el mismo gesto de Antonia—. Lo que pasa es que yo no quiero que echen al profesor, él es buena gente y yo lo quiero mucho, él no es malo profe, yo no quiero que nos cambien de profesor.

Quedé perpleja, aún no sé exactamente por qué, mi silencio preocupó a Paula quién me sacudió el aturdimiento cuando me preguntó:

— ¿Se puso brava profe?

—No señora, no estoy brava. Mira Daniela, no tienes que firmar, y como les expliqué hace un momento el profesor continuará dándoles clase. No sé qué más decirte además de que lo que él hace no está bien ¿tú crees que a él le gustaría que a sus hijas le hicieran lo mismo?

—Él no tiene hijas, creo que tiene solo un hijo.

—Bueno mi niña, pero si las tuviera... es más ¿crees que le gustaría que un profesor tocara a su hijo cómo él te tocó a ti? —Ambas quedamos en silencio. Yo pensaba en la torpeza de mis preguntas hasta que ella me respondió—:

—No profe.

Se quedó frente a mí jugando con el pelo y con la mirada en el suelo.

—Tú qué sentiste cuando te tocó, qué piensas de eso.

—Nada, me dio pena solamente y me fui rápido, es que él es buena gente conmigo. —En ese momento Luisa preguntó si faltaba alguien por firmar.

—Ya vengo profe, —me dijo Daniela y se dirigió hacia Luisa para firmar, yo fui tras ella.

—No tienes que firmar mi niña, —le dije.

—Yo quiero firmar profe.

—Pero me acabas de decir que no querías.

—Yo quiero al profe, pero quiero firmar.

2.1.2 María Paula la repitente

Cuando le informé a la profesora Claudia lo que pasó en la reunión, ella me habló de María Paula, quién era *repitente*. El año anterior había sido su directora de grupo y en ese entonces la niña había sido muy conflictiva. Ella estuvo implicada en un problema que llegó hasta la Fiscalía, cuando la mamá de una estudiante de séptimo la denunció por la golpiza que le propinó a su hija. Medicina legal le dio 20 días de incapacidad y la familia de Paula tuvo que dar dinero para las cremas de cicatrización que le formularon a la niña agredida. Cuando Claudia se reunió con la abuela de la niña, no sólo para tratar el problema de la golpiza sino por el rendimiento académico, el desinterés de la niña y su actitud defensiva con sus compañeras y con las docentes, la abuela le dijo que Paula no era así, que ella creía que el cambio de la niña se debía a que había sido abusada por un primo, razón por la que la niña dejó de vivir con su mamá para irse con la abuela.

Contrario a lo que se suele suponer, que la actitud de Paula se explicaba por la violencia perpetrada por su primo, la “rebeldía” de la niña, su rabia, no eran por lo que había hecho su primo 20 años mayor que ella, sino porque la habían separado de él. La dueña de la casa se había dado cuenta de lo que pasaba y le avisó a la abuela de Paula quién interpuso la denuncia.

2.1.3 Johana: la víctima in-visible y expuesta

Dos días después de la reunión sostenida entre mis estudiantes y Luisa, citamos a la mamá de Johana, la señora Marina. En esa reunión estuvimos la profesora Elisa, el rector, Johana y yo. El rector comenzó explicándole a la señora Marina el por qué la había citado y le dijo que la semana anterior Johana y sus compañeros de curso se habían quejado del profesor de Educación Física por acciones que vulneraban sus derechos, que el colegio era un lugar de protección para los estudiantes y que el objetivo de la reunión era darle a conocer la situación y garantizar el bienestar de su hija.

Doña Marina tenía una sonrisa nerviosa, no sé si su angustia le permitía entender lo que el rector le decía; sin embargo, la amabilidad con la que él se dirigió a ella bastó para que se instalara un ambiente cordial en el que ninguna persona estuvo a la defensiva, y en el que Johana se sintió en confianza para hablar. Luego yo le dije a Johana que ella misma les contara al rector y a su mamá lo que sucedía. Dijo que sus compañeros me habían contado que el profesor era morboso con ella. El rector le preguntó que si eso era cierto, ella me miró y no dijo nada. Doña Marina le dijo con un poco de impaciencia:

—Responda mamita, no sea bobita, diga lo que le pregunta el señor rector.

Yo le di la mano.

—Tranquila, cuéntale a tu mami, que no va a pasar nada, aquí todos sabemos que tú no has hecho nada malo.

—Es que el profesor me dice que soy bonita y me dio un regalo y una vez me tocó la cola.

—Y mija por qué no me había contado —le dijo Doña Marina quién comenzó a sollozar. Eso cuándo fue, ¡Mija sí que es dulce para eso!

—No se angustie, a Johana la está atendiendo la orientadora escolar y la niña está bien, —le dije para tranquilizarla.

—No profe, si es que en la casa ya tuvimos este problema, como la casa tiene varios apartamentos, en el primer piso vivía un primo de Johana que me le metió mano a la niña, y como ella es tan bobita me vino a contar cuando la cosa se puso seria. Hasta hace dos meses tuve paz porque el chino se fue a vivir a otra parte y ahora mire esto.

—Mire, usted no está sola, —le dijo el rector—. Yo estoy comprometido con el bienestar de su hija.

Claudia estaba un poco perpleja, su rostro se enrojeció, se acomodaba en la silla constantemente y me miraba como si necesitara algo. Yo tampoco tenía idea de lo que acababa de contarnos Marina, pero al escucharla sentí la necesidad de interrogar a Johana.

—Mi niña, qué más pasó con el profesor.

—Qué pasó de qué profe —contestó riéndose.

— ¡Hable Johana, deje la bobada, no le da pena! —le dijo su mamá.

—Ya te dije que nada va a cambiar lo que pienso de ti y ni tu mamá ni la profe ni el rector van a juzgarte porque tú eres una niña.

—Pues yo le conté a la profe Alexandra que el profesor me tocó la cola una vez, pero pasó otra cosa que no le dije: esa vez del almacén, la que Kimberly le contó, el profesor me dio un beso en la boca.

— ¡Dios mío! —susurró la profe Claudia escandalizada. En cambio yo no sentí ninguna impresión, para mí era obvio que el acoso del profesor consistía en mucho más de lo que las niñas contaban. De nuevo recordé a Kimberly cuando me dijo: “necesito decirle algo pero no delante del curso”. Yo estaba en clase con otro curso así que le dije que hablábamos después. Cuando escuché que Johana había sido agredida en su casa supe lo que me quería decir Kimberly.

2.2 Expropiar a las niñas de su sexualidad

Para Adrienne Rich, el poder de negar a las mujeres su propia sexualidad se impone mediante la clitoridectomía y la infibulación, los cinturones de castidad, el castigo del adulterio femenino, el castigo de la sexualidad lesbiana, la represión de la masturbación, las imágenes falsas del lesbianismo en los medios de comunicación y en la literatura y la destrucción de documentos relacionados con la existencia lesbiana (Rich, 1998, p. 28).

Aparentemente esta descripción lesbofeminista de los medios con los cuales se niega a las mujeres su sexualidad no se relaciona con las prácticas pedagógicas ni de acoso descritas por mis estudiantes. ¿Acaso la invisibilización y tergiversación de la existencia lesbiana, la censura a la sexualidad lesbiana y la represión de la sexualidad de las niñas que les impide reconocer y explorar su cuerpo no son mecanismos que están presentes en los escenarios de socialización de las niñas, en su casa, en la escuela, en los medios

de comunicación? ¿No son estos mecanismos una forma de clitoridectomía simbólica de la sexualidad de las mujeres?

La indignación de Kimberly me permite abordar estas preguntas. Su preocupación era causada por la impunidad de lo que hacía el profesor, no sólo con Johana y con las niñas de mi curso, sino lo que venía haciendo en el colegio, el año anterior, cinco años atrás... ¿Qué es lo que perpetuaba la violencia sexual en el colegio? ¿Es posible que la violencia fuera legitimada por la complicidad de docentes, estudiantes, el *sentido común* de la comunidad que aceptaba la opresión en sí misma cómo normal o por la permisividad de las víctimas? ¿Acaso el único agente de violencia sexual era ese profesor?

2.2.1 La naturalización de la violencia: efectos de la clitoridectomía simbólica

Si para Rich el poder masculino niega a las mujeres su propia sexualidad mediante la clitoridectomía y la infibulación; en el artículo *El Feminismo Francés en un marco internacional*, Gayatri Chakravorty Spivak cuestiona la presuposición eurocéntrica de que la clitoridectomía es exclusivamente un ritual impuesto a las mujeres del “tercer mundo” en sociedades remotas y “primitivas” (Morton, 2010, p. 121) y redefine la clitoridectomía como la represión simbólica de todo el placer sexual femenino: “la borradura del clítoris, del placer sexual de las mujeres puede ser considerada una metonimia del estatus social y sexual de las mujeres ‘objeto legal como sujeto de reproducción’”³² (Spivak, 1990, p. 164).

La “clitoridectomía simbólica”, es la represión de la sexualidad femenina, “que consiste en el ‘acceso’ normal a la condición de mujer y el nombre no reconocido de la maternidad” (Morton 2003, p. 83)³³. Esta es la represión objetiva los cuerpos de las mujeres, de modo que sus emociones, pensamientos, habilidades físicas, creatividad y aspiraciones son mutiladas para hacerlas sujetos reproductivos.

³² effacement of the clitoris, of women’s sexual pleasure where by clitoridectomy can be considered a metonymy of women’s social and sexual status

³³ Spivak emphasises instead that ‘symbolic clitoridectomy’, or the repression of female sexuality, ‘has always been the “normal” accession to womanhood and the unacknowledged name of motherhood’ Spivak, (1987) In *Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, with a preface by Colin MacCabe, New York: Methuen p. 151.

Esta represión simbólica y física opera en los escenarios personales, familiares, pero también en los espacios públicos, la calle, el barrio, la escuela, en los imaginarios sociales y en las altas esferas de la política. La clitoridectomía simbólica es la que sostiene la presunción de inocencia del profesor porque legitima sus acciones, pues los hechos denunciados contribuyen a mantener el estatus de las mujeres como objetos sexuales y sujetos de reproducción, de modo que en este orden simbólico la violencia sexual hace parte de la vida cotidiana.

Cuando se puso en conocimiento de la situación a las madres y acudientes del curso, algunas personas señalaron a las niñas como responsables, sobre todo a la que “se le sentó en las piernas al profesor”. Con Claudia enfatizamos que la responsabilidad recaía sobre el colegio y el profesor y no sobre las niñas, que nuestro deber era informarles y que las instancias responsables investigarían y analizarían lo ocurrido.

Pero la explicación no fue suficiente, pues dos madres (una de ellas era la mamá de Sandra, la misma que le hizo devolver el regalo) fueron a hablar con el profesor y no precisamente en tono de reclamo, sino a preguntarle su versión. Él les dijo que no era cierto, que él era cariñoso con las niñas porque muchas de ellas no tenían una imagen paterna y acudían a él ávidas de afecto. Ellas luego fueron a hablar conmigo y me “explicaron” que se trataba de un malentendido. No les expresé la perturbación que me causaba que aceptaran esa explicación y les reiteré que yo había procedido según mi deber y que quienes tenían la función de investigar establecerían si la situación se trataba o no de un malentendido.

La “presunción de inocencia” que aún mantiene el profesor, obedece a que sus actos, que para mí hacen parte de las prácticas de acoso sexual, están legitimados por la plataforma simbólica y social de subordinación de la que hace parte la escuela, donde cotidianamente la violencia sexista se abre paso en los discursos, prácticas pedagógicas y en las interacciones personales, lo cual produce las condiciones para la “permisividad” y silenciamiento de las niñas y permite a los hombres imponer su privilegio masculino sobre ellas.

Por otra parte, para responder a docentes y madres de familia que justificaban las acciones del profesor bajo la excusa del “consentimiento” de las niñas, particularmente el de Johana, apelé a las herramientas políticas y jurídicas con las que contamos las

mujeres para desnaturalizar estas violencias. Les señalé el carácter delictivo de las acciones del profesor que, además de estar sustentado por la denuncia de todas y todos los estudiantes del curso en el que las víctimas tenían entre 11 y 13 años, es respaldado por la Ley 599 del 2000, que especifica la edad de consentimiento sexual en 14 años, de modo que el manoseo, la insinuación y la inducción a actos sexuales, sin importar si hubo o no violencia o penetración, son tipificados como abuso sexual.

Luego se presentaron algunos corrillos, el profesor buscó el respaldo de docentes y funcionarios, lo que ocasionó que algunas profesoras se molestaron conmigo porque, según ellas, yo debí hablar primero con él, incluso el secretario del colegio cada vez que me veía le vociferaba concejos al profesor sobre cómo defenderse y, más aún, su “derecho” a denunciarme.

Sobrellevé la situación con toda la diplomacia y paciencia de la que fui capaz hasta que en noviembre, la profesora Carolina, quién respaldaba al profesor, me dijo que sospechaba de una relación entre el secretario del colegio y una de sus estudiantes de grado once. Como ambas, varias veces llamamos la atención de las estudiantes al encontrarlas jugando con el celular del señor, le pedimos a una de las niñas que se lo pidiera prestado, ella nos trajo el teléfono y en la lista de contactos encontramos a *Amorcito*, Carolina marcó y adivinen quién contestó...

Carolina habló con su estudiante, que aceptó su relación y la defendió. La profe le contó a todas las docentes lo sucedido, al rector, a algunas estudiantes. El tipo alarmado la buscó para decirle que él intentó resistirse, pero que la estudiante le insistió tanto que el "se dejó ir", "se dejó llevar". Él era un hombre de 40 años y Julieta de 16. Sin embargo, ahí no se podía más que salir de la duda y aconsejar a la estudiante, pues ella si está en la edad de “consentir” una relación con un adulto.

Pero la impotencia dio paso a la indignación cuando comencé a escuchar en sala de docentes a profesores de la jornada contraria comentar y hacer chistes sobre “la mujer del secretario”. Como si se tratara de un asunto normal, los docentes estaban regocijados con el nuevo chisme, como si Julieta fuera un trofeo; y el orondo secretario luciendo su nueva adquisición. Sobre la denuncia al profesor no se sabía nada, pero ahora que los docentes y funcionarios sedujeran a las estudiantes era una situación completamente normal y hasta deseable. Ese día publiqué en mi blog:

¿Y qué va a pasar con esto? Al parecer nada. Todo sigue como si nada. Yo tengo que seguir aguantándome de compañero de trabajo a semejante profesor y verle la cara al otro. Y pueden decirme que la demanda, que la ley, que Control Interno...

2.2.2 El primer amor de Julieta

En el 2010, cuando ingresé al colegio, los “profes nuevos” hicimos nuestro propio bando. Disentíamos de algunas prácticas autoritarias de los demás docentes, de las lógicas de poder, y establecíamos alianzas políticas y pedagógicas en nuestro quehacer. Pero a los pocos meses este bando tuvo un cisma. Gregorio dejó de asistir al colegio, él tenía una hija de 15 años, otra de 10 y un niño de 4; nuestro bando tenía serias dificultades económicas porque durante 5 meses no nos pagaron el sueldo.

Yo lo llamé pensando que esta situación era la causa de su ausencia, pero cuando le pregunté comenzó a decirme que tenía un problema con el rector. Yo le dije que teníamos sindicato, que me contara y que yo lo podía ayudar. Me dijo que el problema era además con una madre de familia por culpa de la profesora Carolina. En ese momento él era el único de nuestro bando que se la llevaba bien con ella así que, de golpe, le pregunté: ¿Usted se involucró con una estudiante?

Se trataba de Julieta, que tenía 14 años, era un año menor que su hija mayor. Yo le dije que iba a ser yo quién lo denunciara por abuso sexual y le colgué. Él no volvió pero tampoco presentó su renuncia, por lo que dejó al colegio sin remplazo casi hasta que finalizó el año. A continuación un compañero de Julieta me cuenta que:

Yo no sé por qué usted le cae tan mal a Julieta, en el curso se la pasa hablando mal de usted. Nosotros éramos re-amigos hasta que se embarazó y yo al papá del chino lo llevo en la mala, entonces quién sabe que se trae con usted porque ya casi no hablamos o si no ya me habría contado, porque ella y yo nos conocimos desde chinchas, siempre nos hacíamos en el mismo equipo para jugar banquitas y parchábamos juntos, cuando jugábamos a pelear ella me ganaba porque era más grande. Yo vine a caer en cuenta que era una mujer cuando supe que tenía novio, eso se supo porque eso fue tremendo lío en el curso con Carolina y el man no volvió ni al colegio. Daniel (Diario de Campo del 12 de abril de 2012)

No conozco cómo pasaron las cosas entre el docente Gregorio y Julieta, pero el relato de Daniel evidencia que Gregorio sexualizó a Julieta, quién hasta antes de la relación con el profesor era visible como Julieta y no como mujer, al menos para Daniel.

Al año siguiente ella quedó en embarazo y tuvo a su hijo en enero de 2012 y hacia el mes de noviembre comenzó su noviazgo con el secretario del colegio. Esta vez su mamá aceptó complacida su relación y cuando habló con la profesora Carolina le dijo que ella respaldaba a su nuevo yerno. ¿Existe un vínculo entre el abuso del profesor y la “relación” con el secretario? ¿Cuál es la responsabilidad e incidencia de la escuela en la vida emocional y sexual de Julieta? ¿Qué hace que la madre, quien denunció al profesor, ahora acepte complacida la relación de su hija con el secretario? ¿Cuál es la diferencia entre tener 14 años y ser enamorada por un profesor, y tener 16 y ennoviarse con un funcionario del colegio?

2.2.3 Saberlo todo: escuchar las voces subalternas

Según Adrienne Rich y Kathleen Barry, para hacer frente a la violencia hacia las mujeres, combatir la invisibilidad del abuso sexual y erradicar la naturalización del terrorismo de los hombres contra las mujeres —que hace posible y legítima esta violencia—, es necesario *rechazar toda escapatoria fácil en la ignorancia y la negación*:

La única manera de salir del escondite, de quebrar las defensas que nos paralizan, es saberlo todo, todo el alcance de la violencia sexual y del dominio de las mujeres... *Sabiendo*, afrontándolo directamente, podremos aprender a trazar la vía de salida de esta opresión, imaginar y crear un mundo que excluya la esclavitud sexual. Solo cuando nombremos la práctica, (...), cuando ejemplifiquemos su vida en el tiempo y en el espacio, quienes son sus víctimas más evidentes podrán nombrar o definir su experiencia. (Rich, 1998, p. 34)

El reconocimiento de todas estas violencias que he descrito, inscritas en la vida de mis estudiantes, niñas con un rostro propio, un nombre y unos afectos presentes en mi conciencia, no fue producto de un plan mío para *saberlo todo*, fue más bien efecto de mi actitud crítica y de mi voluntad política, tanto de escuchar a mis estudiantes y legitimar sus voces, como del compromiso de garantizar sus derechos y hacer de la escuela un escenario de protección como parte de mi quehacer docente.

Como profesora feminista llevé a cabo las acciones que consideré pertinentes para abordar la situación con el propósito de desnaturalizar la subordinación y la sexualización de las niñas en la escuela. Al mismo tiempo tenía que moverme dentro de los parámetros disciplinarios y legales que regulaban mis acciones como funcionaria pública. Debía ser cuidadosa para no “extralimitarme en funciones” ya que esto podía ser usado para que la situación quedara impune y, además, para sancionarme, de modo que los acontecimientos que he narrado no se develaron por efecto de mi esfuerzo por indagar los hechos, sus componentes o sus causas.

Aunque mi descripción de los hechos contiene información que haría parte de ese *saberlo todo* que Rich y Barry proponen como forma de afrontar la opresión, éstos se originaron en la simple actitud de escuchar, una actitud hecha de una voluntad política y de unas herramientas de reflexión feministas que me permitieron moverme con un alto grado de asertividad, intentando no re-victimizar a mis estudiantes ni hablar por ellas y ellos.

No es tan difícil *saberlo todo* sobre la violencia sexual en el ámbito escolar: ¡si se *quiere* escuchar! Elizabeth, con 11 años intuía y nombraba el impacto y profundidad que tienen estas violencias. Sin embargo, en el colegio parecía que nadie sabía lo que ocurría (o nadie quería saber o nadie entendía). Por su parte, la política pública diseña proyectos de prevención a la violencia sexual en las instituciones educativas que no se pueden aplicar porque no conciben, no reconocen ni comprenden cómo estas violencias se despliegan en el solapamiento de múltiples opresiones y desigualdades que tienen lugar en los escenarios escolares, espacios en los que deviene cotidianamente la subalternidad, en los que las problemáticas sociales de marginalización histórica cercan las posibilidades de movilidad social y en los que la escuela termina incorporándose al contexto de la subalternidad, no para transformarlo sino para reproducirlo.

Comprender esto requiere adentrarse en la escuela, lo que implica contar con tiempo, paciencia y herramientas que permitan identificar el solapamiento, pero sobre todo, se requiere de una actitud de escucha y comprensión que sólo es posible cuando se tiene conciencia de los propios privilegios y se mantiene la vigilancia sobre ellos.

La solución no consiste tampoco en crear “una política del reconocimiento”, donde la problemática se obvia por completo. La solución no puede llegar a nosotros de la sociedad

civil internacional –ni de las ONG– empresarios morales auto elegidos que distribuyen la filantropía sin democracia. (Spivak, 2008b, p. 93)

Adrienne Rich también sostiene que en ese *saberlo todo*, en el que se desenmascaran actitudes, hábitos y prácticas que pasan como “normales”, se evidencian las violencias hacia las mujeres con la que se les moldea para que asimilen la subordinación. *Saberlo todo* no consiste en tener mucha información o el conocimiento de los hechos, sino en tener conciencia de los mismos; para eso sirven los conceptos y categorías analíticas de las teorías feministas, pero Elizabeth me enseñó que basta con tener sensibilidad. Es suficiente la capacidad de conmoverse reflexivamente para *saber*.

La sensibilidad de Elizabeth le permitió a ella revelarse al poder que ejercía el profesor, por eso no obedecía cuando las mandaba a quedarse en el salón y, por el contrario, se iba al patio a jugar fútbol con sus compañeros. Ella comprendió que el problema no se circunscribía a lo que ocurría en el colegio sino que trascendía a la vida de todas las mujeres. Para Rich, esa trascendencia consiste en la imposición de la heterosexualidad que, en palabras de Wittig, es un régimen político. Gayatri Chakravorty Spivak consiste en la heteronormatividad reproductiva: “Se trata de la más amplia y antigua institución global” (2008b, p. 14)

Tanto la reacción de la mayoría de las docentes, quienes tenían una actitud dubitativa entre la preocupación por el bienestar de las niñas y la necesidad de buscar explicaciones que eximieran al profesor, como la actitud de la mamá de Sandra, quién le hizo devolver a su hija el regalo que le dio el profesor reconociendo los riesgos que ese gesto tenía, pero que luego asume como un mal entendido, distaban mucho de la actitud de Elizabeth o de Kimberly.

Lo que merece un análisis más profundo es la doblez de pensamiento en que caen muchas mujeres y de la que ninguna mujer está jamás libre del todo: a pesar de las relaciones mujer-con-mujer, de las redes femeninas de apoyo (...), la indoctrinación en la credibilidad y prestigio masculinos pueden aún provocar acomodos en el pensamiento, cancelaciones de sentimientos, castillos en el aire, y una profunda confusión intelectual y sexual. (Rich, 1998, pp. 36-37)

2.2.4 Violencia sexual y heterosexualidad obligatoria

La normalización del acoso sexual se alimenta de la legitimidad que tiene en el imaginario social la heterosexualidad. Para que se reconozca el acoso sexual y la violación estos deben ser abiertos, hechos explícitos con evidencias físicas contundentes, de lo contrario, son aceptadas como parte de las relaciones de pareja y el coito heterosexual ordinario. Al respecto, MacKinnon (citada por Rich, p. 1998) analiza cuál es la diferencia cualitativa entre acoso sexual, violación y coito heterosexual ordinario por el que la jurisprudencia y el *sentido común* separan la violación del curso normal de la vida sexual. Ella critica la “premisa incuestionada de que ‘la violación es violencia, el coito es sexualidad’”, premisa con la que se quiere separar totalmente la violación de la esfera sexual, de modo que las insinuaciones, manoseos, “caricias” y seducción del profesor no se reconocen como acoso y violencia sexual.

MacKinnon afirma que “sacar la violación del dominio de lo ‘sexual’, situándola en el dominio de lo violento, permite estar en contra de ella sin cuestionar hasta qué punto la institución de la heterosexualidad ha definido la fuerza como una parte normal de ‘los preliminares’. Nunca se pregunta si, en condiciones de supremacía masculina, tiene sentido la noción de ‘consentimiento’” (citada por Rich, 1998, p. 31).

La promoción de la unión heterosexual a cualquier precio es tan intensa que (...) se ha convertido en una fuerza cultural por sí misma que produce los maltratos. La ideología del amor romántico y su celosa posesión de la pareja como propiedad proporcionan el escenario de lo que puede transformarse en abusos graves (p. 43)

Justamente, señalar a las estudiantes como propiciadoras del acoso y negar que las acciones del profesor y el secretario constituyen violencia sexual, es parte de la legitimidad de la heterosexualidad y el poder masculino, que normaliza una relación como la que he descrito entre Julieta y el docente Gregorio o entre Julieta y el secretario del colegio o entre el profesor de educación física y sus estudiantes. El amor romántico y la unión heterosexualidad son la “fuerza cultural”, la plataforma de socialización por la que se concibe que existe un consentimiento tácito de las niñas y jóvenes en una relación con hombres adultos.

En el caso de María Paula, su cariño hacia el profesor, su angustia por la posibilidad de que lo echaran, callar ante sus manoseos y su reacción de “salir corriendo”, son emociones y actitudes aparentemente ambiguas, que en el imaginario social masculino son muestra de consentimiento. Un consentimiento sembrado por la idealización del amor romántico y de la heterosexualidad, y cultivado por la “generosidad” del profesor que ofrecía regalos, atención y amistad a las niñas, según él, *ávidas de afectos*.

“Amistad y amor” es una táctica básica del rufián, que se dedica a llevar al proxeneta para que madure a la chica desorientada o a la que se escapa de casa. La ideología del amor romántico heterosexual, que le han hecho brillar desde la infancia los cuentos de hadas, la televisión, el cine, la publicidad, las canciones populares, los cortejos nupciales, es una herramienta en las manos del rufián que no vacilará en utilizar (...) La indoctrinación infantil de las mujeres en el “amor” como emoción puede ser, en general, un concepto europeo; pero una ideología más universal habla de la primacía y de lo incontrolable del impulso sexual masculino. (Rich, 1998, p. 35)

Una educación que invisibiliza la existencia y agencia de las mujeres en la historia de la cultura, de la ciencia, de la política, del arte, del deporte, y que, por el contrario, alimenta con discursos, literatura e imágenes el romanticismo heterosexual que circula por todos los medios y pantallas, que canaliza la subordinación de las mujeres con prácticas pedagógicas que refuerzan los roles sexuales y la división sexual del trabajo y, finalmente, en la que se propicia el acoso directo de los docentes y adultos a las niñas, da cuenta del “alcance de las presiones heterosexuales, la erotización cotidiana de la subordinación de las mujeres” (Rich, 1998, p. 32).

¿Y si la desigualdad fuera intrínseca a las concepciones sociales de la sexualidad masculina y femenina, de la masculinidad y de la feminidad, del erotismo y del atractivo heterosexual? Los incidentes de acoso sexual sugieren que el propio deseo sexual masculino puede ser excitado por la vulnerabilidad femenina (...) A los hombres les parece que pueden aprovecharse, de modo que lo quieren, y lo hacen. El análisis del acoso sexual, precisamente porque los episodios parecen un lugar común, obliga a afrontar el hecho de que la relación sexual se da normalmente entre desigualdades económicas y físicas (...), el requisito aparentemente legal de que la violación de la sexualidad de las mujeres quede fuera de lo corriente para que sea castigada, contribuye a evitar que las mujeres definan las condiciones corrientes de su propio consentimiento. (MacKinnon citada por Rich, 1998, p. 37)

La escuela resulta ser un escenario de subalternización en el que, con las mismas prácticas pedagógicas, los mismos discursos y con el acoso, se produce un doble efecto: mientras a las niñas y jóvenes se les niega su sexualidad, se les impone la sexualidad masculina y se les enseña a subordinarse y a asimilar su lugar como subordinadas, los niños y jóvenes “aprenden cuál es su poder sexual a través de la experiencia sexual de su impulso sexual” (Rich, 1998, p. 35). La reacción de los niños de grado séptimo en el 2010 frente a la violación, expresa esta experiencia del “impulso sexual” masculino, una deformación de su conciencia producida, no sólo por la sociedad y la marginalización, sino por la propia escuela.

El impulso sexual masculino adolescente, que, como les enseñan tanto a las como a los jóvenes, cuando se dispara no puede ni hacerse responsable de sí mismo ni aceptar un no como respuesta, se convierte, (...), en la norma y razón de la conducta sexual masculina adulta: una condición de desarrollo sexual atrofiado. Las mujeres aprenden a aceptar como natural la inevitabilidad de este “impulso” porque lo reciben como dogma. (...). De ahí, el desequilibrio de poder, tanto psicológico como económico, entre marido y mujer, empleador y trabajadora, padre e hija, profesor y alumna. (Rich, 1998, p. 36)

Las políticas públicas de mujeres y equidad de género y la política educativa para la prevención y atención de la violencia sexual en las escuelas resulta ineficaz porque no asume que la escuela, como institución social, “es un lugar en el que las mujeres han aprendido a aceptar la violación por los hombres, de sus confines psíquicos y físicos, a cambio de supervivencia, donde las mujeres han sido educadas (...) para auto-percibirse como presa sexual” (Rich, 1998, p. 32).

Por otra parte, las agencias personales de docentes y estudiantes y los niveles de organización de las comunidades inciden en la prevención y en la reproducción de la violencia sexual en el ámbito escolar. Tanto los discursos sobre educación como los de equidad de género en la escuela tienen un aspecto en común: el desconocimiento de los contextos escolares. De este modo, las estrategias y proyectos encaminados para la prevención y atención de la violencia sexual (así como el racismo, la discriminación y el hostigamiento), pocas veces responden a las lógicas de las comunidades educativas y, por lo tanto, los mecanismos, rutas y protocolos diseñados son inoperantes.

No es suficiente con vincular “expertas en género” que participen en la formulación de propuestas de política educativa para garantizar el derecho a una educación con equidad para niñas, niños y jóvenes; pues los conceptos y categorías que conforman el corpus teórico en el que se basan dichas expertas, sean éstos de la *diferencia sexual*, la *heterosexualidad obligatoria* o, incluso, los más novedosos como son los *interseccionales*, por sí mismos no explican los múltiples entramados que constituyen las relaciones sociales, raciales y de género que se presentan en los contextos escolares. De aquí que Chandra Mohanty señale la importancia del análisis situado de estos fenómenos, efecto de la dominación social, de las diferencias culturales e históricas y de las diferencias entre los miembros de un mismo sexo: “La violencia masculina debe ser interpretada y teorizada dentro de las sociedades específicas en las que tiene lugar, tanto para poder comprenderla mejor como para organizar de forma eficaz su transformación” (2008, p. 113).

2.2.5 Protesta: agencias para resistir la violencia

Pero la impunidad no siempre queda oculta: el martes 20 de noviembre de 2012 amanecí enferma, llamé a Juan Carlos para avisarle, y en medio del ruido de una gritería, él me dice: “los estudiantes se tomaron el colegio, por favor trata de venir”. Cuando llegué después de las 8:00 a.m. la protesta había cesado y las organizadoras de la misma estaban reunidas con el rector.

Subí al colegio por la necesidad de acompañar y resolver la situación con las y los estudiantes, pero tuve que enfrentar los señalamientos de maestras y maestros que estaban enfurecidos conmigo porque me atribuían la organización de la protesta. “Nosotras solamente estamos haciendo lo que usted nos enseñó, usted dijo en el foro de ciudadanía, que no quería estudiantes obedientes sino estudiantes críticos que ejercieran sus derechos”, fueron las palabras que citó el rector cuando se reunió con las y los docentes.

En la protesta, las niñas y los niños no solo se manifestaron contra el profesor de Educación Física, también expresaron su inconformidad con otros docentes, unos con gritos y otros con insultos señalaban los abusos de autoridad de los que se sentían víctimas. Luego me enteré que Kimberly había tomado el micrófono y desde la tarima gritaba ¡Salga, dé la cara violador, no se esconda!

Estudiantes empezaron a gritar utilizando el equipo de sonido del colegio pidiendo que bajen, que den la cara y mencionando algunos docentes entre ellos mi persona (...) arengaban pidiendo igualdad de género, justicia, buen trato, me asome al balcón y vi estudiantes de grado 11, otros de 10 y algunos de 601, gritando, usando tambores, palos, otros filmando con equipo de video que en principio pertenece al colegio, poco a poco ese grupo fue creciendo, muchos de ellos se unieron sin saber que de que se trataba (Acta del 11 de febrero de 2012, expediente 951/12, p. 2)³⁴.

Cuando nos reunimos en sala de docentes, las estudiantes que organizaron la protesta, enteradas de que se me acusaba a mí de haberla planeado, se pararon frente a la puerta con pequeños letreros que decían, “Yo lo hice, pregúnteme a mí”. Sin embargo, nada cambió la opinión de que fui yo quien planeó, organizó, manipuló a las estudiantes. Respecto a los motivos de la protesta el profesor de Educación Física afirma:

¿Según su versión cuáles fueron los motivos que los estudiantes manifestaron para protestar? CONTESTÓ.—En reunión de estudiantes con rectoría manifestaron supuesto maltrato de docentes, las dificultades que tenían estudiantes para superar asignaturas, en particular el caso de la tesis de grado 11, falta de equidad e igualdad de género en cuanto al trato, supuesto acoso por parte mía, acoso sexual. PREGUNTADO: ¿De los motivos señalados anteriormente, cuáles iban dirigidos contra usted? CONTESTÓ. —El supuesto acoso sexual contra una niña en particular, no preciso el nombre, del curso 601, donde era directora la profesora ALEXANDRA. (Acta del 11 de febrero de 2012, expediente 951/12, p. 7)

Es irónico que frente a las acciones del profesor y el secretario se señalara a las estudiantes como las responsables: ellas son las que los buscaban, las que propiciaron las cosas, las que los seducen. Sin embargo, la protesta, una acción entre organizada y espontánea, pues la mayoría de estudiantes se unieron sin saber previamente lo que ocurría, *no* puede ser agencia de las niñas y estudiantes. Al parecer, desde chiquitas, las mujeres son capaces de seducir, pero no de pensar.

³⁴ Primera diligencia de ampliación y ratificación de la queja dentro del expediente No 951/12 el 11 de febrero de 2014 en la Oficina de Control Disciplinario de la SED de Bogotá.

Ya venía pensando en renunciar, me costaba lidiar con el hecho de trabajar junto a unos abusadores y tantos cómplices; los corrillos y señalamientos constituían un acoso laboral constante. Comencé a intimidarme por amenazas disfrazadas de chismes en las que se me “acusaba” de lesbiana y, como a Sócrates, de corromper a las jóvenes; y comencé a deprimirme al no tener herramientas para asumir las historias que empezaron a ser contadas, las de otras víctimas que encontraron la oportunidad de hacerse visibles y contar lo que a ellas les había pasado, pero frente a las que no tenía cómo responder.

Pero después de la protesta, todo empeoró y mi decisión se hizo inapelable. Yo implementé un blog por internet con el propósito de llevar un tipo de diario de campo. En la entrada que hice sobre la violencia sexual en la escuela, y por la que me acusaron de organizar la protesta, el secretario del colegio comenzó a asediarme, con etiquetas que iban desde irresponsable hasta alcohólica, pero sobre todo le interesaba visibilizarme como lesbiana:

Si el administrativo de que ella habla actuó mal que lo demuestre porque en la ley hay un principio (...) que toda persona se presume inocente hasta que se le compruebe lo contrario, su actuación (...) (la del administrativo) no está tipificada como un delito, la IGNORANCIA DE LA LEY es clara en una persona que se ha visto envuelta en escándalos en la calle (cerca de Teatrón, disco para la comunidad LGTB) [sic.] (o también lo va a negar) (además a nosotros no nos interesa sus inclinaciones sexuales de las cuales se habla pero no se le han comprobado y no tengo de porque hacerles el reproche social). Cada quien es dueña de su ser, POR ESO CONSIDERO QUE USTED Es LA PERSONA MENOS INDICADA PARA GUIAR UNAS MENTES QUE NECESITAN DIRECCIÓN PARA AFRONTAR LA VIDA QUE TIENEN.NO SABE USTED LO QUE ES AGUANTAR HAMBRE, O TENER VIOLENCIA EN SU CASA Y MUCHO MENOS SABE LO QUE ES TENER UN HIJO SIN PADRE Y EN EL QUE DIOS LE HA DADO UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD DE TENER UN FUTURO BUENO EN DONDE EXISTE EL AMOR Y RESPETO QUE NUNCA TUVISTE.

A mí me da lástima porque personas como usted son las que no ayudan en nada a la sociedad y si le hace un perjuicio. Nos vemos en este mundo de injusticias comenzando con la suya la de hacer una cacería de brujas a consta del honor y la reputación de otros.

(...) *El abuso de confianza y el haberse metido en la intimidad mía no se perdona*³⁵.
(Subrayado mío)

¿De dónde sacó que yo estaba envuelta en escándalos en Teatrón? ¿Por qué le interesaba aclarar que era una discoteca para “la comunidad LGTB”? ¿Si no le interesaban mis inclinaciones sexuales por qué habla de ellas? El propósito de tildarme de alcohólica, irresponsable, mentirosa, escandalosa, se relaciona directamente con su necesidad de visibilizarme como lesbiana, es la forma en la que el poder masculino niega la sexualidad de las mujeres al producir una imagen falsa del lesbianismo, deformarla y hacerla aberrante (Rich, 1998, p. 26). Este “desprevenido” comentario, que advierte que a nadie le interesan mis inclinaciones sexuales aunque se empeña en etiquetarlas, tiene el propósito de emitir un mensaje: ser lesbiana es ser ilegítima para educar, constituye un “mal ejemplo” para las otras mujeres que corren el riesgo de desviarse e incorporar vicios, pero al mismo tiempo es una amenaza, pues el poder de los hombres de negar a las mujeres su propia sexualidad también se impone “mediante el castigo, que puede ser la muerte de la sexualidad lesbiana” (p. 26).

Pero el interés por mis “inclinaciones” también se hizo evidente en el proceso de investigación en mi contra, en la diligencia de ratificación de la denuncia del profesor de Educación Física, para él mis “preferencias sexuales” son una irregularidad ideológica:

Alguna otra irregularidad que atribuya a la profesora ALEXANDRA RIVEROS por los hechos del 20 de noviembre de 2012. CONTESTÓ. —Ella manifestó que había un grupo de estudiantes que tenían unas preferencias sexuales, al igual que ella, se refirió al lesbianismo, y que no las había podido manifestar, esa era como la razón de buscar igualdad de género, (...) desde mi gestión jamás promoví bandos, ni ideologías, ni pensamientos de ningún tipo, entonces sus temores estaban fundamentados en lo que ella estaba promoviendo entre sus estudiantes. (Acta de la diligencia, p. 4)³⁶

Por efectos de la normalización de la violencia sexual en el ámbito escolar, la comunidad puede aceptar, con un alto grado de normalidad y complacencia, la presencia y acciones

³⁵ Primer comentario a la entrada del 30 de noviembre de 2012 escrito por Luis Eduardo Ruiz B. <http://lashistoriasdeunaprofe.blogspot.com/2012/11/respuesta-al-senor-luis-eduardo-ruiz.html>

³⁶ Diligencia de ampliación y ratificación de la queja dentro del expediente No 951/12 el 11 de febrero de 2014 en la Oficina de Control Disciplinario de la SED de Bogotá.

de un profesor abusador, pero lo que no va a aceptar es una profesora lesbiana por más buena gente y amable que sea, ella es la que porta "inclinaciones sexuales" mientras el acoso del profesor es una mala interpretación de su heterosexualidad y bondadoso paternalismo. Ella puede pervertir la sexualidad de las niñas aún sin expresar sus "inclinaciones" mientras la relación del secretario con una estudiante es algo "natural": el acto loable de un alma buena que rescata a una jovencita, madre soltera, muerta de hambre y desamparada.

Sentí miedo porque sus señalamientos y los rumores sobre mi "inclinación sexual" me hacían objetivo militar del régimen heterosexual, de la heteronormatividad reproductiva y del patriarcado, todos comandos de Dios en la tierra para que el bien se imponga al mal, es decir, la victoria del bien de los hombres, del privilegio masculino, del capitalismo y el estado sobre las mujeres. Los antecedentes de esos comandos dentro y fuera del colegio, en las historias de las mujeres y en mi vida personal me produjeron pánico, pues ellos descubrieron que la penetración es una cura eficaz para una "inclinación" como la mía y desarrollaron una vacuna que ha sido probada en el mundo, y que comprueba que no solo tiene efectos sobre la portadora de la denominada "inclinación sexual" sino que evita la propagación del virus por sus componentes ejemplarizantes: la violación. Realmente sentí miedo de ser violada, el castigo favorito para la sexualidad lesbiana.

Por otra parte, en el fragmento del comentario aparece el tema del altruismo, la relación del secretario con Julieta no puede ser nombrada como abuso sexual porque cuenta con el "consentimiento" de una niña de 16 años. Entonces, en el denominado sentido común, que un mayor de edad con privilegios sociales enamore o acceda a una joven en el colegio donde ella estudia y en el que él trabaja, no se ve ni siquiera como una conducta poco ética. Por el contrario, él le brinda una "segunda oportunidad", a esa jovencita pobre que necesita un salvador para ser feliz.

Esa jovencita no es lo que usted dice, no es una pobre violentada, muerta de hambre, madre soltera, desamada. Ella es una joven brillante, con una inteligencia mayor que la suya y la mía juntas, es una guerrera que ha sobrevivido a todas las formas de exclusión y violencia que genera este sistema, una deportista, una mujer capaz de dirigir y liderar, astuta, fuerte, despierta. Es una mujer maravillosa que para salir adelante no necesitaba un marido sino acceso a una educación de calidad que le permitiera reconocer en ella sus

capacidades, que le permitiera soñar una vida más digna, más libre, más autónoma y más feliz.

Yo solo quiero que ella jamás sienta que “el administrativo al que me refiero” es superior a ella, que lo necesita para salir adelante, porque es el único modo en el que va a exigir el respeto que merece y que no va a ser sumisa y a ceder su dignidad.

Y es que el amor es un verbo, se construye, y solo es posible entre iguales, entre personas que se valoran mutuamente, pero lamentablemente su descripción no da cuenta de eso, habla de un hombre mayor que le va a dar una oportunidad a una pobre joven con un hijo, ¿por qué no mencionó lo que ella le va a dar a él? ¿Qué clase de oportunidad tiene él al estar con ella? ¡Y por supuesto que el más beneficiado es él!, quién no pudo construir una relación en el marco de sus privilegios sociales pero que ahora quiere constituir una unión marital con una mujer mucho más joven, con toda la vida por delante de la que él se va a apropiarse, él compartirá su salario, le dará cariño... ¿Quién cocinará y limpiará la casa? ¿Será que él le ayudará a ella a ir a la universidad? ¿Cómo ella sabe que él es el hombre con quién quiere estar cuando aún le falta por conocer tanto, cuando aún podría elegir una mejor opción en virtud de su juventud?

Él es el que gana y lo hace en franca lid y aunque ella crea que va ganando no es así. Él sacó provecho de la legitimidad social que tiene por ser hombre y que las mujeres no tenemos, él aprovechó no solo una pseudo-estabilidad económica sino su lugar de trabajo para enamorar, ilusionar a una estudiante y conseguir mujer y los beneficios emocionales y materiales que necesitaba³⁷.

Hasta ese momento, el único comentarista y seguidor de mi blog era Juan Carlos; además de él, de su existencia sabía la profesora Elisa. Sin embargo, después de la protesta aparecieron más de 30 comentarios de estudiantes de Aulas, pero también de otras instituciones en las que había trabajado, lindos mensajes que aparecieron para defenderme y apoyarme. Entre esos mensajes está el de Andrea que se graduó en el 2011, la misma estudiante que hacía parte del grupo de tamboras y que cité en el capítulo anterior:

³⁷ Entrada de blog del 30 de noviembre de 2012 <http://lshistoriasdeunaprofe.blogspot.com/2012/11/respuesta-al-senor-luis-eduardo-ruiz.html>

En el día de hoy voy a decir algo que no dije antes porque no sabía cómo decirlo, pero en este colegio pasaron muchas cosas injustas durante todos los años que estuve en él cómo alumna. Durante 8 años viví todo tipo de violencia dentro de las aulas del “glorioso” Aulas, y ahora me parece que la profe Alexandra hizo lo que nadie hizo antes, tener los pantalones para escribir la verdad de las injusticias que pasan en este colegio.

Ahora no vengo a decir infamias ni mentiras y mucho menos a contarle una historia lamentable, al contrario gracias a que me repuse a todo ese abuso de autoridad que recibí por parte del colegio hoy en día soy una excelente mujer. No tengo por qué contar cada uno de los atropellos que recibí por parte de mis compañeros hombres ni de las profesoras y profesores, solo me remitiré a contarles algo que sucedió hace algunos años.

A comienzo de año (2010) llegó un profesor, él me ilusionó como lo hizo con muchas otras compañeras, en menos de 6 meses ya tenía a la gran mayoría de bachillerato detrás de él, nos endulzó con palabras y detalles, como es bien sabido existen profesores de planta y profesores de contrato y él tenía muy claro que su instancia en este colegio solo era por 6 meses así que tenía que aprovechar su tiempo.

Cuando se retiró, me empezó a llamar insistentemente, más que cuando se encontraba dentro del colegio, pero aquellas llamadas eran para que nos encontráramos, pero no en cualquier lugar, sino en residencias para ser más precisa. Este profesor al ver que no cedía a sus peticiones sexuales, me empezó a chantajear “si tu no vienes diré que tenías una relación conmigo en el colegio a tus papas”, “la nota no te la di porque te la merecieras, me la tienes que pagar en especie”.

Empecé a recibir acoso sexual por parte de este ex profesor, cuando llegué a mi punto límite de no poder callar y no saber qué hacer con esta situación decidí hablar, así que hable con una profesora, con ella y con mi mamá fuimos a denunciarlo por acoso sexual, pero como la justicia en este país es tan “eficaz” aún después de algunos años sigo esperando que él tenga un correctivo por el daño psicológico que me causó.

Cuando hablé mis compañeras de curso y de algunos otros cursos también hablaron. Este señor no solo me acosaba sino que también se aprovechó de muchas de estas niñas y aunque esto llego a oídos de muchos y muchas docentes, no pasó nada más allá del rumor en los pasillos.

Como una moda, los profesores sostuvieron relaciones íntimas con muchas de mis compañeras, puedo decir tantos nombres y tantas escenas que me tocó presenciar por

parte de muchos de los docentes que aún siguen en el colegio paseándose tan campantes como sin nada, pero la verdad creo que algún día las niñas del colegio despierten y los ¡“castren”!..

Querido profesor ¡sí usted! Presencie el día en el que quería tocar a mi amiga aquel 2006. ¿Se acuerda? O usted el de la jornada de la tarde ¿se acuerda el día del bicentenario, lo que le hizo a aquella niña de 8° y aún sigue como sin nada?

No hablo por hablar solo quiero que tengan en cuenta que el discurso barato de los profesores hacia las alumnas ya me lo conozco muy bien.

Y lo que más me duele y ofende es que todos los otros docentes sabiendo que Alex destapó semejante olla no hace nada por impedir que se vaya, que mentira son los de esas aulas, me da pena y tristeza de todos ustedes que irrespetan esta profesión tan hermosa.

¿De qué está hecho el caparazón de docentes, funcionarias y madres para ignorar la vulnerabilidad de las estudiantes, para cerrar sus oídos y no escuchar los alaridos con los que ellas y ellos intentan resistirse? ¿Por qué pasaban de aceptar que las acciones del profesor eran evidentemente reprochables a negar lo ocurrido o culpar a las niñas? ¿Por qué se les atribuye a las niñas un consentimiento del acoso pero no se reconoce su voz de protesta?

2.3 Adentrarse en el espacio de la subalternidad

La subalternidad no consiste solamente en la aceptación de mis estudiantes del acoso, de la opresión como lo normal, sino la imposición de la normalidad por medio de la indiferencia, la negligencia, el silenciamiento y censura de las y los estudiantes. La protesta es la muestra evidente de una agencia social, de que las subalternas y los subalternos hablan, “cuando una mujer joven llevaba a cabo un acto de resistencia a la heteronormatividad reproductiva, que afirma que una mujer está ahí solo para la reproducción legítima, nadie era capaz de oírla” (Spivak, 2010a, p. 19). Acusarme de organizar la protesta era una forma de negar la voz de mis estudiantes, era un

mecanismo efectivo para neutralizarme y subordinar a las niñas, niños y jóvenes que ese día sacudieron el colegio.

“Lo subalterno habla siempre. Pero... ¿habla? Lo que querría plantear es: ¿su resistencia se reconoce como tal?”. Las subalternas no son escuchadas porque su discurso no está validado por las instituciones (educativas —desde la escolaridad primaria hasta la universidad— médicas, jurídicas, científicas), que silencian sus voces, disciplinan y moldean sus cuerpos, desechan la escucha y menosprecian sus saberes y agencias. ¿Cómo recuperar la voz de las subalternas cuando no les ha sido concedida una subjetividad distinta a la de sujeto reproductivo?

No reconocer la protesta como una agencia de las estudiantes da cuenta de que el colegio y el contexto escolar hacen parte de la naturalización de la opresión, de la manera en que refuerzan y normalizan la subalternidad. Si “poder hablar es salir de la posición de la subalternidad, dejar de ser subalterno” (Spivak en Bidaseca, 2010, p. 33), no reconocer la protesta como una agencia de las estudiantes es silenciarlas, es impedirles autorrepresentarse, movilizarse, nombrarse, y por ende, fijarlas a una subjetividad subalterna.

2.3.1 Violencia y subalternidad: la heteronormatividad reproductiva

El poder masculino expropia a las niñas y jóvenes de sus cuerpos y sexualidad. Ellas son disciplinadas por dispositivos simbólicos y pedagógicos para que asimilen su cuerpo reproductivo, porque la dominación de las relaciones sociales, económicas, políticas y jurídicas del poder masculino, dependen de la definición de las mujeres como “objeto legal, como sujeto de reproducción”³⁸ (Spivak, 1981, p. 183) y propiedad de los hombres. La clitoridectomía es la “supresión simbólica del deseo sexual no-reproductivo como una forma de reproducir dominación patriarcal” (Morton, 2010, p. 152). Desde este punto de vista, “las mujeres son consumibles mientras puedan ser satisfechas las necesidades sexuales y emocionales del varón” (Rich, 1998 p.34).

³⁸ Investigation of the effacement of the clitoris –where clitoridectomy is a metonym for women's definition as "legal object as subject of reproduction"– would persistently seek to de-normalize uterine social organization

El paradigma de la violación –en el que la víctima de la agresión sexual es hecha responsable de su propia victimización– lleva a la racionalización y a la aceptación de otras formas de esclavitud en las que se dice que la mujer ha elegido su destino, lo ha adoptado pasivamente, o se lo ha buscado perversamente con su conducta ruda o procaz. (Barry citada por Rich, 1998, p. 33)

Esta “dominación patriarcal” consiste en el poder de la heterosexualidad obligatoria de normalizar la organización social uterina (Spivak, 1981, p. 183), de troquelar la sexualidad de las mujeres para disponerlas al “impulso sexual masculino”, es el telón de fondo de la heteronormatividad reproductiva que, “al ser la institución más antigua y extendida del mundo, entra en escena cuando algún grupo se ve privado de todo lo demás, y entonces la opresión de las mujeres no sólo se inicia sino que se justifica” (Spivak, 2010a, p. 18). Esta institución establece, según Spivak, que una mujer sólo sirve para tener descendencia legítima (2010a, p. 19) y que “es la que se utiliza para controlar ampliamente, más que ampliamente, para controlar globalmente la política actual” (2010a, p. 26).

De este modo, la “clitoridectomía simbólica” mutila el estatus social y sexual de las mujeres, razón por la que Spivak la postula como la condición general de la opresión social y económica de las mujeres: “no considero que sean cuestiones relacionadas con el ‘cuerpo’. Son cuestiones jurídico-legales y educativas: hay una relación con cuestiones de infraestructura” (Entrevista a Spivak, Asensi, 2005, p. 2). Para la socióloga feminista Kathleen Barry, los medios sociales, económicos, jurídicos y emocionales que garantizan el acceso sexual masculino a las mujeres propician que los hombres las sometan a la prostitución, violación marital, incesto padre-hija y hermano-hermana, maltrato de mujeres, pornografía, dote marital, venta de hijas, *purdah* y mutilación genital:

La esclavitud sexual de las mujeres está presente en TODAS las situaciones en las que las mujeres o las niñas no pueden cambiar las condiciones de su existencia; donde, al margen de cómo llegaron a esas condiciones, sea por presión social, dificultades económicas, error de confianza o ansia de afecto, no pueden salir; y donde están sometidas a violencia y explotación. (Rich, 1998, p. 33)

Sin embargo, mientras Barry y Rich afirman que las condiciones impuestas en que las mujeres viven sometidas a hombres incluye mujeres de todas las razas y clases sociales, para Spivak, “la caracterización revolucionaria del deseo sexual de las mujeres es

demasiado directo, e ignora diferencias culturales importantes y las diferencias de clase entre las mujeres” (Spivak citada por Morton, 2010, p. 121). El continuo lésbico y la sexualidad lesbiana hacen parte de este tipo de caracterización revolucionaria donde “El lesbianismo ofrece, de momento, la única forma social en la cual podemos vivir libremente (...) pues el sujeto designado (lesbiana) no es una mujer ni económicamente, ni políticamente ni ideológicamente” (Wittig, 2006, p. 36).

El cuestionamiento que hacen las teorías lésbico-feministas de la heterosexualidad como un régimen político, como un dogma obligatorio y como una imposición sobre la sexualidad y la vida de las mujeres resulta pertinente en el análisis de las relaciones, discursos y prácticas que explotan y excluyen a las mujeres. Asimismo, Ochy Curiel señala que las lesbianas negras del *Combahee River Collective*, son pioneras en el análisis de la heterosexualidad como régimen, articulada a otras relaciones de poder como son el clasismo y el racismo (2011, p. 221).

No todos los privilegios incluyen a todos los hombres ni todas las opresiones subordinan a todas las mujeres. Los estudios sobre interseccionalidad analizan estas diferencias, evidenciando cómo la matriz de dominación racial, por ejemplo, ubica la opresión de las mujeres afrodescendientes más cerca de los hombres co-raciales que de las mujeres *blancas* y blanco-mestizas. Empero, un análisis interseccional, lesbofeminista e incluso decolonial, requiere que las situaciones, grupos, colectividades o comunidades sobre las que van a desplegar sus reflexiones tengan cierto grado de homogeneidad y rasgos de identidad compartida en las que se hacen visibles tanto las opresiones como las resistencias. En tanto Aulas Colombianas y el barrio en el que se ubican son espacios subalternos, donde las opresiones se aceptan como normales, los procesos de transformación, de resistencia y de representación no pueden depender de la organización colectiva, sino más bien de un trabajo de escucha, una labor paciente de reorganización de deseos.

2.3.2 Del tejido hacia los hilos: la subalternidad no es colectiva

Para Lugones, las marcas de sujeción/dominación que ella llama opresiones, son inseparables, de modo que las categorías raza, género, sexualidad, clase están presentes simultáneamente. Ella se vale de la metáfora del tejido para explicar cómo opera un análisis feminista decolonial:

Una de las técnicas más sencillas para tejer, con un telar, se sirve de bandas verticales de hilos tensados, la urdimbre, y otro grupo de hilos en posición horizontal, la trama, con los que se entreteje tomando como base a la urdimbre. Lo que se compone al entretejer es una tela cuyo cuerpo, textura, y apariencia depende siempre del entrecruzar entre trama y urdimbre. La tela, su textura, tensión y apariencia es definitivamente distinta tanto a la trama como a la urdimbre y a los hilos que la componen. La dificultad reside en casi todos los términos presuponen la separación cuando lo que se está tratando de expresar es precisamente la inseparabilidad, fusión, coalescencia (un término de la química). Por ese problema, a lo largo de mi trabajo he dejado de lado “interconexión”, “entrelazado”, “entrecruzado”. El interconectar o entrecruzar a veces oculta la inseparabilidad y los términos como inseparables. Términos como “urdimbre” y “entretrama” me gustan porque expresan la inseparabilidad de una manera interesante: al mirar el tejido la individualidad de las tramas se vuelve difusa en el dibujo o en la tela. (Lugones, 2011, p. 80)

La metáfora del tejido da cuenta del requerimiento de lo colectivo para el feminismo descolonial, pues si queremos detenernos a observar el tejido individual, la imagen se hace difusa, la opresión se hace borrosa y se distorsiona. Lo colectivo implica compartir rasgos de identidad, referentes comunitarios o algún grado de homogeneidad. El interés de Lugones por analizar el tejido de las opresiones tiene como propósito visibilizar las resistencias a las opresiones de modo que puedan establecerse coaliciones, procesos creativos de “estar- siendo en una relación que se extiende y entreteje con su base en la gente” (Lorde citada por Lugones, 2011, p. 116).

Una no se resiste a la colonialidad del género sola. Una se resiste a ella desde dentro de una forma de comprender el mundo y de vivir en él que es compartida y que puede comprender las acciones que una emprende, permitiendo así el reconocimiento. Las comunidades más bien que los individuos hacen posible el hacer; una hace con otro/otra, no en aislamiento individual. (Lugones, 2011, p. 116)

Contrario a las circunstancias comunitarias descritas por Lugones, el contexto barrial y la cotidianidad escolar que circunscribo como zonas y realidades subalternizadas, donde no hay una identidad común y dónde las y los subalternos son apartados de cualquier línea de movilidad social por medio de múltiples y solapadas sujeciones, es un espacio heterogéneo: “Hoy digo que la palabra subalterno trata de una situación en la que alguien está apartado de cualquier línea de movilidad social. Diría, asimismo, que la subalternidad constituye un espacio de diferencia no homogéneo, que no es

generalizable, que no configura una posición de identidad lo cual hace imposible la formación de una base de acción política” (Spivak en Bidaseca, 2010, p. 33).

Aquello que parece obrar como sujeto puede ser parte de una inmensa red discontinua (“texto” en sentido general) de hebras que pueden llamarse política, ideología, economía, historia, sexualidad, lenguaje, etc. (Si se aísla cada una de estas hebras, se la puede también percibir como un tejido de varios hilos.) Los diferentes anudamientos y configuraciones de estas hebras, definidos a través de determinaciones heterogéneas -que a su vez dependen de una miríada de circunstancias-, producen el efecto de un sujeto actuante. Sin embargo, una conciencia deliberativa, continuista y homogeneizante requiere sintomáticamente de una causa continua y homogénea para ese efecto y por tanto postula la existencia de un sujeto soberano y determinante. (Spivak, 2008a, p. 44)

La definición de *subalternidad* de Spivak, al prescindir de una conciencia o identidad colectiva, impide proponer (alerta contra las) amplias generalizaciones en las que la especificidad de las opresiones se invisibilice y las resistencias no sean reconocidas. La pregunta por la subalternidad respecto a la violencia sexual, permite rastrear la diversidad de situaciones y experiencias que viven las mujeres, sus múltiples opresiones y los límites y posibilidades que tienen de “desplegar capacidades ‘agenciales’ frente a contextos estructuralmente hostiles” (Vázquez, 2008, sin numeración de página).

Pero aquí podrían preguntarse por qué escogí los conceptos de análisis que proponen las teorías lésbico-feministas para analizar la violencia sexual en la escuela. El análisis del poder masculino que “moldea” los cuerpos y subjetividades de las “mujeres” para legitimar la violencia y asimilar la subordinación no considera la especificidad de los contextos de subalternidad, por lo cual definen “el sexo” como una categoría abarcante de todas las mujeres. Sin embargo —y aquí mi respuesta— las características del poder masculino que identifican y describen, son pertinentes para auscultar la dinámica de dominación ejercida por el profesor, un hombre mayor de 40 años con todos los privilegios sociales respecto a mis estudiantes, niñas entre 10 y 14 años que viven en una periferia de la ciudad históricamente marginalizada.

Por otra parte, si bien el contexto escolar y barrial no define colectividades cohesionadas, en los hechos descritos se hace visible la tendencia de las y los docentes a “cerrar filas”, es decir, a unirse como cuerpo docente que se “defiende” de acusaciones o demandas de las y los estudiantes. Aunque entre docentes no hay un “bando” definido o único,

porque las reflexiones personales generaban ires y venires entre la protección de las estudiantes o el respaldo al profesor, sí se conformaba una colectividad (dominante). Esta, aunque inestable, produjo la invisibilización de las dinámicas de opresión sobre las y los estudiantes, y frente a la protesta, el silenciamiento de sus voces al no reconocer el hecho como una agencia de ellas y ellos sino como producto de la manipulación de los docentes “traidores” de bando, es decir, Juan Carlos y yo.

Adentrarse en la subalternidad es escuchar a las niñas, niños, jóvenes y mujeres sin imponerles representaciones que la silencien o la fragmenten para hacerla coincidir con una imagen mental, hipótesis o meta-relato de quien escucha. Esta estrategia permite visibilizar a las protagonistas de resistencias solitarias y de este modo, aportar a la construcción de la infraestructura en la que sean reconocidas sus agencias.

No se trata de “ensamblar una biografía histórica de aquéllos cuyas vidas activas sólo pueden revelarse mediante un registro deliberadamente fragmentario producido en algún otro lugar” (Spivak, 2008a, pp. 50-51) para, por medio de la escritura, la publicación y los discursos, construir una representación adecuada, y coherente a la imagen de lo que es una persona subalterna. “Es necesario comprometerse con el subalterno como sujeto de su historia” (Spivak, 2008a, p. 51).

Este “otro lugar” adquiere existencia debido al movimiento feminista arraigado en la especificidad y en la articulación, no en identidades comunes ni en la suposición de un derecho o de una habilidad particular de “representar” a nadie. Lo “particular” en el movimiento feminista no recoge un individualismo liberal ni un aislamiento desolador de diferencias sin fin ni, mucho menos, un rechazo a la esperanza de un movimiento colectivo. Pero los medios y los procesos del movimiento colectivo deben ser imaginados y puestos en práctica según nuevas geometrías. (Haraway, 1995, p.187)

Si bien la propuesta de encaminar luchas colectivas no responde a las condiciones de posibilidad de los espacios subalternos, quiero resaltar la importancia de la infraestructura de reconocimiento de la que hacen parte los estudios de género como una vigilancia histórica, teórica y política de la Heteronormatividad Reproductiva. En medio de las múltiples tensiones y del desgaste emocional que la situación relatada cobraba en mí, acudí a la Escuela de Estudios de Género, y el acompañamiento de las cigarras no se hizo esperar. Frente a lo ocurrido, Ochy Curiel Pichardo, quién en ese momento se

desempeñaba como coordinadora curricular de la escuela, escribió un artículo titulado “Violencia a las niñas y adolescentes en las escuelas”, documento que remití al rector del colegio. El artículo hacía un análisis de la situación de violencia sexual en las escuelas e instaba a las comunidades educativas a desnaturalizar las prácticas que se relacionan con dicha violencia:

La Escuela de Estudios de Género, está comprometida para que este fenómeno desaparezca, y estará atenta a las denuncias presentadas para que las niñas y adolescentes no sigan siendo víctimas de la violencia y el abuso sexual en los planteles escolares.

En ese sentido, recomendamos a las autoridades, docentes y personal administrativo de las escuelas y colegios a no hacerse cómplice de estos hechos, a definir políticas educativas que eliminen todo tipo de violencias hacia las niñas, adolescentes y mujeres así como crear una cultura de respeto antisexista, antirracista y anticlasista. Solo así la escuela será un lugar de aprendizaje, desde valores críticos, autónomos y transformadores³⁹.

2.3.3 El reconocimiento de los hilos: las agencias subalternas

Aunque mi lugar como docente y el análisis de la heterosexualidad obligatoria y la heteronormatividad reproductiva me han permitido escribir sobre cómo opera la violencia sexual en la escuela y reconocer algunas agencias y voces de resistencia; aquellas resistencias solitarias y agencias personales que no son generalizables permanecen invisibles.

Mi empeño por citar fragmentos, expresiones, anécdotas y situaciones descritas y escritas por mis estudiantes es mi intento de no desfigurar sus rostros, ni representarlos, y resistirme a hacer de ellos mis pequeños monstruos tesísticos: mis objetos de investigación. Porque es mi escritura la que le da forma a los “hallazgos”, porque son mis notas, ensayos, transcripciones, recuerdos y, por supuesto, mis olvidos, los que constituyen las descripciones sobre el contexto escolar y los acontecimientos como subalternidad. Entonces Gloria Anzaldúa me aconseja:

³⁹ El documento completo lo publiqué en mi blog el 19 de diciembre de 2012. Puede ser consultado en: <http://lashistoriasdeunaprofe.blogspot.com/2013/01/la-violencia-hacia-las-ninas-y.html>

El peligro de escribir es no fundir nuestra experiencia personal y nuestra perspectiva del mundo con la realidad social en que vivimos, nuestra historia, nuestra economía y nuestra visión. Lo que nos valoriza a nosotras como seres humanas nos valoriza como escritoras. No hay tema que sea demasiado trivial. El peligro es ser demasiado universal y humanitario e invocar lo eterno para el sacrificio de lo particular y de lo femenino y el momento histórico específico. (Anzaldúa, 1988, p. 224)

No tengo el poder del reconocimiento, no quiero volver a caer en las coherencias ficticias de “categorizar analíticamente”, es decir, de agrupar evidencias para probar algo, para nombrar una opresión o una revolucionaria agencia colectiva. Pero tampoco quiero pasar por alto todas las evidencias que finalmente son los pedazos de vida de personas que conozco, que durante casi tres años compartieron un pedacito de su cotidianidad conmigo que, aunque regulada por horarios y materias, fueron nuestra posibilidad de encuentro.

Los relatos de Gabriela y Martha me increparon. ¿Qué significa una agencia?, ¿qué es lo que me permite reconocer algo como resistencia? La denuncia de las niñas y niños del 601 en 2012, las reflexiones de Elizabeth, la indignación de Kimberly y la protesta de estudiantes son nombradas por mí como agencias, principalmente porque se identifican con mis reflexiones, intereses y descontentos. Así que ¿cuántas agencias, aún en mi intento de adentrarme y escuchar, sigo invisibilizando?

Y si la agencia, como oportunidad de reorganizar deseos para desnaturalizar (algunas) opresiones, se tratara de una conversión religiosa; o del entusiasmo que despierta la primera oportunidad de responder a la violencia; incluso el hecho de elegir no acceder a la educación universitaria en virtud a otros propósitos: ¿me atrevería a nombrar estas decisiones como agencias? ¡Pero si la religión es el opio del pueblo! ¡Una oportunidad de reaccionar no es suficiente para constituir una resistencia a la violencia!, y respecto al ingreso a la universidad. ¿Acaso ir a la universidad no constituye un máximo ejercicio del derecho a la educación? Y la educación como derecho es... ¿Realmente el derecho a la educación consiste en acceder a una institución universitaria? ¿Hasta qué punto la educación es un derecho garante de derechos? Con estas reflexiones no pretendo pasarme al lugar del relativismo y del todo vale ¿o sí?

Por ahora propongo la lectura del relato de Martha y Gabriela, unas podrán decir que sus posibilidades de agencia o movilidad siguen constituyendo formas de opresión, otras reconocerán sus resistencias solitarias. Las historias de vida y las narraciones de hechos cotidianos no son los grandes acontecimientos de la historia, y si los hechos que comparten un escenario de investigación son tan heterogéneos, tampoco constituyen contundentes hallazgos investigativos; empero, son la vida misma de las personas, son las existencias que quedan amontonadas en categorías como “mujeres del tercer mundo” y sus versiones poscoloniales y decoloniales: “mujeres de tres cuartas partes del mundo” y “mujeres de color”, un montón de historias que como dice Nicole, a nadie importan.

- **Martha: Es algo muy de mí y no lo puedo contar⁴⁰.**



Ella, mi mamá criada por el llanto, vacía por dentro, cuando llegando a la flor de la juventud quedó embarazada, desesperada en busca de trabajo viene a Bogotá,

⁴⁰ Fragmento editado (corrección de ortografía y redacción) de “Mi vida en el papel” libro autobiográfico escrito por Martha en 2011 (El nombre de la autora ha sido cambiado para proteger su identidad personal).

inicia trabajando para mi tía Gloria, hermana de mi papá, una mujer frívola, llena de maldad. Fue su empleada de aseo interna, mal sueldo y mal trato.

Mi papá le ofrece una “salida”: irse a vivir con él. Así le ayudaría con su bebito, mi mamá desesperada acepta. Pero no se imaginaba lo que le corría pierna arriba, pues mi papá no era lo que aparentaba ser, era grosero, abusivo, borracho y guache (...) él es mucho mayor que ella.

Pasó del maltrato de mi tía a ser la sirvienta de los trabajadores de mi papá; nunca opinó, tuvo que soportar que le pegara cuando a él se le daba la gana, que le pegara a su bebé y hasta era acosada y abusada sexualmente. Luego mis padres se fueron a cuidar una casa en el Norte, y tenían que vivir allí, sólo contaban con un colchón y un televisor que duró hasta mis 12 años.

Un día mi papá llegó súper borracho a la casa y se creyó muy valiente de que podía pegarle a mi mamá, ese día era una reunión familiar, a mi mamá le dio tanta rabia que con un sartén muy caliente le dio su merecido, a parte lo aruñó, le pegó, etc. Yo estaba muy emocionada, pues todo el tiempo veía cómo mi papá le daba a ella y, pues, por fin todo era al revés, fue tanta la emoción mía que con una silla de plástico me lancé yo también a pegarle. No es que esté de acuerdo con esa clase de peleas, pero en mi caso resultó bueno, pues al otro día nos llevó al parque muy bueno y mansito, además de ahí nunca más le volvió a pegar.

A los cinco años sólo recuerdo la emocionante idea de ir al colegio. Mi mamá planeó todo y buscó colegio cerca, lo logró en Aulas Colombianas San Luis para preescolar. Mi mamá me preparó uniformes, cuaderno y lápiz. Mi profesora se llamaba Esperanza, ella era gordita y costeña, era muy chévere (...) Cuando mi mamá soltó mi mano para dejarme ahí no hice show ni nada, pero sí me enfermé y me vomité en el salón de clases. Luego en primero y segundo no me acuerdo de nada pero fueron años muy buenos, llenos de juegos y recocha.

Un tiempo después en mi casa las cosas no iban tan bien, mis papás vivían peleando, y me comenzó a ir mal en el colegio, el grado quinto fue uno de los más desastrosos, pues yo me convertí en una desjuiciada, no hacía tareas y no le entendía nada a esa profesora, a parte me caía bien mal.

Otro factor de mi déficit académico fue un trauma que viví toda mi infancia, trauma que me hizo cometer las cosas más viles que un ser humano puede hacer. Tal vez suene exagerado pero para mí no lo es. Es algo muy de mí y no lo puedo contar, y debido a eso me fue mal en quinto, eso se reflejó en ese grado, por eso mi mamá hizo que lo repitiera.

Al año siguiente, cuando repetí quinto, conocí mis nuevos compañeros fue chévere, pues no eran del todo malos, pero ahí empecé a desarraigarme, no académicamente, pero sí moralmente. Mis padres, desde niña, me infundieron normas morales, tal vez que ellos no aplicaban, pero que yo debía cumplir.

Para esa época mis sentimientos empezaban a reaccionar. Y el resentimiento me hizo hacerle daño a alguien, ese mismo resentimiento me hizo odiar a mi papá con todas mis fuerzas, mi vida se empezó a quedar sin sentido, todos los días quería dejar de vivir, y la depresión se apoderó de mí, la culpa, el odio y la desesperación.

Debido a los problemas familiares y mis terribles experiencias, sentí un espíritu de rebeldía de querer desquitarme, por eso quise experimentar cosas extrañas, nuevas. Cuando llegué a sexto conocí a Angie, yo me la pasaba con ella, ella era juiciosa y yo mejoré académicamente, nosotras nos reuníamos en mi casa y tomábamos, e incluso llegamos a fumar, y eso era algo nuevo y emocionante, pero sin darme cuenta necesitaba fumarme un cigarrillo todos los días, aunque fuera uno.

Todo iba empeorando, en octavo ya no sólo era trago y cigarrillos, no sé de dónde ni cómo conseguían la llamada perica y marihuana. Todo se empezó a derrumbar, la amistad divertida de antes se había acabado, ahora todo era peligro, adrenalina, era como el juego del gato y el ratón. Al principio no consumimos nada, pero Angie y yo sí lo hicimos, nucita mezclada con marihuana. No quiero hablar de lo que sentí.

Pero luego mi vida cambió radicalmente, gracias a Jehová he logrado alcanzar la felicidad sin necesidad de tener la fama el poder y la riqueza. Él puso en mi vida a una persona a quién pude contarle mis problemas y ella siempre tenía un consejo práctico que me servía. Mi conciencia se empezó a limpiar, y en el colegio, como

sabía que lo que hacía estaba mal, me alejé de eso y empecé a estudiar la Biblia. Tuve que ponerle un alto a esas compañías, tanto así que a veces me la tenía que pasar sola, cuando ellos iban a hacer cosas con las que no estaba de acuerdo.

Cuando me convertí tuve que pasar por muchos problemas con mis padres, pues ellos se oponían mucho a que yo me volviera Testigo, con el tiempo lo aceptaron y me dejaron salir a predicar, sólo los fines de semana. En febrero de 2010 me bauticé, en la congregación tengo una familia que me ama más y se interesa más por mí y mis sentimientos que mi familia de sangre.

En noveno, estaba tan desesperada con los problemas del colegio, sobre todo del salón, todos los días tenía que ir a pelear y era un fastidio ir a clases. Así que decidí ir a otro colegio pero allá la presión era mucha, lograron cambiar mi personalidad, era mucho el trabajo que me dejaban los profesores, me daba media noche hacer las tareas y lo peor es que no terminaba. Con tantas tareas no aprendía más, solo era llenar hojas y cuadernos y en cambio estaba descuidando mi espiritualidad, por eso decidí regresar a mi antiguo colegio.

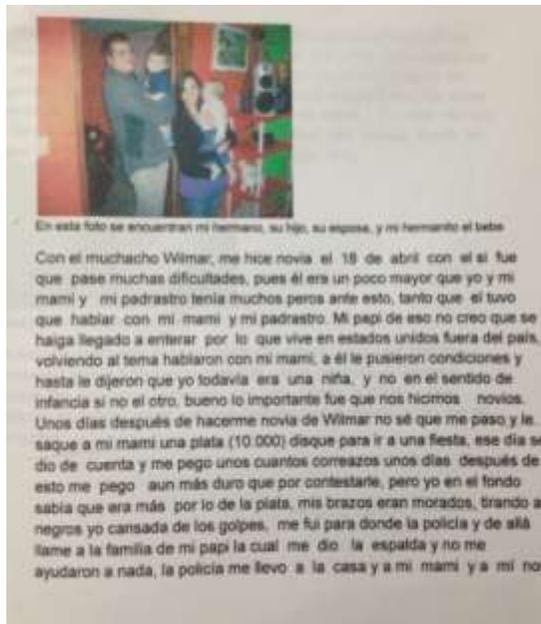
Ahora me siento más tranquila, aunque el colegio a veces me aburre tengo tiempo para lo que realmente me importa. A mí no me interesa estudiar una profesión, cuando me gradúe voy a aprender algún oficio para ganarme la vida.

Aclaro, es mi deseo. Las personas creen que con muchas profesiones y lujos se logra tener felicidad, pero yo no lo creo así, por eso la felicidad la lograré con mi espiritualidad, mi sueño no es ser una profesional en el mundo, ni tener un reconocido nombre, no y no quiero eso.

El deseo de Martha, ¿se trata de un deseo alienado?, ¿es la pérdida de la conciencia por efectos del “opio del pueblo”? Su conversión constituye su posibilidad individual de cierto grado de movilidad social. No se trata de dejar de ser subordinada, pero cuando una ha visto cómo la calle, el consumo y hasta la cárcel cobran las vidas de las y los jóvenes a quienes debía “educar”, el deseo de Martha tiene aspecto de agencia, de proveerse de una vida mejor en el reino de la tierra.

Ese *deseo*, su conversión, da sentido a su relato, en ese él y ella *habla* de eso que no puede contar, lo que dice sin mostrar: el trauma, el resentimiento, el odio, la depresión, culpa y la desesperación son los nombres que ella da a su opresión ¿se trata de abuso, violencia sexual, violación? Se trata de *algo muy de ella* y no debo atribuirme el derecho a representarlo según mis lógicas, no se trata de psicologizar sino de escuchar. Ella des-normaliza la opresión, manifiesta su desarraigamiento, la conciencia de haber sido educada en normas morales inculcadas por sus padres y que ellos no aplicaban.

- **Gabriela: Se enteró que yo no era una niña, me dijo desde pe hasta put⁴¹**



Un día yo llegué a la casa y mi mami estaba como seria, y no sé ella qué me dijo y yo le contesté feo y me dijo “usted si no, como para conseguir novio sí sirve”, y sacó los cuadernos, mis diarios, y se puso a gritarme, y me dijo que yo la decepcionaba, que yo no estaba en edad...pero bueno, transcurrió el tiempo y mi mami lo fue asimilando, pero nunca estuvo de acuerdo con el supuesto noviazgo.

⁴¹ Fragmento editado (corrección de ortografía y redacción) de “Fantasía o Realidad” libro autobiográfico escrito por Gabriela en 2011 (El nombre de la autora ha sido cambiado para proteger su identidad personal).

Tanta dicha no me duro nada, un día empecé a presentir que mi supuesto novio, el que me juraba amarme y amarme por siempre y todas esas cosas, me estaba engañando, siendo infiel. Saber que todos los momentos que vivimos y las cosas por las cuales yo tuve que pasar, hasta pelear con mi mami... Días después de las sospechas me enteré que eso era verdad, pero bueno, a mis 14 años fue mi primer amor y mi primera desilusión gracias a Javier, pero como se quiere se olvida.

Al poco tiempo de terminar con Javier, no al poco tiempo, ya habían pasado como dos meses, me empecé a hablar con un Wilmar, como él trabajaba en la panadería de mi casa, pues ahí nos conocimos bien, o eso pareció, nos hicimos novios el 18 de abril. Como dije en el estudio había bajado un poco, pues ahora sí me doy cuenta que las amistades influyen un poco, o hartó, diría yo.

Con él si fue que pasé muchas dificultades, pues él era un poco mayor que yo, y mi mami y mi padrastro tenían muchos peros ante esto, tanto que él tuvo que hablar con mi mami y mi padrastro. Mi papi no creo que se haya llegado a enterar, por lo que vive en Estados Unidos, siempre me ha dado tristeza saber que no tengo mi padre al lado.

Volviendo al tema, hablamos con mi mami, a él le pusieron condiciones, y hasta le dijeron que yo todavía era una niña, y no en el sentido de infancia, sino en el otro, bueno, lo importante fue que nos hicimos novios.

Unos días después de hacerme novia de Wilmar, no sé qué me pasó y le saqué a mi mami una plata (10.000) disque para ir a una fiesta, ese día se dio de cuenta y me pegó unos cuantos correazos, unos días después de esto me pegó aún más duro, que por contestarle, pero yo en el fondo sabía que era más por lo de la plata, como sería la paliza que mis brazos eran morados tirando a negros, yo, cansada de los golpes, me fui para donde la policía, y de allá llamé a la familia de mi papi pero me dieron la espalda y no me ayudaron a nada. La policía me llevó a la casa y a mi mami y a mí nos hicieron hacer un compromiso para que yo me portara juiciosa.

En marzo, antes de salir a vacaciones, como yo siempre había soñado tener un piercing en la lengua, de locura me lo mandé a abrir, pasó un mes y algo más y mi

mami no se daba cuenta hasta el día de la Virgen del Carmen. Mi mami de repente me dijo "Gina, qué tiene en la boca, y yo le dije que "nada", pero me hizo mostrarle y me vio la joya, me dijo que me la quitara, y eso me regañó y todo. Llamó a Ramiro, mi novio, y le dijo que era un alcahueta, que no me llamara y que no me podía volver a ver. Ese día nos fuimos para un bautizo, y no hacían sino molestarme y decirme, "para eso sí sirve asolapada", toda la familia se enteró, y eran todos cansones, y mi mami me decía que por tener novio y salir con cosas como el piercing no me iba a hacer fiesta de 15 años.

Cuando llegó el 1 de agosto, yo cumplía mis 15 años, yo soñaba con una fiesta súper bonita, pero no, mi mami seguía con lo de que por tener novio antes de los 15 no iba a haber fiesta, mi madre sólo me dio el feliz cumpleaños y un abrazo y un beso, pero bueno, algo es algo, peor es nada. Y como dicen, en la vida de una mujer son muy importantes los 15 años y nunca se olvidan. En esa fecha tan especial, mi mami no me dio nada, ni unas moñitas, pero bueno, me dio la vida, y pues eso se agradece mucho, pero saben, yo voy a estudiar y ser lo que sueño para demostrarle a mi mami que tener novio no significa dejar los sueños frustrados, a ella le voy a demostrar muchas cosas.

Con Wilmar terminé el 1 de octubre de 2011, me dolió terminarle, no saben cuánto, dirán que por qué le terminé, pues reflexioné y pensé que de pronto le estaba quitando oportunidades, cosas que otra persona le podría dar y yo no.

Poco después, el 5 de octubre, mi mami me llevó al médico y se enteró que yo no era niña, no saben toda la cantaleta que me dio, ¡hasta me pegó! Sin mentirles cogió un cable y lo dobló como 3 veces y me pegó. ¡Si supieran cómo me dejó mi espalda y mi pierna derecha! Hum... me sentaba y me dolía, me acostaba y ni hablar. Ese día me echó de la casa ¡Me dijo desde pe hasta put! Yo fui donde una amiga y allá estuve un rato y me calmé un poco.

Cuando volví a la casa mi mami me dijo que ya le había contado todo a Wilmar, mi ex, y no hacía sino preguntarme que con quién había sido, y como yo no le decía pues me regañaba. Al rato llegó él y hablamos, mi mami le dijo que yo no era virgen, yo lo vi mal, como todo desilusionado, mi mami me decía que por qué había ilusionado a ese muchacho, yo no decía nada, me sentía impotente ante la

situación, y me di cuenta que desde ese día, ese 5 de octubre, mi vida cambiaría, sería quizás solo golpes o humillaciones.

Wilmar de un momento a otro salió, me dolió tanto porque yo a él lo quería, mi mami me decía que le diera otra oportunidad a él, y yo lo pensaba dos veces, yo decía en mi mente “que tal cuando peleemos me eche en cara eso”. Después lo llamé o mi mami lo llamó, me dijo varias palabras que me dolieron, me hicieron llorar, me dijo lo siguiente: “Gracias por jugar conmigo, y gracias por dejarse conocer en verdad como era usted”. Sin mentir, eso me dolió casi igual que todo lo que me pegó mi mami.

Pasados los días, yo había vuelto con Wilmar, pero mi mami me pegó de nuevo, me echó en cara que yo no era niña, pero que yo sí era una pe.... A ratos no me puedo imaginar una madre cómo puede tratar así a su hija, pero eso no era ni el comienzo porque el 12 de octubre yo tenía que ir a un curso de canto, y ella no me dejó, yo no le dije nada, solo le dije bueno, pero ella lo tomó como otra cosa, cogió el palo del recogedor y no hacía sino pegarme.

Ya después se calmó un poco, pero no hacía sino decirme que yo de que me las picaba, si yo no era niña, que yo tan solo era una cualquiera que no valía la pena, yo lo único que le decía era “yo no le dije nada, ya no me pegue más”, pero le daba lo mismo, volvió y le puso el palo al recogedor y me decía que quién me creía, que entonces cogiera y le pegara a ella, y yo le decía “yo no le estoy diciendo nada a usted”, ese usted la ofendió muchísimo, me cogió del cabello, me mechoneó, y me pegaba puños y era a tirarme al piso, pero aun así me siguió tratando mal.

Cuando levanté la cara me sentí llena de sangre, no me paraba la sangre, me había reventado la nariz, me sentí humillada, algo que no valía la pena, deseaba no haber nacido, no existir, desaparecerme, que la tierra se abriera y me comiera. Recuerdo tanto que ella me dijo “cada vez que quiera le voy a pegar, eso es lo que se merece alguien como usted”. Me di cuenta que de ese día en adelante yo era otra cosa de la casa, la persona que menos valía, a ratos maldije en qué momento se fue mi padre, pero bueno, el destino es así. Aunque sea la peor para mi mami, dentro de mí hay algo que me anima a seguir adelante, para seguir aguantando

quizás golpes, saben, de nuevo mi cuerpo está golpeado y mi cara un poco marcada, seguiré adelante y mi cuerpo también.

No sé qué irá a pasar conmigo exactamente, trabajaré y a mí me va bien estudiando, y pues la vida amorosa es lo más inesperado. Pero no faltará alguna bailadita, porque a pesar de trabajar también hay que disfrutar un poco, y bailando es una buena forma.

¡Claro que está presente el opresivo ideal romántico!, ¿quién está a salvo? Lo importante es que *como se quiere se olvida*, (dos meses son suficientes para mirar otros horizontes de noviazgo) y aunque ella no lo pensaba así, los *quince* también se olvidan. Y también respecto al control de su sexualidad: la censura, recriminación y violencia de su madre, quien la deslegitima por no ser una niña, *no en el sentido de infancia sino del otro*. Con esto sí que me sacudió tanta categoría y concepto con los que una habla de la sexualidad de las mujeres ¡Pero si se trata de ser o no ser una niña en un sentido distinto al de infancia y punto! Su forma de nombrar-se, la tonalidad irónica y reflexiva con la que *relata estos acontecimientos no me permiten reconocer que sienta culpa*.

A su edad yo no tenía ni la mitad de la agencia que ella tiene sobre su cuerpo, ni me atrevía a pensar en la posibilidad de abrirme otro hueco en la oreja, no por falta de gusto, más bien porque mi cuerpo y mis acciones no me pertenecían a mí sino a lo orgullosos que se sintieran mi mamá y mi papá.

Pero ella además escribe a pesar de que su mamá usurpó sus cuadernos, sus diarios, ella es dueña de su auto-representación, no le usurpó el derecho a nombrarse, la posibilidad de escribir. “Cuando estés deprimida, enojada, herida, cuando la compasión y el amor te posea. Cuando no puedas hacer más que escribir...” (Anzaldúa, 1988, p.225)

Sí, yo estoy segura de que ella seguirá adelante y su cuerpo también, porque aunque sienta tristeza, dolor, aburrimiento o rabia, los chantajes de su mamá, de sus novios, de su familia, no han logrado instalar una culpa que la haga renunciar a su voluntad, a su deseo de sí misma, a las ganas de “la bailadita que no puede faltar”.

Las subalternas y subalternos hablan, mi dificultad de escucha es el ruido que producen mis pre-juicios, mis suposiciones, mis formas de imponer significados y representaciones;

el deseo de análisis coherentes y explicaciones rápidas o abarcales, mis propósitos mesiánicos auto-asignados que contaminan mi mirada y llenan de ruido mis oídos en el intento de adentrarme. Hay que hacer silencio para escuchar.

3. Lo más profundo es la piel: discriminación racial en la escuela.

Para las niñas, niños y jóvenes estudiantes, las y los profesores tienen sus preferencias. Seguramente yo no soy la excepción, pero siempre intenté que esos sentimientos y simpatías con algunas y algunos no me hicieran tomar decisiones injustas o agredir a quienes no me eran tan cercanas o cercanos. Uno de los estudiantes con quien más me encariñé fue John Alexander⁴². Tenía 15 años y era el único estudiante afrocolombiano del curso 602, del que fui directora en 2010. En la segunda clase con el grupo, él se me acercó para mostrarme su tarea, extendió el brazo para pasarme su cuaderno y vi en su muñeca varias cicatrices paralelas.

La idea de un intento de suicidio me movió a indagar sobre la vida de John con mis colegas. Yo les preguntaba por su personalidad y sus cualidades, qué era lo que se le facilitaba o le gustaba. Los profesores argüían, de manera un poco vaga, que era buen estudiante porque llevaba al día sus cuadernos, era obediente y no daba problemas.

En mis primeras clases, John a veces hablaba, se reía y hacía reír a sus compañeras y compañeros de mesa; sospechando que estuvieran burlándose, les preguntaba qué pasaba: —Nada profe, —respondía John—, y aunque yo intentaba persuadir a las demás niñas y niños de que me contaran, no decían nada.

Aunque se notaba el liderazgo de John en el curso, a él no le gustaba “participar”. Pasaron casi dos meses antes de que interviniera en las clases de una forma diferente a la de susurrar a sus compañeras y compañeros. La primera vez que participó fue porque me obstiné en hacerlo hablar: a él le gustaba escribir poemas, y un día le pedí que leyera el que había hecho de tarea. Obviamente dijo que no y, en efecto, para hacer valer mi

⁴² John Alexander fue el nombre escogido por el estudiante para nombrarse en la investigación.

autoridad de profesora, lo obligué haciendo uso de amenazas “pedagógicas” que comprometían la salida al descanso de todo el curso.

— ¡Lea John que nos dejan sin descanso!

—Hágale, no sea bobo —comenzaron a decirle sus compañeros.

— ¡Cómo sí no le da pena darle los poemas a las niñas! —intervino Angélica—. Él escribe cosas bonitas profe, ¡lea John, no sea gallina!

— ¡Cuál gallina! *Esperate* y verás que me las *pagás* —le contestó John riéndose.

— ¡Que lea!, ¡que lea! —comenzó a decir Angélica y el curso se unió al coro al ritmo de golpes de mano sobre las mesas.

John se puso de pie: “A petición del público” —dijo, mientras con las manos les indicaba que hicieran silencio para comenzar la lectura—. Yo sé que leyó porque escuché su voz pero no entendí nada. Creo que las demás niñas y niños tampoco, porque no se dieron cuenta cuando terminó de leer. Sólo reaccionaron después de un notorio silencio y comenzaron aplaudir. John hizo venias, sonriente.

—Mijo, hágame el favor y vuelve a leer, que no alcancé a escuchar bien, —le dije—. Él se molestó y creo que me dijo que no. Me hice junto a él y le pedí de nuevo que volviera a leer, ahí alcancé a entenderle: “¡Ah no, usted no puso atención!”.

—Es que creo que leyó muy rápido y no alcancé a escucharlo, ya lo hizo una vez, ¿cuál es el problema en hacerlo de nuevo? —le dije.

— ¿Para que comience a regañarme? Yo no leo más, si quiere lea usted —me contestó.

— ¿Y por qué lo voy a regañar?, ¿luego qué dice el poema como para regañarlo?, ¿acaso escribió groserías o habla mal de mí? porque ahí si le pego su regaño —le dije sonriendo.

—No profe, lea usted y no me moleste más —me respondió.

— ¿Es que usted me paga el sueldo como para mandar en mi clase? No señor, aquí le toca hacerme caso. Haga el favor y lea, que ya le expliqué que no alcancé a escuchar bien —No me respondió nada pero tampoco me hizo caso—. Bueno, pues aquí nos quedamos hasta que quiera leer, —concluí parándome junto a la puerta del salón. Él reaccionó:

—No profe, pues nos quedamos aquí, usted dice que no, pero luego..., y eso comienza...

—John, hábleme más despacio que no le entiendo.

— ¡Ve, ahí está!, ya comenzó a regañarme —replicó molesto.

En ese momento entendí por qué no quería leer y también comprendí por qué los profesores decían que era juicioso aunque desconocieran sus cualidades: era por su acento. Probablemente no era la única docente que no entendía cuando él hablaba y, seguramente, en vez de escuchar lo que él decía e intentar entenderlo, las y los docentes “corregían”, su forma de hablar. Ese ensordecimiento, esa corrección es lo que John Alexander nombra como “regañón”.

3.1 Hablar para otro: el tono del lenguaje

En el primer capítulo de “Piel negra máscaras blancas”, Frantz Fanon reflexiona sobre lenguaje, racismo y blanqueamiento. A partir del análisis de lo que él denomina *el mito del martiniqués que-se-come-las-erres*, muestra que el acto de “corregir” la forma de hablar de una persona negra no es una cuestión de pedagogía y enseñanza, sino la manifestación del racismo y la colonialidad.

El problema que abordamos en este capítulo es el siguiente: el negro antillano será tanto más blanco, es decir, se parecerá tanto más al verdadero hombre cuanto más y mejor haga suya la lengua francesa (...) “quisiéramos simplemente mostrar que el negro antillano, sea cual fuere, tiene siempre que encararse con el lenguaje. Más aún, (...) a través, pero más allá de él, contemplamos a todo hombre colonizado. (Fanon, 1973, p. 15)

La persona antillana que habla francés “comiéndose-las-erres” expresa una resistencia a lo colonial, una forma particular de apropiar el lenguaje que revela una forma distinta de pensar, hablar y habitar el mundo.

Por su parte, John no accedió a cambiar su forma de expresarse. Halló la manera de que su voz pasara desapercibida para los profesores, evitando el fastidioso “regaño”, y mantenía sus palabras y acento, que sólo compartía en los susurros con sus compañeras y compañeros y, sobre todo, con estudiantes afrodescendientes de otros cursos que se buscaban en descansos y horas libres para saludarse y conversar; cortos encuentros en los cuales el lenguaje y los gestos se llenaban de la expresividad que en los salones mantenían acallada.

Él encontró una estrategia para sobrevivir a la escuela: podía bromear en las clases con sus compañeros sin que las o los docentes le llamaran la atención y pasaba las materias haciendo las tareas y copiando en su cuaderno. Se acostumbró a ser ignorado, preservando su propia voz. Pero todo lo descrito guarda grandes porciones de racismo y discriminación. Las y los docentes desconocían a John Alexander; sus habilidades y dificultades eran invisibles, la voz y los poemas de John permanecían ocultos bajo “el cuaderno”. ¿Cómo sabían si John aprendía si no se le escuchaba? ¿Cómo era posible que ninguna profe notara el gusto de John por la poesía cuando en todos sus cuadernos escribía algún verso?

Concederemos una importancia fundamental al fenómeno del lenguaje. Por esto estimo necesario este estudio, que habrá de procurarnos uno de los elementos de comprensión de la dimensión *para-otro* del hombre de color. Damos por supuesto que hablar es existir absolutamente para el otro. El negro tiene dos dimensiones: una con su congénere, otra con el blanco. Un mismo negro se comporta de modo diferente con un blanco y con otro negro. Que esta gran disparidad sea una consecuencia de la aventura colonialista, nadie lo pone en duda...Que alimente su venta principal del corazón de las diferentes teorías que han querido hacer del negro el lento caminar del mono al hombre, nadie se atreve ya a ponerlo en duda. Son evidencias objetivas que expresan la realidad. (Fanon, 1973, p. 14)

En la cita anterior, Fanon señala la presión social que asimila a las personas negras, que las expropia de sí mismas, de la historia, cultura y pertenencia étnica que da forma a su subjetividad. En nuestro caso, las niñas, niños y jóvenes afrodescendientes que llegan a Bogotá, provenientes de regiones mayoritariamente pobladas por comunidades negras

afrocolombianas, tienen que vérselas con la violencia epistémica que ejercen diversos agentes sociales, —entre ellos la escuela—, cuando al “corregir” su forma de hablar y burlarse de su acento rechazan su identidad cultural, sus saberes y sus formas de habitar el mundo para imponer las “maneras”, palabras y lenguaje del entorno *blanco-mestizo* bogotano.

Todo pueblo colonizado —es decir, todo pueblo en cuyo seno haya nacido un complejo de inferioridad a consecuencia del enterramiento de la originalidad cultural local— se sitúa siempre, se encara, en relación con la lengua de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana. El colonizado escapará tanto más y mejor de su selva cuanto más y mejor haga suyos los valores culturales de la metrópoli. Será tanto más blanco cuanto más rechace su negrura, su selva. (Fanon, 1973, p. 15)

Al intentar hablar sobre este asunto con mis colegas, pude percibir que había un pacto tácito hasta el momento entre los docentes y John. Entonces, tanto en cuanto no venció la asimilación cultural, aparece una exclusión silenciosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que dos profesores se interesaron por mi inquietud, y en sus clases (matemáticas y tecnología) intentaron poner más atención a John Alexander, buscando motivarlo por aprender.

—Yo no lo estoy regañando, John. Yo quiero saber qué es lo que me dice porque sus palabras son importantes, su poema y lo que usted piensa también es importante. El problema no es suyo, sino mío que no escucho bien. Sólo le pido que me ayude y me hable un poco más despacio. ¿A ustedes no les pasa que hay canciones que escuchan la primera vez y no alcanzan a entender bien la letra?

La incipiente tensión desapareció y comenzaron a dar ejemplos de canciones con las que les ocurría.

— ¿Se da cuenta John? Eso es normal. Así como sucede con las canciones, que para entenderlas se escuchan varias veces y se acostumbra al oído, yo le pido que me ayude a entender y escuchar lo que dice. Yo aprendo rápido y así voy a entender todo lo que usted diga sin necesidad de que lo repita. Yo no voy a “regañarlo” ni a corregirlo, usted es el que me va a enseñar a escuchar sus palabras, ¿listo? —Esta vez John pasó al frente:

Abrazame

Cuando tú me *abrazás*.
 me siento *llegá* al planeta del *amo´*
 ¿*Sentís* el palpar en mi pecho?
 Late *como é canalete*,
 es la *felicidá*.

Te pido que no te *separés* de mi corazón:
 eres la vida que *necesito*,
 la *juerza* que me das para seguir viviendo

Cuando *estamoj junto´*
 oigo cantar el mar en mi pecho,
ejcucho tu voz
 y siento que puedo *volá*,
 que puedo *amar* como todos⁴³

John declamó su poema. Su tono de voz fue mucho más alto y su acento era claro, fluido, tranquilo. Esta vez escuchamos y entendimos, y el aplauso fue sincero, e iba acompañado de expresiones de felicitación de sus compañeras y compañeros. Su resistencia a compartir abiertamente sus pensamientos, preguntas, poemas y palabras era producida por la invisibilización e, incluso, rechazo a su identidad étnica. “Hablar. Esto significa emplear una cierta sintaxis, poseer la morfología de ésta o aquella lengua, pero, **fundamentalmente es asumir una cultura**, soportar el peso de una civilización” (Fanon, 1973, p 14. Negrillas mías).

A John lo querían todas y todos sin excepción, incluso varias mamás de sus compañeras lo apreciaban. Era el mayor del curso y se hacía lo que él disponía. Eso me fue útil a la hora de organizar actividades, era cuestión de “delegarle”. Por su parte, él cuidaba de todas y todos. Si alguien tenía un problema, él me contaba. Cuidaba de sus compañeras y compañeros a tal punto que durante algún tiempo hizo una ruta escolar “a pie”: en las

⁴³ Transcripción del poema presentado por John Alexander en septiembre de 2010. La escritura fue adaptada según las notas de Diario de Campo del 21 de septiembre de 2010.

mañanas él salía de su casa y recogía a 12 estudiantes. A la salida, el mismo grupo se acompañaba de regreso y John dejaba a cada quien en su casa.

Yo nací en 1996, en el hospital central del Chocó. Soy hijo de Ana Lucía Mena y un señor que no me trama, pero mi papá es Rafael Núñez. A los 7 años, mi mamá me dejó con mis dos hermanos viviendo con mi tía y mis primos en Quibdó porque ella se fue para Bogotá, a trabajar en un restaurante. Viví con mi tía medio año y ahí me fui con mis hermanos a vivir con mi agüela y otros primos, la otra mitad de año.

Cuando me llevaron para Bogotá llegamos a vivir en el barrio San Francisco sur y empezamos con unos a robar en las tiendas y los supermercados. En esos tiempos, yo tenía 8 años. Robábamos casi todos los días para comer; cuando mi mamá se dio cuenta, porque una amiga le dijo, me pegó pero no me importó y cuando llegamos a la casa me acosté a dormir.

Luego, cuando mi mamá se fue a trabajar y mi hermano se cayó de la ventana del segundo piso porque estaba imitándome -pues a mí me gustaba salir por las ventanas y pasarme de ventana en ventana, por fuera de la casa- mi mamá se llevó a mi hermano al hospital. Él duró un día ahí porque se fracturó una mano.

A los tres días, me resbalé del segundo piso y me terminé cortando las venas. Fue un amigo el que me llevó a la fuerza al hospital. Cuando llegamos al hospital, me quitaron una bufanda con la que me había envuelto las muñecas para que no se me viera la cortada.

Cuando llegó mi mamá, me estaban metiendo inyecciones. Para cogerme la vena, la señora tenía mucho nervio. Me la tuvo que colocar 5 veces. Cuando me llevaron a la pieza, me quede durmiendo y cuando me levanté, la cama estaba llena de sangre porque me habían colocado las vendas mal.

Lo único que me gustaba en el hospital era cuando me llevaron el desayuno. Cuando me llevaron el almuerzo no me gustó porque la comida estaba salada porque yo necesitaba sal, pero no me la comí.

En mi pieza estaba una niña de 13 años que estaba embarazada. No le di importancia porque yo pensaba que ella era una mujer, pero a ella la había violado su papá. Ahí me sentí mal porque no le estaba colocando cuidado.

Cuando me operaron, salí para mi casa. Estaba tan contento porque no quería estar en el hospital más, pues duré como tres meses ahí metido⁴⁴.

3.2 El matiz de los prejuicios

John era amigo de Carmen que estaba en grado once. “¿Ya conoce a mi prima, profe?, si no, se la presento”, me dijo John una vez que lo encontré fuera de clase.

— ¡Claro que la conozco! —le respondí—. Yo le dicto clase, así que no me haga *conversa* y ¡para el salón, jovencito!

Luego, ella me explicaría que la denominación “primos” no era por un parentesco de consanguinidad sino porque eran paisanos: “por eso uno tiene resto de primos, profe. Y si la mamá o el papá de uno tiene una prima o un amigo cercano, entonces es tía también y así uno termina con hartos tíos⁴⁵”.

Investigaciones sobre familia y parentesco desarrolladas en grupos afrodescendientes (Urrea, 1999; Jaramillo 2002 y 2003; Camacho & Restrepo, 1999; Arocha, 1996 y 1999a,b) han señalado que, tanto en sus lugares de origen como en las ciudades, por efectos de la migración y el desplazamiento, la organización familiar afro ofrece tipologías diversas, determinadas por intereses y condiciones de contexto y etnicidad, que contrastan con la noción jurídica de *familia nuclear*. De este modo, la organización familiar no es una realidad que se fija por los lazos de consanguinidad y afinidad típicos. Más que un grupo doméstico ampliado o extenso, con una organización bien delimitada, las investigaciones mencionadas hablan de redes de parentesco.

⁴⁴ Escrito autobiográfico elaborado por John Alexander el 14 de julio de 2011.

⁴⁵ Diario de campo 8 de noviembre de 2010.

El parentesco no es otra cosa que el sentido de pertenencia a un grupo de origen, según las prácticas de filiación y adscripción que operan en el orden sociocultural, en el sentido de grupos fluidos de parientes que en términos étnicos se autorreconocen unos a otros, aceptando lazos de reciprocidad bajo la modalidad de distintas unidades domésticas en varias generaciones y ciclos de vida que, sin compartir un espacio sociogeográfico próximo, están unidas por alguna clase de nexo de parentesco aceptado en común alrededor de uno o más egos. (Urrea, Arboleda & Arias, 2000, p. 5)

Carmen se graduó en el año 2010 pero durante los cuatro meses que fui su profesora de filosofía, no conversé mucho con ella. Mientras compartimos el escenario escolar, veía que constantemente su directora de curso citaba a sus acudientes por *problemas de convivencia*, bajo rendimiento académico, etc. Incluso en una oportunidad, no le permitieron el ingreso a clases hasta que no se presentara su padre. Aunque ella vivía con su mamá —ella era su acudiente—, su directora de curso le ordenó llevar a su papá al colegio. La causa de la citación era la constante inasistencia a clases de Carmen pero, ¿por qué su directora requería la presencia de su padre? “Es que a mí me late que esa china se está prostituyendo”, me dijo su directora cuando le notifiqué que no impediría el ingreso de Carmen a mi clase. ¿De dónde provenía la sospecha de mi colega? ¿Algún compañero o compañera le advirtió de la situación? ¿Contaba con alguna información que justificara semejante sospecha? Y por último, ¿por qué la profesora insistía en hablar con el papá y no con su mamá, quién era la persona con la que vivía?

“Eso qué más puede ser. Además, ahora anda con plata, esa china se las trae”, me respondió la profesora cuando le pregunté el porqué de semejante suposición. A pesar de que en el colegio, las inasistencias o lo que coloquialmente llamamos “capar clases”, eran situaciones que se presentaban con otras y otros estudiantes, las causas de las mismas, cuando no tenían relación con problemas familiares, remitían a consumo de sustancias psicoactivas, noviazgos prohibidos, o prácticas de socialización entre pares por las que las estudiantes preferían irse “de parche” con sus amigas y amigos, antes que asistir a clases. ¿Por qué, respecto a la inasistencia de Carmen, no se asumían como hipótesis las causas referidas?, ¿por qué, respecto a su inasistencia, no se manejaban las mismas sospechas que se advertían cuando se trataba de otras estudiantes?

No encuentro otra explicación para la actitud de la profesora más que un imaginario racista y sexista que, como dice Angela Davis (2004), hace parte de un discurso hegemónico que define la sexualidad femenina negra como primitiva, exótica, e incontenible; una sexualidad que se redime por medio de la negación del deseo y la represión. El padre, que aunque no respondía por ella, era la figura autorizada para encauzarla ante la “incapacidad de su madre para mantenerla por el buen camino”. El acto de citar al padre de Carmen es en sí mismo punitivo y humillante. Independientemente de que el señor llegara, el hecho de exigir su presencia pasa inevitablemente por la negación de la autoridad moral de su madre y supone estigmatizarlas a ambas, madre e hija, como advenedizas, incontenibles sexuales e incapaces de autorregulación.

Luego, durante el último periodo, la profesora volvió a hacer la famosa “citación” de acudientes, pero esta vez, además de la mamá de Carmen, también citó a los acudientes de Johan, quién era su compañero de curso y un joven negro-afrocolombiano.

—Es que comienzan a *montármela* y quieren que me quede callada, y cuando uno reacciona para que respeten ahí si me citan. ¡Pero muy de malas!, no me trata mal mi mamá y sí estas... yo no voy a dejar que me anden *raciando*. ¡Y los profesores no hacen más que montármela a mí! —me dijo airadamente Carmen cuando le pregunté por qué les habían citado.

—Pero yo no la estoy atacando, ni fui la que citó a su mamá, sólo le estoy preguntando qué pasó. Si quiere, me cuenta. Si no, pues dejamos así pero no se enfurezca conmigo —le respondí.

—No profe ¡qué pena!, yo sé que la cosa no es con usted, pero es que me tienen *asoliada* con la *regañadera*. Profe, lo que pasó es que el viernes nos agarramos con Jessica en la clase de inglés. Ella me rasguñó toda y yo le hice un morado, pero... ¿se da cuenta? a ella sí no le citan la mamá —me dijo en voz alta con la mirada puesta en su directora de curso.

En ese momento la llamaron para que entrara a la sala de docentes. Estaban reunidas la profesora, Carmen y su mamá, Johan y su hermana mayor. Después de la reunión, ella

salió llorando. En el descanso la busqué para preguntarle cómo estaba y qué había ocurrido.

— ¿Cómo es eso de que la andan *raciando*? —le pregunté.

—No fue a mí, pues después también se metieron conmigo pero fue que empezaron a vacilar al Jerson.... ahí con su patanería yo ni entendí que era lo que le decían pero sí escuché *claritico* cuando le comenzaron con la cosa de *ahí está pintado de negro*, y a arremedar el hablado y yo no me quedé callada y reviré, y ahí si la profesora se metió y me regañó a mí, disque por grosera y me dijo que me saliera del salón. Yo no le hice caso y me fui pero quedando en mi clase. Al ratico, cuando la profesora nos dejó el taller y salió del salón, la Jessica comenzó a decir disque “¿sí vieron? —cambiando su tono de voz y haciendo gestos que imitaban a su compañera—, ahí salió la negrita *cus cus* a defender a su negrito”. Y entonces comenzó con su bobada y yo le dije que respetara, que Johan tenía su mujer (una estudiante del mismo curso con quién estaban esperando un hijo), que no fuera bocona, y como no se quedó callada yo no me aguanté y terminamos dándonos parejo. Cuando la profe llegó, le pusieron quejas de mí. Jerson le fue a explicar lo que había pasado pero lo mandó callar y a él le dio rabia y le contestó mal. Por eso nos citaron a los dos.

— ¿Y usted contó todo eso en la reunión?

— ¡Si esa *cucha* no me dejó musitar palabra!, llegó con el observador para firmar y dijo que nosotros éramos muy groseros, que no la respetábamos, que no tenía por qué escucharnos...Y como tengo ese observador lleno, le dijo a mi mamá que a mí me iba a poner matrícula condicional y que de pronto no me graduaba.

— ¿Y usted le contó a su mami lo que pasó?

— ¡No, profel!, si esa señora no me habla. Mi mami cambió conmigo desde que el papá de mis hermanos se fue, disque porque fue mi culpa, por presentarle a esa mujer con la que vive ahora... Ella era mi amiga y yo qué me iba a imaginar que se iba a meter con él, pero mi mamá, desde que se fue, vive brava conmigo por todo: que porque le traje moza a su marido, como si yo lo hubiera mandado de brincón.

— ¿Quiere que yo hable con su mami de eso? No está bien que la relación entre ustedes esté mal por un asunto que es entre su mamá y el papá de sus hermanos.

— ¡Noo, profe! Ahí sí que me echa. A ella no le gusta que uno cuente, que “porque la ropa sucia se lava en casa”.

— ¿Y qué dijo la acudiente de Jerson?

—Pues ella no quiso firmar y eso puso a la profe roja de la piedra. Ahora sí que se la va a montar al pobre. Él sabe cómo es la profe y le dijo a la hermana que era mejor que firmara, pero ella casi que se lo traga con los ojos y le dijo que no, que ella no iba a firmar nada si no le decían qué había pasado. Que cómo era eso que no nos dejaban hablar y ahí fue cuando se acabó la dichosa reunión. Mi mamá sí firmó y me dijo que siguiera así, y que me iba a quitar a Sonia.

Así fue que supe que Carmen, de 19 años tenía una hija de 4. En esa ocasión tampoco hice nada, no hablé con la profesora, no intenté explicarle lo ocurrido ni hacerle caer en cuenta de que su proceder era injusto y que el hecho de no citar a todas las personas implicadas, sino sólo a sus estudiantes afrodescendientes, era una forma de reproducir y perpetuar el racismo entre las y los estudiantes. Por el contrario, de nuevo fui indiferente y negligente a la hora de restituir los derechos de Carmen y Jerson.

Al año siguiente, después de graduarse, la mamá de Carmen la delegó como acudiente de su hermana Laura y su hermano Eduardo que cursaban quinto y segundo grado en el colegio. Un día llevó a Laura al colegio hacia las 9:00 a.m. y entró a presentar la excusa médica al coordinador. Yo iba a sacar unas copias, así que nos encontramos, y después de saludarme, me dijo:

— ¡Ay Profe! Déjeme yo le arreglo esas trenzas que ya se le deshilacharon todas ¿Dónde la peinaron que le dejaron eso tan flojo?

—A mí me peina una amiga. Lo que pasa es que llevo con las trenzas casi un mes, por eso están así —le respondí un poco avergonzada—. ¿De verdad quiere trenzarme?

— ¡Pero eso se lo dejaron flojo! Dígame cuándo y yo voy y la peino a su casa, profe. Por ahí me gasto media hora y le recojo todo el pelo.

Así, una tarde de 2011, Carmen fue a mi casa, y durante año y medio se “apoderó” de mi cabello, trezándolo una vez por mes.

—Eso le sana todo el pelo y se lo pone bonito. Toca es que no se lo bañe tanto para que le duren las trenzas —me dijo la primera vez que me peinó. Mi pelo fue la oportunidad de conocer a Carmen y con los diálogos que se suscitaron en el trenzar y ser peinada, Carmen tejió sus experiencias a las mías; me mostró muchas cosas que pasaban desapercibidas en el colegio, situaciones a las que, como docente, no les presté atención porque las miradas siempre están mediadas por los privilegios.

3.2.1 Primas, tías y paisanas somos del mismo color

Aunque las niñas, niños y jóvenes afrodescendientes eran una minoría en el colegio, pues nunca sumaron más de 10 estudiantes por jornada, se decía que en El Consuelo y el Dorado había una “colonia de negros”. Con este término despectivo la comunidad barrial, mayoritariamente mestiza, nombraba las redes de apoyo y solidaridad entre las familias afrodescendientes que provenían de diferentes departamentos del país o de otros barrios de la ciudad y que a partir de sus saberes y prácticas culturales construyeron colectividad de apoyo mutuo como co-raciales:

Quando un paisano llega, así no sea ahí mismo de donde es uno, toca ayudarlo y, a uno le ayudan cuando uno no tiene pa'l bus o lo del almuerzo (...), hay gente que llega y hay que darle posada porque conseguir casa a veces se pone difícil por lo caro (...) o porque hay gente que no gusta de uno. En la casa dónde vive Zoraida, cuando desocupan piezas o apartamentos siempre ponen en el letrero que no le arriendan a negros, ¡y no les vale que les hayan cogido a piedra la casa! Esa gente no coge escarmiento y vuelven y ponen el letrero y los otros van y les rompen los vidrios y así se la pasan comprando ventanas. (Diario de campo, 20 de octubre de 2011)

Respecto a estas formas de parentesco en las que, como dice Carmen, “uno termina con hartos tíos”, me permito referir a Carol Stack, quién señala que “en las comunidades negras urbanas, los pobres han construido, como unidad básica de su sociedad, grupos de personas, parientes y no parientes, que cooperan diariamente y viven unos cerca de

otros, o conviven juntos. Se considera a estas unidades, o núcleos, la base de las familias consanguíneas y de la matrifocalidad” (Stack, 2012, p. 187).

Desde este punto de vista, la base de la estructura familiar y de la cooperación no es la familia nuclear de clase media, sino un grupo extenso de personas emparentadas, principalmente a través de los hijos, pero también a través del matrimonio y la amistad, que se agrupan para satisfacer las funciones domésticas. Este grupo, o red doméstica, se extiende por varios hogares basados en el parentesco; las fluctuaciones de composición de cada uno de ellos no afectan significativamente los pactos de cooperación. (Stack, 2012, p.188)

El análisis de Stack aplica en el contexto colombiano donde, como ya hemos señalado, las redes de parentesco se estructuran tanto por su funcionalidad como por los significados sociales y culturales de la pertenencia étnica. Son formas de organización socio-cultural estructuradas en la solidaridad y apoyo mutuo que requiere la supervivencia en una ciudad como Bogotá, son formas de resistencia a la marginalidad, la exclusión, la pobreza y el racismo.

Nos encontramos de esa forma con esos lazos familiares indeterminados que Losonczy documenta para las poblaciones negras del Chocó y que permitirían, de una forma ambigua pero pragmática, extender los lazos genealógicos –en términos de una especie de ‘comunidad compartida’– a vecinos y paisanos (Hoffman, 1998). Los lazos que se tejen, aunque insertos en amplios vínculos de convivencia y solidaridad en barrios populares –por ejemplo los lazos ‘de estimación’ que documenta Agier para Liberdade (Bahía, Brasil)–, tendrían también una clara instrumentalidad que incluso trascendería la idea de la red familiar y del hogar como los espacios solidarios por antonomasia y llevaría a que el migrante extienda y flexibilice el parentesco con vecinos y paisanos, recurriendo más fácilmente, por ejemplo en las mujeres, a la comadre, la cuñada o la amiga, y en los hombres, como en el caso de José Omar Angulo a los otros líderes del barrio, antes que a sus mismos parientes. Esto puede llevarnos a considerar entonces que en los migrantes observados, y por razones de funcionalidad más que por el deber familiar, se activa cierto parentesco virtual que les asegura el dominio de la convivencia cotidiana. (Jaramillo, 2000, pp. 42-43)

Esto explica porqué en el colegio, las y los estudiantes afro tenían fuertes lazos de amistad y establecían un parentesco como paisanos; ellas y ellos indistintamente de sus edades o cursos cuidaban unas de otros, compartían su vida personal y tenían relaciones

solidarias en las que se reconocían como parte de una misma comunidad, lo que explica la reacción de Carmen, quien en una de sus visitas para peinar me habló sobre estos asuntos y me compartió su opinión respecto a que le dijeran *negra*:

Pues yo casi no le pongo cuidado a eso, pero eso sí a una le toca plantarse duro a veces y no dejarse, como cuando la vez que nos hicimos amigas ¿usted se acuerda profe?, ¿se acuerda de Jerson, el de mi curso que también es negro? (...). Yo me la pasaba peleando con él porque es muy abusivo y cansón, no éramos tan amigos, pero si a él lo raciaban, yo lo defendía, es como si me lo hicieran a mí también y él hacía lo mismo. Una vez le dio su paliza en noveno a un peladito que me cortó una trenza... además de hacerme el mal se puso a hacerle ascos y a tirársela en la cara a unas chinas y comenzaron todos ahí en su algarabía, se pusieron a hacerle el feo a mi pelo como si les tiraran una cucaracha... y cuando Joan se dio cuenta ¡ahí dios mío! fue como si se metieran con su mamá..., ¡no! eso dónde encuentre esas tijeras termina trasquilando al otro.

3.3 El privilegio racial

La conciencia es actividad de trascendencia; si esto es verdad, hemos de saber también que esta trascendencia está transida por el problema del amor y la comprensión
Frantz Fanon

Creo que la educación de mi madre produjo en mí una sensibilidad antirracista. Ella y mi padre son de San Martín de los Llanos. Yo vine a nacer en Villavicencio y fui criada en Bogotá, donde nació mi hermana.

Mi socialización y aprendizaje han estado situados —y aún se desenvuelven— en una sociedad que invisibiliza la historia, aportes sociales, culturales, políticos, científicos, económicos y espirituales de las mujeres, en general, y de las comunidades afrodescendientes e indígenas, en particular. De este modo, como la mayoría de niñas y niños, no fui ajena a expresiones y estereotipos racistas que circulan en los medios, la escuela, el barrio y seguramente en mi familia; sin embargo, desde pequeña, mi mamá

me hizo ver la existencia negra-afrodescendiente con fotografías, juguetes y, sobretodo, en su propia historia.

Los libros, textos escolares y materiales didácticos con los que me eduqué no tenían imágenes ni referencias sobre personas negras, y las pocas ilustraciones de indígenas eran dibujos de gente con taparrabo y plumas que reproducían el imaginario del primitivo, salvaje, indiferenciado. Menos aún contenían información sobre culturas africanas o afrodiaspóricas. Sin embargo, en los álbumes de fotos, mamá tenía retratos de un “niño negro.” Me contaba que era un niño muy tierno y “educado” del que ella se encariñó porque vivió en su casa. Era el hijo de Rosa, una señora que trabajó para la abuela cuando mamá era adolescente. También tenía a Ricardito, un muñeco de color café oscuro y pijama rosada que mamá me compró cuando yo era una bebe; un muñeco al que, según ella, yo no volteaba a mirar, aun cuando ella intentaba persuadirme de jugar con él. Y aunque Ricardito fue discriminado, vivió conmigo hasta los 16 años.

A pesar de las buenas intenciones y bellos sentimientos de mi madre, de la mano de Frantz Fanon podríamos censurar sus *dispositivos de crianza antirracistas*: en primer lugar, está el adjetivo que usa mi madre para justificar su aceptación del “niño negro”: educado; como si “ser educado” no correspondiera con la *negritud* del niño y por ende fuera admirable. En segundo lugar —y no menos importante— resultan evidentes las relaciones de poder y servidumbre entre la madre del “niño *negro*” de las fotografías y mi abuela, entre el “niño *negro*” y mi madre; relaciones inscritas en la historicidad misma de una nación colonizada, jerarquizada racialmente, donde la división social del trabajo ha consistido fundamentalmente en una división racial y sexo-racial del trabajo.

¿Cuál era el interés que tenía mi madre en compartirme su aceptación, cariño y aprobación por la existencia negra-afrodescendiente? ¿No está presente cierta exotización de la existencia afrodiaspórica en su interés de conservar fotos del “niño negrito bien educado” y de comprarme un muñeco café? Ante la sospecha de la posible *negrofilia*⁴⁶ de mi madre, es decir, de cierta idealización y subsecuente exotización de la

⁴⁶ Según Kobena Mercer, la negrofilia es una “idealización estética de la Otredad racial que simplemente invierte y altera el eje binario de los miedos y ansiedades reprimidos, que son proyectados en el Otro en las representaciones psíquicas de la ‘negrofobia’. Ambas posiciones,

existencia negra-afrodescendiente, actitud completamente censurable para Fanon, quien afirma que “el que adora a los negros es tan enfermo como el que los execra” (1973, p.9), me permito reivindicar más bien la sensibilidad antirracista que mencioné al principio de este apartado. No son suficientes las fotografías de un “niño *negro*” del que mi madre desconoce su destino, ni regalarme a Ricardito, el muñeco café con el que no quise jugar. Estos gestos que, como he dicho, pueden ser señalados como exotizantes o negrófilos, cobran un sentido radicalmente antirracista cuando, a la edad de 11 años, mi madre me cuenta una historia personal en la que reconoce su propio racismo en relación a un acontecimiento que produjo una “conversión” en ella, la génesis personal de su sensibilidad antirracista.

Después de los innumerables desplazamientos a los que fueron sometidos mi abuelo y mi abuela maternos por efecto de la violencia partidista, ellos se radicaron en San Martín de los Llanos, un municipio del Meta que, para los años 60, era completamente rural. Mujeres jóvenes huérfanas y pobres, madres solteras, indígenas y afrodescendientes, encontraban trabajo en haciendas y casas. Mi abuela, aunque sin propiedad ni riqueza, contaba con los privilegios raciales y heterosexuales que le concedían la posibilidad de emplear una “doméstica”, o como mamá dice, “una señora que le ayudara”. Mamá es la séptima entre seis hijas y cuatro hijos que tuvo mi abuela.

A nosotros no nos gustaba la señora que ayudaba a mamá porque era negra. No podíamos ser groseros porque mamá no nos permitía eso y donde uno fuera grosero, lo castigaba pero nosotros hacíamos travesuras y le hacíamos maldades a Rosa. Una vez, ella puso a hacer maíz pira y nosotros esperamos que se descuidara para destaparle la olla y que salieran volando las palomitas, pero ella nos escuchó en la cocina y preguntó qué estábamos haciendo. Yo salí corriendo y cuando iba por el corredor, Rosa venía hacia la cocina, así que nos cruzamos... entonces mi brazo rozó el de ella y sentí su piel. Me di cuenta que era una piel tan suave... ¡que su piel era suave como la mía! Después de eso dejé de sentir ese rechazo y trataba de que mis hermanos se portaran bien y si le hacían maldades y Rosa o mamá me preguntaban, yo sí iba diciendo qué había pasado. Por eso es

tanto la que sobrevalora como la que infravalora los signos visibles de la negritud, habitan el espacio compartido de la fantasía colonial” (Kobena, citada por Ballesteros, 2001, p. 227)

que tus tías dicen que yo era sapita, pero es que tampoco era capaz de decirle mentiras a mamá.

Rozar la piel de Rosa, una mujer negra afrodescendiente, fue un hecho tan contundente para mamá, tan conmovedor para mí cuando me lo contó, que no es posible que su sensibilidad antirracista consistiera en una moral *negrófila* auto-asignada, menos aún puede tratarse de un asunto políticamente correcto, pues mi familia no es académica ni ilustrada en discursos, teorías y conceptos políticos o críticos, y ni siquiera tiene acercamiento con pensamientos de izquierda, progresismo o antirracismo, más allá de los que han tenido que soportar de mi parte.

Con esa historia, cuando yo tenía 11 años, mi madre me enseñó que indistintamente del color, somos personas con pieles igualmente suaves. Sentir la piel de Rosa fue suficiente para que, por un momento, mi madre hiciera realidad en su propia existencia el deseo de Fanon: “Quiero que mi hermano, negro o blanco, sacuda con mayor energía el lamentable caparazón de servidumbre construido durante siglos de incompreensión” (Fanon, 1973, p. 12).

Creo que al único que he discriminado abiertamente ha sido a Ricardito, el muñeco café. No obstante, una sensibilidad antirracista no es suficiente para eliminar, ni siquiera para hacerse cargo de la magnitud del racismo. Durante mi infancia y adolescencia, la única persona negra con la que recuerdo haber interactuado fue un niño de Tumaco con el que compartí habitación a los catorce años, cuando estuve hospitalizada. Él tenía una afección cardíaca causada por una meningitis que, según su madre, se demoraron tres meses en diagnosticar y que sólo atendieron cuando la enfermedad había lesionado una arteria. Luego, en la universidad, conocí a Darío, oriundo de Timbiquí, con quien compartí toda mi experiencia académica y personal universitaria, desde primero hasta sexto semestre, cuando abandonó la facultad porque había completado los estudios de filosofía que le exigían como requisito para hacerse sacerdote de la comunidad franciscana.

Pero fue al comenzar a trabajar como docente provisional en uno de los colegios públicos y femeninos de Bogotá, cuando por primera vez dimensioné el impacto del racismo y la discriminación racial sobre la existencia de las personas afrodescendientes. A los dos meses de mi ingreso, Jenny fue hospitalizada en cuidados intensivos por ingerir un raticida. En ese colegio sólo había dos niñas afrodescendientes: ella, que estaba en

noveno y Adelaida, que estaba en séptimo. Jenny padecía depresiones por su marca racial. De aquí mi alerta cuando vi las cicatrices en el brazo de John, pues después de lo ocurrido con Jenny, asumí intuitivamente que los problemas, depresiones y en el peor de los casos, intentos de suicidio de una niña, niño o joven negra-afrodescendiente tenían que ver con racismo.

La discriminación de Jenny iniciaba en su casa. Su madre era mestiza y su padre era un hombre “negro”. Sus hermanos, hijos de su madre, eran mestizos, y Jenny era la única hija del matrimonio interracial, así que sus medio-hermanos cotidianamente la discriminaban, o como dice Carmen, la raciaban. Puesto que sus lazos afectivos más próximos se ven fragilizados por efectos del racismo, Jenny sufría una soledad nuclear en la que no podía identificarse ni sentirse respaldada por sus propios hermanos. En esas condiciones, su experiencia de vida estaba atravesada por un vacío fundante que además se proyecta en todos sus espacios de socialización. A propósito, la escritora, poeta y psicóloga afro-portuguesa Grada Kilomba dedica un capítulo de su libro *Plantation Memories* (2010) al análisis del suicidio en mujeres negras:

En un esquema género-raza, sin embargo, este estado de otredad es más complejo pues nosotras representamos una especie de doble carencia o doble falta; una doble otredad, puesto que somos la antítesis de ambas: blancura y masculinidad.

(...) En este contexto de absoluto aislamiento, el suicidio en mujeres negras puede ser visto como la perfección de su existencia en tanto que “otro de otros”: Perfeccionismo en el sentido en el que el suicidio es el retrato perfecto de un ser descalificado, un ser que no tiene un otro para sí. (No tiene su propio otro, a quién otrificar) Un acto sin culpa de no existencia. (Kilomba, 2010, p. 117-118)⁴⁷

De la mano de Gayatri Chakravorty Spivak me permito afirmar que estas son situaciones en las que la muerte se presenta como texto. Recordemos que su tía abuela,

⁴⁷ In a gender – race schema, however, this state of Otherness is more complex (...) we represent a kind of a double lack, a double Otherness, as we are the antithesis of both whiteness and masculinity.

(...) In this context of absolute isolation, suicide among Black women can be seen as the perfection of their existence as the ‘Other’ of others: perfectionism in the sense that suicide is the ‘perfect’ portrayal of a disqualified self, a self that has no ‘Other’ of its own – a faultless act of non existence.

Bhubaneswari Bhaduri, de diecisiete años, se siente en un callejón sin salida cuando le ordenaron participar en un atentado político. Ella no puede hacerlo, no quiere matar. Esta circunstancia “la lleva a querer hablar mediante un acto terminal, busca enviar un mensaje con su propio cuerpo” (Asensi, 2009, p. 17). Al igual que Jenny, “en su intento de dar voz a su cuerpo, incluso hasta la misma muerte, había llevado la subalternidad a un punto crítico. Esperando su menstruación antes de ahorcarse, quería poner de manifiesto que no se trataba de un embarazo ilícito” (Spivak: 2010a, p. 21).

Sentí que Bhubaneswari reorganizó ese deseo, coaccionada por imperativos situacionales. Y me enseñó una lección más: la muerte como texto. Me hizo leer situaciones en las que no se producen respuestas. Si el proceso pacificador no está cargado de credibilidad, si un país entero se convierte en una comunidad amurallada y bajo llave, la juventud que aún no sepa estimar el valor de la vida —y la propia Bhubaneswari tenía tan solo diecisiete años— puede sentir que es posible escribir una respuesta si mueres conmigo por la misma causa. Los terroristas suicidas forman una colectividad cuyos deseos han sido mal reorganizados. La decisión de morir fue algo parecido en Bhubaneswari. Fue la feminización, la marca de género de la segunda decisión, posponer la muerte, lo que la hizo exclusiva. La idea de que cuando morimos juntos por la misma causa, ya que no me vas a escuchar, dado que no puedo hablarte, memorizamos un acuerdo (es una idea descabellada, pero hay que intentar entender estas cosas que no se respaldan) —es una acción *in extremis*. ¿Hasta qué punto arbitran en el deseo las escrituras? Es la cuestión del Corán, del Darna Sastra. (Spivak, 2010a, pp. 31-32. Subrayado mío)

Lo anterior entra en diálogo con las reflexiones de Grada Kilomba respecto al suicidio de las mujeres negras, que ella describe como: “un acto de devenir sujeto, decidir no vivir en las condiciones del amo blanco es una performance en la que la persona negra reclama subjetividad. El suicidio performa autonomía porque la persona determina su propia existencia” (2010, p. 116)⁴⁸.

En ambos casos, la performance de la muerte es la protesta ante el imperativo de la muerte: ninguna de las dos quiere matar, ni dejarse matar. Para Bhubaneswari, matar a otros equivale a suprimir por la violencia sus principios éticos y morales. Para Jenny,

⁴⁸ (...) suicide can also emerge as an act of becoming a subject. Deciding not to live under the *White* master’s conditions is a final performance in which the Black subject claims subjectivity. (...) Suicide performs autonomy, as only a subject can decide about her/his own life or determine her/his existence.

permitir que la discriminación y el aislamiento la opriman hasta el límite, simboliza también la muerte de su propia subjetividad; la negación absoluta de su posibilidad de plenitud.

No quiero legitimar el intento de suicidio de Jenny, ni el de John Alexander como la única respuesta a la opresión. Más bien quiero resaltar que esta *actuación*, donde la muerte se hace texto, da cuenta del nivel de opresión, silenciamiento, aislamiento y violencia que produce el racismo; la subalternización que encierra a las jóvenes negras y negros, y frente a la que sienten que sólo pueden responder con la escritura del suicidio.

En ese entonces conocí a Sergio, con quién he desplegado múltiples formas de relacionarme durante seis años. Él, al igual que Jenny, es hijo de una pareja interracial: Abelardo, un hombre negro-afrocolombiano oriundo de Guapi y Fanny, una mujer mestiza de Bogotá, ambos docentes, militantes de la educación popular e intercultural. Con Sergio y su familia, comencé a aprender sobre afrocolombianidad, sobre las culturas de los pueblos africanos y afrodiaspóricos, de modo que esa primera sensibilidad antirracista inculcada por mi madre y el posterior reconocimiento de la violencia y opresiones sobre las personas afrodescendientes se transformó. Así, mi conciencia sobre *la negritud* y afrodescendencia pasó de las reflexiones sobre el racismo, al aprendizaje del *corpus* de saberes y prácticas ancestrales afrodiaspóricas y, finalmente, al reconocimiento e indagación sobre aportes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos y espirituales que hasta el momento desconocía.

Más adelante, en la maestría, gracias a lecturas propuestas en los cursos *Racismo y Patriarcado*, de Ochy Curiel y *Sistema sexo-género, poscolonialidad y globalización*, de Camila Esguerra, aprendí sobre racismo, teorías interseccionales, poscolonialidad (Spivak 2010b), decolonialidad (Quijano, 2000, Mignolo 2004,) feminismo decolonial (Mohanty 2008, Lugones 2008) y en el marco de la visita de Angela Davis, me aproximé al *black feminism* (Davis, 2005, Hill Collins, 2000, 2012, bell hooks, 2004).

Podría decir que hasta aquí la trayectoria de mi reflexión y experiencia sobre el racismo es suficientemente enriquecedora e incluso sofisticada. Podríamos considerar que llegué a un nivel de “experticia” en temas sobre interseccionalidad, entrecruzamiento o tejido de los *sistemas de opresión*, categorizados en género, raza y clase. No obstante, esta trayectoria de sensibilización y aprendizaje no fue suficiente para que yo reaccionara por

la violencia que mi colega ejerció sobre Carmen, y sabrán las diosas qué otras cosas pasaron frente a mí impunemente. Quién sabe cuántas otras violencias racistas reproduce yo misma, por efectos del desconocimiento de mi privilegio racial.

Para explicarme, haré una analogía valiéndome de mi experiencia de opresión como mujer socialmente construida. Tengo conciencia de cómo el sexismo ha cercenado mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos y acciones desde que tengo 12 años. El acoso, la violencia sexual, la violencia epistémica, el silenciamiento, la plusvalía emocional, las labores domésticas y hasta los golpes me han expropiado pedazos de mi existencia. El proceso de reflexión sobre estas experiencias y las de otras, constituyen mi lugar de enunciación político y de resistencia; es la experiencia consciente de la opresión por la que me nombré feminista.

Esta conciencia me permite advertir cualquier aire machista que se enfile hacia mí, incluso los gestos y expresiones más sutiles de sexismo, violencia de género y misoginia cada vez son menos inadvertidos. La experiencia de la opresión es fuerte cuando se reflexiona críticamente sobre ella; cuando se hace políticamente consciente, al punto en el que una puede identificar cómo en las propias acciones reproduce la legitimidad masculina y el androcentrismo. Cuando, por ejemplo, mi mirada y escucha como docente era más atenta con los varones que con las mujeres, cuando en las relaciones interpersonales cotidianas la solidaridad, la credibilidad y la comprensión benefician a los varones sobre las mujeres.

En contraste, el varón más sensible, el menos machista, el más pro-feminista, comprende la violencia social, material, simbólica y emocional que oprime a las mujeres siempre y cuando los hechos, argumentos y señalamientos no sobrepasen el límite de su propio privilegio. *Sí, querido. Tú eres muy sensible y consciente. Sin embargo, tu voz, tu palabra y tus argumentos siguen siendo más legítimos socialmente que los míos. Tu existencia es más visible y válida que la mía simplemente porque tú portas los privilegios. Tu existencia ha sido forjada desde el privilegio, la mía desde el sexismo, en medio de la subordinación de mi clase social ¿Cómo te vas a hacer cargo de ello? ¿Eres capaz de aceptar que todas tus acciones, independientemente de tu voluntad, son expresión de tu privilegio y que por lo tanto tienes algo que a mí me ha sido expropiado? ¿Estás dispuesto a aceptar que estás hecho para dominar y hacerte responsable de ello? ¿Cómo piensas ceder tus privilegios?*

He tenido la fortuna de conocer a algunos hombres socialmente contruidos que lo intentan; sin embargo, cuando el remezón de su butaca de privilegio amenaza su caída, terminan diciendo que “todo no es cuestión de género”, “que en esto no tiene que ver que yo sea hombre”, “que tú eres violenta”, “que no tienes por qué reaccionar así”. A algunos los enceguece tanto la angustia cuando atisban su culpa que llegan a decir “es que tú me discriminas”, “para mí todos somos personas” o la fastidiosa alusión al “radicalismo extremo”.

Pues bien, yo soy una mujer “mestiza”, lo que significa no ser *blanca*, ni *negra*, ni *indígena*. Las teorías poscoloniales, decoloniales, los feminismos de color, el *black feminism* y el feminismo descolonial me enseñaron que no soy una *mujer blanca*. Sin embargo, nunca he sido discriminada racialmente. Aun cuando en un país del “primer mundo” podría ser subordinada por mi nación de origen, por ser parte del mundo *sudaca*, aquí en Colombia tengo el privilegio racial, y mis acciones, mi mirada y mi existencia se desenvuelven desde ese privilegio. Pero no fui consciente de mi privilegio racial en el orden de ideas que acabo de exponer. Fue un proceso de reflexión pero, sobre todo, una experiencia de racialización que consistió en ubicarme dentro de la matriz de dominación, ya no como oprimida, sino como privilegiada e incluso como opresora.

3.3.1 Reconocer el color del privilegio para traicionar la raza

Para quienes hacemos parte de ese borroso lugar racial denominado “mestizo”, la reflexión sobre el racismo y la discriminación racial nos es resbalosa. Al indagar por investigaciones desarrolladas desde una perspectiva interseccional y decolonial éstas se ocupan del análisis de género, clase y “raza” en escenarios de colectividades marcadas como étnicas, es decir, indígenas y afrodescendientes. Creo que esto puede explicarse porque en las perspectivas de análisis continuamos desarrollando reflexiones categoriales, donde sumamos opresiones y cruzamos variables que, en la realidad social, están fusionadas. En palabras de Lugones: “La separación categorial es la separación de categorías que son inseparables” (Lugones, 2008, p. 15).

Somos parte del producto de la colonialidad: somos sudacas, mestizas, mezcla, *amasijo*, pero es evidente que en nuestros contextos, dispuestos por el orden social propio del Estado-Nación colombiano: en la sociedad a la que pertenece el colegio en el que

trabajaba y la universidad dónde estudiaba, las personas mestizas somos las *no-marcadas*, las “normales”, por ende, las *blanco-mestizas*.

A pesar que en la modernidad eurocentrada capitalista, todos/as somos dominados o victimizados por ese proceso. El proceso es binario, dicotómico y jerárquico (...) mujeres de color feministas hemos argumentado que las categorías han sido entendidas como homogéneas y que seleccionan al dominante, en el grupo, como su norma. (Lugones, 2008, p. 4)

Lo que quiero señalar es que las personas, y particularmente las mujeres *mestizas*, también somos fusión de una “raza” y de un género. La diferencia consiste en que nos es más difícil advertir las dinámicas de violencia y discriminación racial que se ocultan bajo nuestro privilegio racial como “mestizas”. Al no estar marcadas racialmente, al menos en nuestro contexto, y por lo tanto, no hacer parte de esta cadena de subordinación, nos permitimos separar realidades insolubles.

Una de las causas de esta separación se deviene de una constante dentro de las reflexiones feministas que sitúan los análisis, propuestas y resistencias políticas exclusivamente desde las opresiones comunes. Esto no sólo niega las agencias, aportes y libertades que las personas y comunidades han construido históricamente en los márgenes del poder, del sistema y de la sociedad, sino que también se enmascaran e invisibilizan las múltiples relaciones de poder entre quienes simultáneamente somos oprimidas por el género y opresoras por efectos de la “raza” o la clase. En palabras de Lugones:

Comprendían a las mujeres como dotadas de un cuerpo blanco pero no llevaban esa cualificación racial a una articulación o a una conciencia clara. Es decir, no se comprendían a sí mismas en términos interseccionales, en una intersección de raza, de género y de otras señales fuertes de sujeción o de dominación. Y porque no percibían esas profundas diferencias, no veían la necesidad de crear coaliciones. Suponían una hermandad, un vínculo que venía dado con la sujeción del género. (Lugones, 2005, p. 3)

En tanto que es más difícil comprender las opresiones cuando no se porta el privilegio epistémico de las mismas, es decir, la experiencia de la subordinación; hablar desde una conciencia de los privilegios que nos constituyen nos permitirá hacer reflexiones y prácticas suficientemente críticas sobre las opresiones que reproducimos: sea el

privilegio heterosexual, racial o de clase. Para llevar esta propuesta a cabo, de modo que una persona mestiza pueda incorporar una apuesta antirracista contundente, es necesario marcar lo *no-marcado*, racializar lo que aparentemente es *no racializado*, pues esto nos posibilita “evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial. Sólo al percibir género y raza como entre-tramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color” (Lugones, 2008, p. 25), y, de este modo, situar(nos) críticamente dentro de la *matriz de dominación*.

Fue Natalia Santiesteban, amiga y compañera de maestría con quien, en primer semestre de 2011, inicié este proceso. El primer cuestionamiento se produce por la molestia de Natalia en una de las clases de maestría. Cuando salimos, le pregunté qué le pasaba —cuando la pregunta debía ser por qué a mí no me pasaba nada—. En la clase, la profesora, que era sensible y consciente del racismo, al punto de incluir en su programa temas de interseccionalidad y lecturas de Patricia Hill Collins, había hecho el siguiente comentario: “(...) con toda la educación contra el racismo que uno tiene, si en este momento veo una silueta oscura mientras voy por la calle, me cambio de acera”. Mientras Natalia me explicaba el motivo de su molestia, yo estaba atónita por no haberme dado cuenta de lo que dijo la profe. No era falta de atención. ¿Cómo pude pasar por alto el racismo que guardaba el comentario de la profe? Natalia, así no lo quisiera, aún si deseara ignorarlo, no podía evadir el significado de las palabras desprevénidas de la profe: esa silueta negra podía ser su padre, su hermano o, incluso, ella misma. “Si bien resulta evidente que muchas mujeres sufren la tiranía sexista, hay pocos indicios de que este hecho forje “un vínculo común entre todas las mujeres” (bell hooks, 2004, p. 34).

Luego, en el compartir con ella la cotidianidad, la experiencia del racismo y de la discriminación racial comenzó a hacerse más evidente para mi mirada. En ese entonces, Natalia era docente de la Universidad de los Andes, yo era maestra de una escuela pública, allá arriba, en los cerros de Centro-oriente donde nadie va; ella hablaba tres idiomas y yo a duras penas pasé el examen de inglés que era requisito para ingresar a la maestría; su sueldo era un poco más del doble que el mío, su madre y su padre eran profesionales, a diferencia de los míos, y ella portaba conocimientos y *cultura general* que yo ignoraba; incluso había viajado y vivido en el exterior mientras que yo lo más lejos que había viajado había sido a Cartagena cuando tenía 8 años. Con todo, un día fuimos

a almorzar, el mesero que nos atendió me preguntó “¿la señora qué desea ordenar?” después de apuntar mi pedido, mientras Natalia observaba la carta él le pregunta “¿y la morena que va a ordenar?” Ella y yo nos miramos a los ojos. Aun cuando me di cuenta de lo sucedido, no fui capaz de reaccionar y fue Natalia quien tuvo que “defenderse” mientras yo enmudecí en el confort de mi privilegio.

Taxis que no paraban, miradas en la calle, gestos, expresiones y atrevimientos que antes no percibía comenzaron a hacerse visibles. Comencé a experimentar cierta culpa al ver que no había espacio en el que el trato hacia mí no fuera más complaciente, atento y respetuoso que el que esa misma persona tuviera hacia Natalia. Ella pagaba la cuenta, pero era a mí a quién daban el trato de proveedora. Mi fenotipo, mi privilegio racial me daba un automático ascenso social aunque mi capital cultural y económico fuera muy inferior al de Natalia.

Yo no escogí mi color de piel ni mi apariencia, pero queriéndolo o no, poseía y recibía los beneficios que el orden social concede al privilegio racial; Natalia tampoco lo eligió y tenía que vérselas con las opresiones. La culpa fue ese primer paso de incomodidad sobre mi privilegio. Sin embargo, no hay nada que lo deshaga. Poco a poco empecé a intentar hacerme cargo de él; comencé a advertir mis actitudes y expresiones “moderadamente” racistas, a desnudar mis estereotipos y prejuicios. Pasé de la perplejidad de la culpa a la acción. Pensaba en cómo debí haber actuado en tal o cual ocasión donde mi silencio fue cómplice del racismo, y comencé a programarme para responder. De este modo, pude reaccionar, agenciar mi privilegio para desnaturalizar el racismo y la discriminación, incluso llegando a anticiparla.

¿Por qué no percibí antes todo esto? ¿Por qué con Darío, Abelardo y Sergio, por ejemplo, no percibía un trato preferencial hacia mí, siendo ellos hombres *negros*? Las opresiones y privilegios son situados. Su privilegio masculino y de clase entraba en tensión con mi privilegio racial, de modo que en los escenarios sociales compartidos, me sentía igual de visible a ellos. Ni ellos ni yo llegábamos a acaparar el poder.

El proceso por el que una persona mestiza construye una conciencia crítica sobre el propio privilegio racial consiste en una homologación del autorreconocimiento que hace parte de la agencia de las personas indígenas y afrodescendientes. Cuando no tienen cabida estos procesos se tiende a invisibilizar los propios privilegios de clase y raza que

facilitan el acceso a la escolaridad, al trabajo y movilidad social. Esto es un mecanismo de protección, una mimesis reflexiva con la que enfáticamente diferencia derechos de privilegios, ocultando que los derechos se han sido otorgados históricamente como resultado de privilegios de raza, clase y género.

Desenmascarar el propio privilegio permite aceptar que el discurso de derechos se ha constituido históricamente por la necesidad de darle, por lo menos, existencia formal a aquello de lo que, en la realidad concreta, están privadas muchas personas, ¿cuáles son las condiciones sociales, raciales y de género de quienes accedemos a estos derechos?:

Hay muchas pruebas que demuestran que las identidades de raza y clase crean diferencias en la calidad, en el estilo de vida y en el estatus social que están por encima de las experiencias comunes que las mujeres comparten; y se trata de diferencias que rara vez se trascienden. Deben ponerse en cuestión los motivos por los que mujeres blancas, cultas y materialmente privilegiadas, con una variedad de opciones a la hora de elegir carrera y estilo de vida, insisten en que “el sufrimiento no puede ser medido”. (bell hooks, 2004, p. 37)

La necesidad reflexiva de diferenciar derechos de privilegios, cuando abordamos el racismo, opera más como un mecanismo de negación del privilegio racial que de reflexión crítica. En la cita anterior, bell hooks da cuenta de que quienes podemos gozar de esos derechos, estamos en un lugar de privilegio y del mismo modo, nos situamos desde éste en la matriz de dominación. No sólo como oprimidas sino como reproductoras de otros tipos de subordinación. ¿Cuál es la dificultad para reconocer el privilegio racial?

En “A Race Is a Nice Thing to Have” Janet Helms (1990 y 1995) identificó seis estados o etapas por las que atravesamos en el desarrollo de nuestra identidad racial. Este análisis sigue una línea de reflexión psicológica, y aunque este tipo de estudios a veces me resultan forzados, justamente porque imponen pasos y estadios de “desarrollo”; en este caso encuentro que no trata de establecer estadios lineales, sino momentos que, por lo general, se superponen entre sí de acuerdo a nuestras experiencias particulares de vida. Por otra parte, sigo pensando que los análisis son situados. Es probable que existan otras variables, estrategias y patrones para responder a situaciones raciales; empero, estos se me presentan como un espejo que me permitió reconocer mi propia experiencia.

Helms, señala un primer estado de *contacto*. Consiste en una falta de atención, pues ser *blanco*, –en nuestro caso mestizas o mestizos–, se percibe como un estado “normal” de ser sobre el cual no se reflexiona, y los privilegios asociados simplemente se dan por hechos. El cambio de este estado tiene lugar por el incremento de las interacciones con personas no *mestizas* o por la exposición a nueva información acerca de la realidad del racismo; esto eleva el conocimiento sobre el privilegio racial y las desventajas sistemáticas experimentadas por quienes no lo portan. Este es el momento de *desintegración* en el que a menudo se experimentan sentimientos de culpabilidad, emociones que pueden llevar a negar y a resistir este nuevo conocimiento, pero que también pueden canalizar la acción:

La gente que opera desde este punto de vista frecuentemente trata de ‘convertir’ a los demás a su nuevo modo de pensar. Tales acciones no siempre son bien recibidas y los individuos pueden sentir considerable presión social para ‘ignorar’ el racismo, y para mantener el *statu quo*. (Lawrence, S. & Tatum, B., sin fecha, p. 3)

Este proceso de concientización, por efectos de la culpa, la incomodidad, el extrañamiento o el temor, pueden conducirnos a un estado de *reintegración*, una regresión que refuerza el racismo, o por el contrario, un camino hacia la acción:

El desconcierto del proceso de aprendizaje y el temor del aislamiento social pueden resultar en un salto psicológico al tercer estado, reintegración. Los sentimientos de culpabilidad y de negación pueden ser transformados en temor e ira hacia la gente de color. La estrategia de “culpar a la víctima” con resentimiento puede usarse para evitar tratar con el tema desconcertante del racismo, así como para evitar la lucha para abandonar las suposiciones racistas y para definir una nueva identidad antirracista.

Sin embargo, un mayor desarrollo generalmente tiene lugar si uno continua haciendo un examen personal de estos temas. El cuarto estado, pseudo independencia, se marca por un entendimiento intelectual de la injusticia del racismo como un sistema de ventaja y por reconocer la necesidad de asumir responsabilidad personal para dismantelarlo. El individuo puede buscar distanciarse de otras gentes blancas, y activamente buscar relacionarse con gente de color como una manera de reducir el aislamiento social experimentado anteriormente. Estas interacciones interraciales pueden elevar el conocimiento del individuo acerca de la necesidad de examinar activamente y redefinir el significado de su propia blancura. (Lawrence, S. & Tatum, B., sin fecha, p. 3)

En este momento, la desnaturalización del privilegio nos interpela sobre nuestra identidad, ¿quién soy yo racialmente? ¿Qué significa ser mestiza en esta sociedad? ¿Cómo opera el mestizaje situadamente? Estos cuestionamientos, inquietudes y búsquedas son denominados por Helms como *inmersión/reparación*. En tanto su estudio se ubica en Iowa, Estados Unidos, ella afirma que en esta etapa la gente *blanca* busca información acerca de los *aliados blancos* que ha trabajado en contra del racismo, “como modelos y guías para una nueva forma de pensar acerca de la identidad blanca”. Finalmente, el estado de autonomía consiste en la internalización de una identidad racial positiva y antirracista.

(...) es importante notar que un individuo puede operar desde más de un estado en un momento dado, y el estado predominante varía dependiendo de la situación específica. Sin embargo, al tiempo en que las experiencias interraciales de cada uno aumentan y el entendimiento del racismo se profundiza, los últimos estados serán más bien los que den forma al comportamiento del individuo. Ya que la ideología de la superioridad racial blanca se encuentra tan enraizada en nuestra cultura, el proceso de “des- aprender el racismo” es una jornada que tenemos que continuar por el resto de nuestras vidas. (Lawrence, S. & Tatum, B., sin fecha, p. 4)

En virtud del proceso específico de blanqueamiento que tuvo lugar en Colombia, el estado de *inmersión/reparación* y de *autonomía* varía. En mi caso, no necesité buscar modelos de personas *blancas* ni *mestizas*, estas alianzas han tenido lugar en momentos específicos de participación política. Por mi labor docente, me he dedicado más bien a indagar por el proceso histórico del mestizaje en Colombia, no sólo del proceso de blanqueamiento, sino sobre todo de las agencias de resistencia que nos heredaron saberes y prácticas indígenas y afrodescendientes, interesándome particularmente por las denominadas huellas de africanía (Friedeman) que se mantienen en el presente. Saberes y herencias simples y poderosas, capaces de reorganizar los deseos de las personas para resistir a la subalternidad.

Junto a Natalia desenmascaré mis taras racistas, amplíé mi mirada e incorporé nuevos saberes y prácticas a mi vida. Entre nosotras se desplegó un diálogo intercultural en el que compartimos nuestras formas de habitar el mundo: ambas fuimos criadas en Bogotá, pero nuestra educación y contexto familiar estaban conectados con territorios y culturas de provincia, las de ella quibdoseñas, las mías metenses. Ella porta un lazo con la región

habitada por las comunidades negras del Pacífico, yo estoy conectada a la región de los Llanos Orientales; sus músicas, de chirimía, tambores y marimba; las mías, de arpa, cuatro y maracas. Fue ella quien me propuso trenzarme por primera vez, quien compartió el tejido ancestral que portaba su peinado y con él, los saberes y prácticas de la herencia africana y afrodiaspórica.

3.3.2 Una paleta de colores: coalición y resistencia

Mi interés es el de señalar que una conciencia antirracista suficientemente poderosa, capaz de advertir la dimensión del racismo y de la discriminación, requiere de una reflexión crítica de la experiencia de la opresión racista. En el caso de una mujer como yo, esto implica racializar-me, es decir, pasar de la neutralidad que envuelve nombrarse mestiza y que me permite “dejar pasar” las dominaciones y opresiones que desencadena el racismo, para identificar la marca racial de mi privilegio. Nombrarme *blanco-mestiza*, no para acogerme a una ideología colonial, sino para estar vigilante de las injusticias que en mi entorno –por medio de mi privilegio– reproducen la opresión racial de niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres afrodescendientes e indígenas.

Sin embargo, es pertinente resaltar que parte de la resistencia que tienen las mujeres mestizas de reconocer su privilegio racial, aun tomando como lugar de enunciación el feminismo descolonial, se origina tanto por la *culpa* que produce el privilegio como por la dificultad del análisis de las relaciones raciales cuando se trata de personas no marcadas como indígenas o negras-afrodescendientes.

Defenderé la necesidad de pasar a un segundo desenmascaramiento, el paso es de la lógica de la interseccionalidad a la lógica de la fusión, de la trama, de la emulsión. Esta lógica defiende la inseparabilidad lógica de raza, clase, sexualidad y género. Mientras la lógica de la interconexión deja intacta la lógica de las categorías, la lógica de la fusión las destruye (...). La fusión o la emulsión nos capacita para pasamos por completo a la resistencia. (Lugones, 2008, p. 7)

Aunque María Lugones (2008) propone la lógica de la fusión para analizar la simultaneidad de raza, clase y género, no he encontrado en sus escritos referencias al privilegio situado de las personas mestizas respecto a mujeres y hombres “negras-negros” e indígenas. Considero que en su propuesta de coalición de las *mujeres de color*, ocultamos los privilegios que la pigmentación y fenotipos raciales otorgan a unas y les

permite la dominación invisible de otras y otros. A pesar de que ella misma afirma que “la autodenominación *mujer de color*, no es equivalente a, sino que se propone en gran tensión con los términos raciales que el Estado racista nos impone” (Lugones, 2008, p. 82), en espacios políticos y académicos, las activistas, investigadoras y académicas nos nombramos como *mujeres de color* y nos reconocemos como mestizas, como si esto equivaliera a una pertenencia racial *no-blanca* que nos libera de los privilegios que el orden racial colonial nos heredó.

Utilizo el término *mujeres de color*, originado en los Estados Unidos por mujeres víctimas de la dominación racial, como un término coalicional en contra de las opresiones múltiples. No se trata simplemente de un marcador racial, o de una reacción a la dominación racial, sino de un movimiento solidario horizontal. Mujeres de color es una frase que fue adoptada por las mujeres subalternas, víctimas de dominaciones múltiples en los Estados Unidos. “Mujer de Color” no apunta a una identidad que separa, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras: cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, en fin, toda la trama compleja de las víctimas de la colonialidad del género. Pero tramando no como víctimas, sino como protagonistas de un feminismo decolonial. La coalición es una coalición abierta, con una intensa interacción intercultural (Lugones, 2008, 75).

Considero pertinente y urgente la propuesta de la coalición. Sin embargo, para que sea posible, para que en dicha coalición no continuemos invisibilizando y reproduciendo las opresiones propias del sistema moderno/colonial de género, es necesario que identifiquemos y analicemos, no sólo las opresiones, sino los privilegios raciales que nos otorga el sistema a las mujeres que tenemos un “color más claro” y que hacemos parte de las *mujeres de color*.

Las experiencias compartidas con Natalia, y aquellas que he descrito sobre mi relación con estudiantes afrodescendientes que no se sostienen en opresiones comunes, son procesos más incómodos pero que nos permiten comprender y reconocer en la vida concreta y cotidiana las oportunidades de coalición. La coalición requiere, más que reconocer opresiones comunes, que nos hagamos cargo de nuestros privilegios.

Respecto a las propuestas de coalición, y a partir de mi preocupación por las opresiones que reproducimos docentes y funcionarias en el ámbito educativo, y que no nos son visibles a cuenta de nuestro privilegio racial, Hill Collins dedica un apartado de *Rasgos*

distintivos del pensamiento feminista negro, al análisis de las prácticas dialógicas. Allí afirma que:

Al defender, refinar y diseminar el pensamiento feminista negro, individuos de otros grupos que están involucrados en proyectos de justicia social similares —hombres negros, mujeres africanas, hombres blancos, latinas, mujeres blancas y miembros de otros grupos raciales/étnicos estadounidenses, por ejemplo— pueden identificar puntos de conexión que favorecen los proyectos de justicia social de todos. Muy a menudo, no obstante, **involucrarse en el tipo de coalición imaginada aquí requiere que los individuos “traicionen” los privilegios que les proporcionan su raza, su clase, su género, su sexualidad o su estatus de ciudadanía.** Por ejemplo, en *Memoir of a Race Traitor* [Memorias de un traidor a su raza], Mab Segrest cuenta que asumir su identidad lesbiana le ayudó a reconocer los privilegios inmerecidos que le otorgaba su blancura. A diferencia de la mayoría de mujeres blancas estadounidenses, Segrest **dio la espalda a este privilegio, abrazó su nueva identidad como “traidora a su raza” y llegó a entender que su papel era confrontar la injusticia social.** De modo similar, el saber antirracista del sociólogo Joe Reagin ejemplifica un rechazo similar a los privilegios inmerecidos de la blancura. Reagin decide utilizar los beneficios que pueden corresponderle como hombre blanco para involucrarse en un conocimiento colaborativo con hombres negros y con mujeres negras. Mientras muchos pueden ver a Segrest y Reagin como “traidores a su raza”, su obra intelectual ilustra cómo podría operar la construcción de una coalición que potenciara el pensamiento feminista negro. (Hill Collings, 2012, pp. 125-126. La negrilla es mía)

¿Qué tiene que ver mi reflexión sobre el privilegio racial con mi labor docente en un contexto de subalternidad? ¿Qué aporta la reflexión sobre mi privilegio al análisis sobre cómo inciden las condiciones objetivas de vida de mis estudiantes en los procesos de socialización por medio de los cuales construyen su subjetividad *generizada*? ¿En qué se relaciona la visibilización de mi privilegio racial con la propuesta de escuchar a mis estudiantes para adentrarme en la subalternidad?

Si este proceso de develamiento no hubiese tenido lugar, las voces de John Alexander y Carmen habrían permanecido silenciadas, las situaciones de discriminación de las que eran objeto sólo fueron visibles para mí en tanto me incomodé con mi privilegio racial.

3.4 Color de fondo: Racismo, barrio y ámbito escolar

A partir de la comprensión del privilegio racial pude ver cómo el racismo está presente en todos los escenarios sociales, y en la escuela con particular contundencia. El racismo tácito o explícito de quienes conformábamos la comunidad educativa aparecía siempre ante cualquier mención de lo afro. En este sentido, por ejemplo, estereotipos alrededor de estéticas asociadas a las mujeres afro se hicieron evidentes a través de mi peinado.

Mientras trabajé en el colegio mi cabeza fue centro de atención. Acostumbraba usar turbante y las niñas no ocultaban su disgusto por eso. Cuando me dejaba el cabello suelto, se acercaban a decirme “así se ve bonita profe, no se ponga más eso en la cabeza”. A mí me gustaba lucir los turbantes. Mi abuela paterna me enseñó que “amarrarse la cabeza” curaba las alergias, las jaquecas y protegía del frío. El turbante era un asunto estético, cultural y en virtud de mi abuela, hasta espiritual. Asimismo, su uso consistía en un asunto práctico: me protegía del *frío de la loma*, ya que si Bogotá está a 2600 metros de altura, El Consuelo está 500 metros más cerca de las estrellas que el resto de la ciudad. Además, me di cuenta de que, por su uso cotidiano, dejé de contagiarme de piojos. Luego, cuando cambié el turbante por las trenzas, mi cabeza despertó aún más curiosidades entre docentes y estudiantes.

La primera vez que fui al colegio trezada me llamó la atención el interés que manifestaron estudiantes varones: “¿dónde la peinaron?”, “¿eso duele mucho?” “...yo me las quiero mandar a hacer pero mi mamá no me deja...” A los chicos en el colegio les gustaba el rap, y el trezado en hombres hace parte de la cultura del *Hip Hop*. Por supuesto, recuerdo a Viviana, que se me acercó admirada a inspeccionar mi peinado: “cómo se le ve de bonito, ¿viajó a la costa profe? ¿Y dónde la peinaron?, eso no le luce a todo el mundo. ¡Claro!, pegadas a la cabeza sí se ven bien”, me dijo. Cuando leí su relato comprendí su interés por *el peinado de trenzas que se le ve bien a una profesora y que no la hace parecerse a “una negra chocoana”*:

Le dije a mi abuela que si me mandaba hacer unas trenzas y me dijo que si me las mande hacer en todo el cabello y me parecía una negra chocona me sentía mal y me las quería quitar porque mis tíos y mi abuela Herminia se me empezaron a burlar.

Por mi parte, intenté aprovechar el interés que despertaba mi peinado para visibilizar los aportes de las culturas afrodescendientes. Sólo me ocupé de dos aspectos: 1. Señalar que el Hip Hop nace de las culturas afrodiáspóricas. 2. Socializar la historia del Palenque de San Basilio y el rol fundamental del peinado en el trazado de rutas de libertad que, estratégicamente, se hacía sobre las cabezas de niños, niñas y mujeres cimarronas. No obstante, visibilizar estos hechos no es suficiente para menoscabar el poder colonial del racismo en las personas. Se requiere de mucho cuidado para impedir que cualquier espacio, gesto o expresión dé pie al refuerzo de estereotipos y discriminación, como nos ocurrió en el grado quinto.

Yo elaboré una guía sobre la historia de la trata y la resistencia de Benkos Biohó. La compartí con una de las profesoras de grado quinto y ella quiso implementarla en su clase de sociales. No logramos que las niñas y niños aprendieran y se sensibilizaran sobre el tema: “No alcancé a trabajar lo del Palenque, ¡no!, si esos chinos terminaron matoneando a Laura, diciéndole esclava. Que ¡venga esclava recoja eso! comenzaron a decirle”. Lecciones aprendidas: 1. Es imprescindible transformar nuestro uso de la lengua, de modo que debemos dejar de hablar de esclavitud y empezar a hablar de esclavización; 2. Es necesario insistir en visibilizar las historias de héroes y heroínas para no arriesgarnos a producir revictimización.

Pero esto no ocurre sólo con las y los estudiantes. Cuando los temas de discusión, las noticias o acontecimientos que se conversaban entre docentes se referían a la población afrocolombiana, siempre aparecían los estereotipos raciales en los argumentos. Asimismo, era común el racismo en el lenguaje cotidiano, coloquial y pedagógico: “me toca trabajar como negro”; “negro tenía que ser” y el típico “mire tan bonito que baila, es que lo lleva en la sangre”.

Por otra parte, del racismo no se salvan las y los afrodescendientes aunque sean docentes. Mi colega Carolina, por ejemplo, acostumbraba a imitar el acento del profesor de matemáticas de la jornada contraria que era quibdoseño. A su vez, la profesora Fanny Quiñonez, activista afrocolombiana y miembro de la red de maestros y maestras “Tras los Hilos de Ananse”⁴⁹, tuvo que enfrentar, por una parte, la discriminación racial de docentes y acudientes que hacían corrillos en su contra, y por otra, la violencia epistémica con la que nuestros colegas descalificaban los saberes culturales y pedagógicos con los que ella enseñaba a leer y a escribir a las niñas y niños de grado tercero. Estos, aunque evidentemente exitosos, eran deslegitimados por salirse de las prácticas tradicionales de enseñanza que miden los aprendizajes de acuerdo al número de hojas de cuaderno que copian las niñas y niños.

3.4.1 Cuando las cosas se ponen color de hormiga: peleas, puntazos y ajustes de cuentas.

En el entorno barrial a la comunidad negra-afrocolombiana se la percibía como una amenaza. Ese imaginario se reproducía en el colegio donde, además de las prácticas de hostigamiento racial como burlas, trato y expresiones despectivas, se abrían paso dinámicas de discriminación racial relacionadas con una disputa territorial.

El 25 de noviembre de 2011, después de la conmemoración del día de la No violencia contra las mujeres, yo estaba en sala de profesores en el descanso, cuando Daniel entró corriendo y me gritó: – ¡Vaya a sacar de mí salón a ese negro de su curso que está cascando a Guillermo o yo le meto su puntazo!

⁴⁹ Esta es una red de docentes afrodescendientes y mestizas(os) que difunden los saberes y prácticas de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y que han aportado a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá. “La Red de Maestros y Maestras Investigadores Tras los Hilos de Ananse es una telaraña voluntaria de maestros que compartimos afinidades, sueños, utopías, divergencias, pero que negociamos significados para reconocer, conocer explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión étnica en la que viven diariamente los niños, niñas y docentes afrocolombianos y la violación de los Derechos Humanos en las Escuelas de Bogotá y en la sociedad en general” recuperado el 12 de agosto de 2013 de <http://hilosdeananse.blogspot.com/> entrada del 9 de junio de 2009.

Cuando llegué al salón, Guillermo estaba afuera, en la puerta, con la nariz reventada balbuceando insultos contra John Alexander, quién en ese momento estaba retando a los muchachos:

—A ver, quién más quiere, *vení* a darme a mí —decía mientras se daba golpes con el puño cerrado en el pecho—. Ahí si les da miedo. —Los demás le lanzaban insultos.

—*Vení* y me lo decís en mi cara mugroso —respondió John Alexander abalanzándose sobre otro estudiante justo antes de que yo me pusiera en medio.

Para ese momento John Alexander estaba en grado séptimo y antes de ser su directora de curso, tuve que estar muy pendiente de él, desde abril, cuando Alberto, el profesor de matemáticas, se me acercó preocupado a contarme que a John lo “estaban apostando”. El profe había notado que John comenzó a llegar golpeado al colegio, y que su actitud era más agresiva, así que hizo algunas preguntas y sus compañeros le contaron que estaba peleando en las tardes. No se trataban de peleas personales ni por pandillas, sino que en el barrio se llevaban a cabo encuentros entre jóvenes, y los asistentes hacían sus apuestas.

Alberto, Juan Carlos y yo buscamos una solución que no implicara los acostumbrados mecanismos de citación y observador que podían poner en riesgo el interés de John por asistir al colegio, así que lo persuadimos de entrar a la liga de boxeo de Lourdes, la UPZ a la que pertenece el barrio. Él accedió, y junto a él ingresaron varias niñas y niños de grado sexto y séptimo. John se convirtió en una estrella de boxeo e implementó la ruta “a pie” para recoger a las y los boxeadores para ir a las prácticas. Y cuando habían campeonatos nos “exigía” a Alberto, a Juan Carlos y a mí ir a ver sus peleas: “ahí los espero, yo veré, no me defrauden”.

El incidente entre John Alexander y el curso de Daniel inicia cuando Guillermo golpea a Camilo para quitarle las onces, él era un chico más pequeño y compañero de curso de John Alexander. Así que nuestro boxeador, que había sido proclamado por las niñas y niños de su curso como el *mandamás* y guardián del grupo desde el año anterior, se fue a *cobrar venganza* o, mejor, como dijo Camilo: “John no tiene la culpa porque lo que él quería era hacer justicia”. Esa fue la primera y única vez que John Alexander tuvo una pelea dentro del colegio.

Luego busqué a Daniel, quería hablar con él sobre su forma de referirse a John Alexander como “ese negro de mi curso”.

—Antes agradezca profe, yo fui a avisarle porque usted quiere a ese chino y usted me cae bien, pero yo a ninguno de esos me los paso. Esos negros parecen una gallada de orangutanes, andan por el barrio como si fuera de ellos y le van mostrando a uno el puñal cuando están en la cancha y no lo dejan pasar por ahí. Se las pican de raperos y ni saben hablar bien. Pero apenas vea que hay gallada me meto para ir a apretarlos.

— ¡Qué está diciendo Daniel!, ¿cómo que orangutanes y que va a *empandillarse* para apretarlos? ¿Y además, qué tiene que ver John Alexander con eso?

—Él es amigo de ellos, y no crea que le pegó al Guillermo por el coscorrón que (él) le metió al otro chinito de su curso, sino porque ya se las traía con el Guillermo. Todos esos son del mismo parche y llegan aquí a cogerse la calle cuando esos negros no son del barrio, ni siquiera son de Bogotá —se comenzó a reír— y yo ya se lo que usted piensa y no me va a dar cantaleta profe —y se fue.

Al comenzar el año siguiente compilé canciones de Hip Hop afroamericanas, afrodominicanas y afrocolombianas. A Daniel le gustaba esa música y siempre se burlaba de mi gusto por calle 13 “esos son un remedo de rapero con reggaetonero revuelto. ¡Noo profe! con esos gustos la veo mal”, me decía. Le pasé el CD con la música y le dije que si le gustaba me buscara.

Al día siguiente me abordó en el descanso:

—Anoche escuchamos las líricas con el *socito*, las del inglés ni idea que decían pero sonaba poderoso y las otras estaban ásperas.

—Bueno, pues esa música que le gusta es música afro...

La historia del hip hop lo acercó un poco a las personas afrodescendientes, pero cuando fui a tocarle el tema de John Alexander y sus paisanos me paró en seco:

—No vamos a hablar de eso, usted es buena gente pero no sabe del barrio ni de cómo es la cosa aquí, yo trato de no volver a decirles orangutanes y no me voy a meter con su chino. ¿Contenta? hasta le dejo de decir negro, pero lo otro dejémoslo quieto.

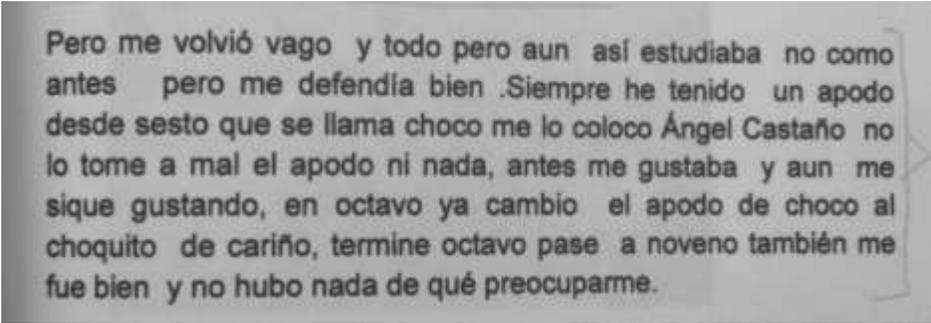
3.4.2 Cuando el color se roba el nombre

Mientras que David accedió a dejar de referirse a John como *negro* y *orangután*, esto fue imposible con algunos de mis colegas, quienes a pesar de la insistencia de la profesora de biología, que era afrodescendiente, de solicitarles que se refirieran a las y los estudiantes por su nombre, persistían en decir “el moreno de séptimo”, “la negrita de quinto” y “Choco”, en vez de nombrarlos John Alexander, Laura y Jhonny al que, aunque no pertenecía a una comunidad étnica, su pigmentación le costó la pérdida de su nombre:

En el grado sexto y séptimo me fue bien en las materias, fui conociendo más profesores y compañeros. Profesores como Vladimir que siempre me molestaba por mi color, el tono de piel y era chévere conmigo, estricto pero chévere con todos.

(...)

Siempre he tenido un apodo desde sexto que se llama Choco, me lo colocó Ángel Castaño, no lo tomé a mal, el apodo ni nada, antes me gustaba y aún me sigue gustando, en octavo ya cambió ese apodo de Choco a Choquito, de cariño. Jhonny⁵⁰



Pero me volvió vago y todo pero aun así estudiaba no como antes pero me defendía bien .Siempre he tenido un apodo desde sexto que se llama choco me lo coloco Ángel Castaño no lo tome a mal el apodo ni nada, antes me gustaba y aun me sique gustando, en octavo ya cambio el apodo de choco al choquito de cariño, termine octavo pase a noveno también me fue bien y no hubo nada de qué preocuparme.

⁵⁰ Fragmento editado (corrección de ortografía y redacción) de “Mi vida” libro autobiográfico escrito por Jhonny en 2011.

Aunque en su relato, Jhonny insiste en resaltar el carácter amistoso y cariñoso de su apodo, Juan Carlos, quién fue su director de curso desde que estaba en noveno hasta que se graduó, me compartió una opinión que matiza el gusto y aceptación de su apodo:

Resulta que cuando el chino entró al colegio era de los que le gustaba participar en las danzas y en las propuestas culturales como hasta sexto, pero parece que desde ese entonces lo comenzaron a matonear feo, pero él no decía nada. El nombre de Choco se lo pusieron ahí, al principio no le gustaba pero terminó identificándose con él. Entonces el chino comenzó a convertirse en un muchacho callado, retraído, comenzó a coger por el rap, muy buen talento para el dibujo. Él siguió siendo muy colaborador, pero como que en la medida que aceptaba el apodo aceptaba un rol como de mascota del curso, como de secretario. En noveno me di cuenta que él hacía los trabajos, las tareas, y le llevaba los cuadernos a otros del curso... Ya en décimo se encontró con un chino que nos llegó terminando noveno, y que era uno de los que llevaban droga y que Daniel nos dijo que trabajaba de campanero en una banda de apartamenteros y además que metía en forma. Entonces en décimo Jhonny se metió con la hierba y se fue perdiendo...

3.5 Racismo y sexismo: “yo creo que se está prostituyendo”

— Hoy la peino de la mitad para acá y la otra parte se la dejo suelta, entonces las trenzas hacen como si fuera una diadema.

Así fue como Carmen comenzó a trenzar nuestra conversación en julio de 2012⁵¹.

—Pues por ahí anda un muchacho echándome el cuento, a mí me gusta, pero toca ver.

— ¿Cuénteme cómo es la cosa?, esto hay que aprovecharlo porque usted de los novios no cuenta nada —le dije. Después de un momento de risas me respondió—:

⁵¹ La redacción de este relato la elaboré a partir de las notas del Diario de Campo del 3 y 4 de julio de 2012

—No profe, no invente que todavía no es novio mío y además yo no he tenido novio. Con decirle que yo no había conocido hombre antes de lo que me hizo el papá de Sonia.

— ¿Y cómo le fue con el papá de Sonia?, ¿qué fue lo que le hizo? —le pregunté.

—¡Pues cómo me iba a ir! Mejor dicho, es que usted no sabe. Él no era novio mío, sino que una vez me invitaron a una recocha en la casa de un amigo y comenzaron a darme trago, y yo, como una boba, les fui recibiendo. No me di cuenta de nada de la borrachera que tenía y el infeliz se aprovechó. Yo ni me acuerdo, pero es de ahí que viene Sonia. ¡No profe! si a ese hombre yo no lo puedo ni ver porque se me revuelca el estómago de la rabia...

A los quince años, Carmen fue violada por un joven del barrio, en complicidad de algunos amigos entre los cuales estaban un par de compañeros de colegio. Escuché sus palabras e intenté no escandalizarme. No quería re-victimizarla. Ella no hablaba con vergüenza ni tristeza y yo quería tener cuidado para no provocarle esas sensaciones. Solo le pregunté si ella y su mamá habían hecho la denuncia y si el colegio conoció esa situación.

—¡Eso qué denuncia! Yo misma fui hasta la puerta de su casa y lo hice salir, y ahí, en la calle le di su golpiza. Eso la mamá comenzó a gritar y los vecinos salieron a defenderlo. ¡Él sabía profe!, sabía lo que hizo y no decía nada. Solo trataba de taparse con las manos pero callado. La mamá era la que lo defendía porque ella no sabía nada. Y del colegio ni hablemos: yo me salí de estudiar porque antes, cuando mi embarazo, no era como ahora que dan permisos y no ponen tanto problema. A mí como que en ese colegio me odiaban —concluyó riéndose y sin dejar de trezarme.

Yo misma había sido testiga de algunas situaciones por las que había pasado Carmen, actitudes, decisiones y acciones que vulneraban sus derechos y que la responsabilizaban a ella de sus problemas. Profesoras y profesores solapábamos nuestro racismo, bajo el argumento de que ella no hacía lo suficiente, no estudiaba, era conflictiva o irrespetuosa. Quienes no hacíamos señalamientos éramos negligentes respecto a las situaciones que afectaban a Carmen. ¿Cómo era posible que la directora de curso de undécimo grado le hiciera hasta tres citaciones por mes a la mamá de Carmen sin importar las dificultades que eso le provocaba? Ella trabajaba como “doméstica” por días. Ir al colegio por una citación le implicaba perder un día de trabajo y el ingreso que eso representaba para ella

y su familia. ¿Cómo era posible que siendo víctima de discriminación racial dentro del colegio es a Carmen a quien le hacen anotaciones, llamados de atención y citaciones? ¿Por qué Carmen y su familia, en vez de percibir al colegio como un escenario de protección y garantía de sus derechos, sentían rechazo, incompreensión e incluso odio por parte de quienes lo conformaban?

La imbricación del racismo y el sexismo en la vida escolar de Carmen es de tal magnitud, que por su inasistencia, lo primero que piensa su profesora es que ejerce la prostitución. ¿Por qué esta suposición? Simplemente porque Carmen era una joven negra-afrocolombiana. Asimismo, su maternidad es castigada, sin acompañamiento apropiado, en medio de los silencios y prejuicios sobre su sexualidad, ella se ve forzada a desescolarizarse. Bien afirma Yen Le Espíritu: “Las representaciones de género y sexualidad están muy presentes en la enunciación del racismo” (Lugones, 2008, p. 97).

Es usual que las niñas desde muy temprana edad abandonen la escuela (...). Estas niñas sin educación, sin mayores oportunidades en la vida, están destinadas a ser madres adolescentes, confirmando el estereotipo racista de que “las negras son arrechas desde chiquitas”. Ser arrecha significa ser calientes (andar con uno y otro) y buenas para la cama. Una empleada del hogar le escucha decir a su patrona que “las mujeres que andan como negras, con uno y con otro, merecen que las maten”. (Lozano, 2010b, p 18)

Carmen fue víctima de todo tipo de violencia en el colegio, vulneración de derechos por parte de docentes, discriminación racial de sus compañeras y compañeros y desatención de la agresión sexual de la que fue víctima. ¿Por qué no incluí la historia de Carmen en el capítulo sobre violencia sexual?, justamente porque las opresiones sobre Carmen no son visibles sin un análisis racial. Bien afirmó la Combahee River Collective; “con frecuencia, nos es difícil separar la raza de la clase, y de la opresión sexual, dado que en la mayoría de los casos las experimentamos simultáneamente en nuestras vidas” (1988, p. 176):

La identidad de las mujeres negras colombianas está definida por el hecho de ser negras en una sociedad mestiza discriminadora, pobres en una sociedad de clases y mujeres en una sociedad patriarcal, en donde cuenta de manera fundamental los rasgos de sus grupos étnicos particulares reconociendo que las comunidades negras no son homogéneas sino que tienen especificidades, todo lo cual nos permite hablar de las mujeres negras en plural. Para las mujeres negras el género no es una categoría central, tampoco la clase, ni lo

étnico/racial, somos mujeres negras empobrecidas históricamente, así que la articulación de todas estas categorías, sin jerarquías, es fundamental para dar cuenta del sujeto mujer negra. (Lozano, 2010b, p. 2)

La sospecha de ejercer prostitución, las citas excesivas a su madre, la restricción al acceso a clases (hasta que se presente el padre), e incluso el abuso sexual de un “amigo” son violencias que se sustentan en el imaginario racista y sexista que recae sobre Carmen por ser una joven mujer negra. Un imaginario que emerge de la imbricación de opresiones de género y raza, “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial” (Quijano, 1991, p. 228).

Para develar la forma en la que opera en el presente esta imposición colonial, Lugones propone el sistema moderno/colonial de género, como una lente que permite analizar la lógica opresiva de la modernidad colonial, estructurada a partir de categorías dicotómicas, homogenizantes y jerárquicas, fundamentales para el capitalismo y el pensamiento colonial/moderno sobre raza, género y sexualidad:

La imposición de estas categorías dicotómicas quedó entrelazada con la historicidad de las relaciones, incluyendo las relaciones íntimas. El hombre moderno europeo, burgués, colonial, se convirtió en sujeto/agente, apto para gobernar, para la vida pública, un ser de civilización, heterosexual, cristiano, un ser de mente y razón. La mujer europea burguesa no era entendida como su complemento, sino como alguien que reproducía la raza y el capital mediante su pureza sexual, su pasividad, y su atadura al hogar en servicio al hombre blanco europeo burgués. (Lugones, 2011, p. 107)

Respecto a las y los colonizados, “sus personalidades/almas eran juzgadas como bestiales y por lo tanto no-generizadas, promiscuas, grotescamente sexuales, y pecaminosas” (Lugones, 2011, p. 107). Patricia Hill Collins ofrece una descripción del estereotipo hipersexual sobre las mujeres negras que las define como sexualmente agresivas y víctimas de sus deseos (Jabardo, 2012; Lugones, 2010).

La imagen de Jezebel se originó en tiempos de la esclavitud cuando las Negras eran pintadas, en las palabras de Jewelle Gómez, como “nodrizas sexualmente agresivas”. La función que el estereotipo de la Jezebel cumplió fue relegar a todas las Negras a la categoría de mujeres sexualmente agresivas, proveyendo una justificación poderosa para la proliferación de la violación sexual por hombres Blancos relatada por las esclavas Negras. (Lugones, 2010, p. 96)

Si bien es cierto que la experiencia del racismo en Estados Unidos es distinta a la de América Latina y el Caribe, las diferencias dispuestas por la historicidad del blanqueamiento y el mestizaje no borran la huella colonial de la esclavización ni las dinámicas de consolidación del sistema moderno/colonial de género. Este sistema garantiza que los estereotipos sobre las mujeres negras mantengan un común denominador de hipersexualización y servilismo, propio de la ideología racista fundada por el proyecto colonialista, y vigente en la historia de vida de Carmen. Así lo describe Betty Ruth Lozano:

La identidad de las *mujeres negras* ha sido fijada desde el imaginario racista dominante que las homogeniza, con atributos que son producto del prejuicio racial y que solo existen en la mente de quienes así las conciben: un cuerpo para el sexo, más cerca de la animalidad que de la razón. Un cuerpo que fue útero reproductor, fábrica de esclavos, objeto de uso y abuso para el placer de otros. Es por esto que nacer mujer negra en la sociedad colombiana determina un futuro de negación de derechos, desvalorización y subordinación, dado el racismo de una sociedad que no termina por asumir la pluralidad de los diversos rostros que la conforman a pesar de que esta pluralidad está reconocida legalmente. Se desconoce que la identidad de las mujeres negras está definida por una historia de subordinación, exclusión y resistencia, por lo que es una identidad en permanente reconstrucción. (Lozano, 2010b, p 4-5)

La construcción colonial de la sexualidad de las mujeres definió los cuerpos de las mujeres negras-afrodescendientes como dispuestas al “impulso sexual masculino”, y junto con la clasificación racial impuesta por la colonialidad, se legitimó (en el imaginario social) la violación de las mujeres *negras* e indígenas. Así lo afirma Angela Davis:

El racismo siempre ha nutrido su capacidad para incitar a la coacción sexual. (...). Desde el momento en el que se convenció a los hombres blancos de que podían cometer impunemente agresiones sexuales contra las mujeres negras, su conducta hacia las mujeres de su propia raza no podía dejar de verse salpicada. El racismo ha funcionado siempre como una provocación a la violación. Aquí reside una de las múltiples formas en las que el racismo sustenta el sexismo y que hace que las mujeres blancas sean víctimas indirectas de la opresión específica destinada a sus hermanas de color. (Davis, 2005, p. 179)

El impacto de los imaginarios sexo-racistas sobre las subjetividades colonizadas, en el pasado y en el presente, producen un riesgo inminente para las mujeres negras, quienes son vulneradas sistemáticamente por acoso y violencia sexual; prácticas legitimadas por las representaciones sociales coloniales:

Este estereotipo persigue a las mujeres negras donde vayan, como trabajadoras del hogar suelen ser acosadas sexualmente y hasta violadas por los patrones, pero lo mismo pasa en otros espacios, independiente del estrato social o del nivel académico. Cuando trabajé como asesora en el Ministerio del Interior, un empleado de carrera administrativa me decía con expresión suplicante: “yo nunca he hecho el amor con una negra”. No se trataba de enamorarme ni de seducirme, solo de pedirme el favor de hacerlo vivir la experiencia de tener sexo con una negra. (Lozano, 2010b, p 18)

El sistema moderno/colonial de género que corresponde, en América Latina y el Caribe, al tipo de la heteronormatividad reproductiva del que habla Spivak, está presente en las formas de relación social que se despliegan en todos los escenarios personales, privados, públicos, mediáticos e institucionales. La escuela, aun siendo uno de los pocos escenarios de protección y garantía de derechos, hace parte de las instituciones sociales que reproducen y perpetúan el racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia y subordinación. Por una parte, las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y docentes-estudiantes están mediadas por los imaginarios y estereotipos que habitan a cada persona; por otra, los contenidos académicos reproducen los paradigmas eurocéntricos, mantienen la versión occidental de la historia e invisibilizan las existencias, aportes, hitos, saberes y culturas que no corresponden a lo blanco, burgués, capitalista, cientficista y masculino.

Por lo anterior, el movimiento afrocolombiano ha hecho parte de su agenda política el posicionamiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Si no se generan representaciones históricas y culturales alternativas la escuela continuará reproduciendo la violencia epistémica de la colonialidad, y con ello, las condiciones de subordinación, no sólo de las personas negras-afrodescendientes sino de todas las víctimas de la colonialidad. De aquí que maestras y maestros, a partir de sus motivaciones personales y de los recursos con los que cuentan, empujen procesos e iniciativas de la Cátedra como estrategia para la eliminación del racismo y la discriminación racial. El desplazamiento del lugar desde donde se narra la historia, la visibilización de los aportes de las

comunidades indígenas y afrocolombianas, y la socialización y puesta en marcha de nuevos saberes y prácticas, son propuestas que se articulan a los proyectos de vida de las y los estudiantes porque responden a sus realidades concretas.

Si bien Carmen no contó con el mejor escenario para su vida escolar, su hermana Laura y su hermano Eduardo tuvieron mejor suerte. El trabajo de la profesora Fanny Quiñones, por ejemplo, transformó los prejuicios sobre Eduardo, quién además de aprender a escribir, a leer, a sumar y restar después de reiteradas pérdidas de curso, contó con un proceso de auto-reconocimiento que le permitió dejar de ser el “mico” del curso y recuperar su nombre. Un trabajo de educación intercultural que transformó las relaciones interpersonales de las niñas y niños de grado tercero, pasando del caos, el desorden y la violencia a la cooperación, la solidaridad y el respeto.

La decolonización de los saberes en la escuela permite construir una comprensión histórica y cultural del presente en la que las y los estudiantes desde sus diferencias se autorrepresenten y fortalezcan sus agencias en la esfera pública, en palabras de Spivak, que lleven la subalternidad a un punto crítico. Este proceso requiere que las y los docentes que tienen la labor de “reorganizar deseos” cuenten con las herramientas de sensibilización y reflexión sobre identidad y privilegio racial, que les permita escuchar las voces de sus estudiantes. De este modo, en vez de hablar por ellas y ellos, aporten pacientemente a sus procesos de autoreconocimiento y autorepresentación, que haga audibles sus voces y les permita salir de la condición de subalternas.

4. A modo de conclusión

*Para ganar la palabra
para describir la pérdida
tomo el riesgo de perder todo.
Podré crear un monstruo
el cuerpo y extensión de la palabra
hincándose de colores y emocionante
amenazando a mi madre, caracterizada.
Su voz en la distancia
analfabeta ininteligible.
Estas son las palabras del monstruo.
Charrie Morgana*

“¿Quién nos dio el permiso de realizar el acto de escribir?” nos pregunta Gloria Anzaldúa en la Carta que hace 34 años nos dirigió a las mujeres tercermundistas (1988, p. 220). ¿Es para optar por el título de maestría? Por supuesto, así es. Pero en este trabajo, en este amasijo, mi pequeño monstruo, entre las líneas de cada párrafo, yace el emocionar miedoso que ha acompañado su escritura. Analizar, describir, conceptualizar, teorizar, pero además hacerlo con la promesa de no reproducir la violencia, la que llaman epistémica, esa que en su régimen abstracto no solo desnuda sino que descarna todo, a mí, a ti, a quienes fueron mis estudiantes, a mis colegas docentes.

La crítica de Spivak resalta los peligros del trabajo intelectual que actúa, consciente o inconscientemente, a favor de la dominación del subalterno, manteniéndolo en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda “hablar”. De esto se desprende que el intelectual no debe –ni puede–, en su opinión, hablar “por” el subalterno, ya que esto implica proteger y reforzar la “subalternidad” y la opresión sobre ellos (Giraldo en Spivak 2003, p. 299)

En mi caso, los estudios de género y las teorías feministas, fueron condición de posibilidad de la reorganización de mis deseos personales, académicos, políticos, pedagógicos, fueron el puente entre mi rol como estudiante-investigadora en la universidad y como profesora de secundaria. Un puente de incidencia, ida y vuelta, entre mis aprendizajes de maestría y de mi quehacer docente. De ahí mi propuesta de trabajo pedagógico y mi proyecto investigativo: adentrarme en la subalternidad, un abordaje de la cotidianidad escolar con un deseo de *parábasis* permanente.

La escuela como escenario de subalternidad: El cuidado y la reorganización de deseos

La ausencia de descripciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los relatos de mis estudiantes me produjo uno de los primeros interrogantes en la elaboración de este trabajo. Si la labor-misión de la escuela es educar, ¿por qué los conocimientos académicos, procesos pedagógicos y aprendizajes no hicieron parte de las reflexiones auto-biográficas de mis estudiantes? ¿Cuál es la relación entre escuela y subalternidad?, es decir, ¿cómo incide la escuela en la naturalización o reorganización de los deseos de las y los subalternos?

Esta era una narrativa privada del fracaso de la educación. A medida que me movía entre la verdadera subalternidad, no la de las clases medias, lo fui viendo cada vez más como una narrativa pública. Empecé a darme cuenta de que no son sólo las aulas, el profesorado, los libros de texto y la sanción social lo que cuenta para que los niños puedan estar en la escuela, por importante que sea todo ello. A menos que haya un incremento para asegurarnos de que cuando el subalterno esté en el camino hacia la hegemonía, “no se convierta en subopresor” (el término es de Paulo Freire, el oprimido se convierte en subopresor si no se cuida la calidad de la educación) y que no celebremos simplemente que haya escapado de su estado de subalternidad... los demás detalles no son socialmente productivos, comprar libros de textos y las oportunidades para la foto no son socialmente productivos. (Spivak, 2010a, p. 24)

La productividad a la que se refiere Spivak no consiste en las tasa de cobertura y permanencia, ni en el número de bachilleres graduados, tampoco en los aprendizajes académicos cuando estos reproducen formas de saber-poder que legitiman la

dominación. En algún momento de nuestra historia reciente, ser bachiller era visto como una oportunidad de progreso, de movilidad social, de ascenso para unas pocas personas, mientras la mayoría permanecían en condiciones de exclusión. En este sentido, los mejores estándares también darían cuenta del fracaso pues, ¿quiénes y a cuenta de qué obtienen los mejores puntajes? ¿Cuáles son los saberes legítimos para la calidad educativa? ¿Qué desigualdades reproducen? La productividad social de la educación consiste, más bien, en la capacidad de reorganizar deseos para desnaturalizar las opresiones. Esa es la misión de cualquier escenario educativo, sea la escuela, el barrio o la universidad.

Si bien en los relatos, las descripciones sobre la vida escolar no versan sobre procesos de aprendizaje, sí se interesan por acontecimientos e interacciones afectivas. Las y los docentes que apoyan, cuidan y brindan afecto son los que se rescatan en los relatos, lo que nos permite identificar que el trabajo de cuidado es parte fundamental del quehacer docente y una condición de posibilidad de la reorganización de deseos:

(...) la profe Lucía era la profesora más querida de los alumnos, era cristiana y nos brindaba todo el apoyo que necesitábamos, era la profe estrella para todos nosotros.

(...) En el grado noveno la pasé súper chévere porque teníamos papá y mamá todos los del salón, porque dimos con unas muy grandes personas (...) el profe Juan Carlos Rodríguez que se ganó la confianza de todos los alumnos, fue el más querido casi por todos porque era el que nos apoyaba en todo, en cambio la profesora Claudia Gómez casi no se mantenía al lado de nosotros. Yuri⁵².

En séptimo nos cambiaron de director de curso, Rigoberto, un profesor muy bueno que no solo dictaba clases y nos enseñaba, sino que también nos daba consejos y nos colaboraba en lo que más podía. Gabriela

⁵² Fragmento de “Un pequeño relato de vida” libro autobiográfico escrito por Yuri en 2011 (El nombre de la autora ha sido cambiado para proteger su identidad personal)

Dar consejos, jugar, regañar, acompañar, son actitudes docentes que se recuerdan. Una profesora o profesor bueno es quien “está pendiente” de las y los estudiantes, una labor de cuidado que emula la maternidad y la paternidad. Esta percepción es compartida por Juan Carlos, quién en la reflexión sobre su quehacer docente resalta estas mismas cualidades.

¿Qué significa para mí ser maestro? Yo creo que significa ser alguien que acompaña, ayuda, aconseja, orienta pero sobre todo escucha a sus estudiantes para que puedan seguir en su vida más allá de estar en el colegio.(...) Yo trabajo para que mis estudiantes sean mejores personas. Que traten de superar las dificultades que tienen en sus casas, que traten de reanudar los lazos que de pronto han roto con sus familias, que se reconcilien con la sociedad o con ellos mismos.

Yo trato que mis estudiantes se muevan en este mundo. Quiero que se den cuenta que la vida de ellos está siendo afectada por unas cosas que son demasiados grandes de ver y de entender (...). Yo trato desde mi asignatura, Tecnología, aportar a su aprendizaje personal. Busco que ellas y ellos entiendan todo eso que los está afectando ahora. Cómo las redes sociales, la publicidad y la internet inciden en lo que piensan, en cómo deben de vivir y los roles que deben reproducir. Quiero que se den cuenta que esa información, que esas nuevas formas de relación que producen los medios y las tecnologías tienen intereses económicos y, por esta razón, constantemente les están diciendo por medio de imágenes, aplicaciones y propagandas que los objetos y el consumo son las que determinan el valor de las personas, pero que en realidad eso no es lo más importante. Eso es lo que intento, que entiendan cómo es el mundo en el que viven, un mundo tecnológico.

Aunque ya como egresadas y egresados, las y los estudiantes enriquecen su percepción sobre el papel del aprendizaje, de la escuela y del quehacer de sus docentes, la

importancia del trabajo de cuidado y de la cercanía afectiva de las y los profesores se mantiene⁵³:

Alejandra: *Yo me siento robada, allá en la universidad el profesor empieza a decir: “Bueno muchachos, esto tuvieron que verlo en el colegio” y todos, sí profe. ¡Y yo no vi eso!*

Yanbra: *Tanto robado no, sino como el tiempo.*

Alejandra: *¡Cómo que no!, uno nunca tenía clases completas.*

Yanbra: *Por eso yo estoy hablando de mi tiempo, porque en dinero yo no gasté nada porque en colegio distrital uno no gasta dinero, sino el tiempo. También eso era porque no dejaban dictar clase.*

Jhonny: *Es que se formalizó esa estructura de allá. Porque profe, no es por nada, pero cuando yo estudiaba allá en Ciudad Bolívar, allá en un barrio caliente que yo me acuerdo cuando pequeño, y yo llegué de quinto acá.*

Alejandra: *¡Y Choco era re nerdo!*

Jhonny: *A lo bien profe, y cuando yo llegué acá yo no hacía ni mierda y yo era el más nerdo de todos. Yo ya sabía dividir en tantas cifras y aquí apenas viendo eso... ¿Sí me entiende?, y eso que allá era un colegio que era caliente porque yo me acuerdo que chinos de mi edad ya mantenían sus corotos en eso... Pero aún enseñaban. Y yo llegué acá y no es por nada, pero yo no hacía nada y era el más nerdo. Me decían algo y yo lo hacía, y saliera como me saliera, quedaba bien. Y yo, ah bueno, ¡listo! Pues uno qué puede decir cuando le ponen una buena nota.*

Yanbra: *De pronto sí, todo es a lo mediocre.*

Alejandra. *Pero también era por la recocha que uno no podía aprender. Digamos que llegaba el profesor... Por ejemplo Alberto. Con Martha teníamos la capacidad de decirle:*

⁵³ El 24 de agosto de 2014, me reuní con Yanbra, Stefany, Natalia, Alejandra y Jhonny para devolverles sus libros y re-encontrarnos. En este encuentro dialogamos sobre la incidencia de la escuela en sus proyectos de vida ahora como egresados. Aquí aparece el diálogo tal y como se desplegó entre nosotras a excepción de algunos cambios en la transcripción para efectos de legibilidad. Respecto a las reflexiones del profesor Juan Carlos, provienen de la transcripción de la entrevista que me concedió el 25 de julio de 2014, estas entran en diálogo a lo largo del texto con la conversación transcrita entre las y los egresados y yo.

“profe, no queremos estar en su clase, tenemos hambre, queremos ir a la cooperativa”. Y él nos decía “¿por qué?”. “Queremos profe, porque usted no nos va a dar una clase que nos enseñe”. Y el profesor: “que sí, yo les puedo enseñar”. Y nosotras le decíamos: “no, porque usted va a explicar y nadie lo va a dejar hablar entonces para qué nos va a hacer estar adentro”.

Respecto a la narración de Alejandra, en la entrevista a Juan Carlos él afirmaba:

Ella y Martha (...) hacían unos experimentos sociales tenaces. Imagínate que llegaban y decían, por ejemplo, “no hagamos la tarea, eso no nos pasa nada”. ¡Y no hacían la tarea y no les pasaba nada! Y ellas eran felices demostrando que “¿sí ve profe? es que usted para qué pierde el tiempo con nosotros, es que mire que aquí esto es el relajo”... Ellas estaban conscientes, leían muy bien la situación del colegio, sabían perfectamente qué hacer y a quién no cumplirle.

Alejandra, Yanbra y Jhonny identifican algunas de las limitaciones que tiene la escuela para educar, y señalan que de estas hacen parte tanto el desorden y la “recocha” como la incidencia del criterio personal de las y los profesores. También rescatan las experiencias de vida y los saberes que portaban las y los docentes y que articularon a sus historias personales y proyectos de vida:

Jhonny. *A mí el profesor Alberto me caía re bien. ¿Se acuerdan cuando el profe nos contó la historia de él? Pues él estaba en un parchecito así como ahorita en el mío, que es gente que hace cosas por ellos mismos y eso. Y lo que me gustó del profesor de matemáticas es que, tanta cosa que él tuvo y siempre estuvo ahí. Siempre fue un apoyo pa' los amigos de él. Muy chévere. Él comenta que de ese parche de amigos solo quedaron como tres porque la mayoría se mataron, otros quedaron en el vicio y que pues el no cayó en eso y él apoyó mucho a sus amistades. Lo que más me gusta de él es que tiene como una mentalidad de apoyar. Carolina tenía una mentalidad muy diferente, tenía que ser a la ley de ella o si no nada.*

Alejandra. *Yo comencé a ir al grupo que él tenía de medio ambiente. Fue de ahí que yo salí con la idea de cambiar lo que escribí en el libro sobre mi carrera. Por eso estudio Ingeniería Ambiental.*

Yanbra. *A mí me pasó eso pero con Juan Carlos, con lo de la emisora. Estuve metido dos años en eso en el colegio y ahora estudio Producción Musical. Incluso el trabajo mío*

en Integración se mueve por ese lado, en el tema de comunicaciones y lo cultural con jóvenes.

Una labor docente que constriña altas dosis de trabajo de cuidado acompañada de una voluntad de escucha permanente y de transformación de deseos logra conjugar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y pertinentes para las y los estudiantes, que les permitan autorepresentarse, es decir, encaminar proyectos de vida que trasciendan las brechas impuestas por la subalternidad.

“Aquí no importa que uno tenga o no tenga, sino lo que importa es la amistad”. Formas de autorepresentación que resisten a la violencia.

En Aulas Colombianas la socialización entre pares se caracteriza por la solidaridad y relaciones de amistad que desbordan los límites impuestos por cursos, edades, género e incluso jornadas. Al respecto Juan Carlos señala: *“Yo creo que la virtud es la solidaridad, porque en medio de todas las dificultades las niñas y niños tienen una solidaridad con sus compañeros. Cuando hay problemas se unen y buscan soluciones y se ayudan hasta donde pueden”*. Asimismo, las y los estudiantes consideran que la amistad es una fortaleza que hace parte de la cotidianidad escolar; por otra parte, identifican los riesgos que se desprenden de la misma:

Jhonny. *El ambiente de acá ha sido humilde, entonces aquí no importa el que tenga o no tenga, sino lo que importa es la amistad.*

Alejandra. *Yo en once tenía amigos de sexto...*

Profe Alexandra. *¿Y por qué si eso es tan bueno lo demás no funciona?*

Yanbra. *Porque se usa más la recocha*

Stefany. *Y la violencia*

Yanbra. *Si uno está con otros pelados pues va a utilizar más la recocha, va a salirse más, entonces no hay control. En el colegio uno solo tiene la responsabilidad de hacer tareas y si uno quiere las hace. O uno en el último periodo recupera todo y listo. Pero ya al momento de uno llegar a una universidad o un instituto, SENA o como se llame. Uno sabe que uno no puede hacer lo mismo porque no tiene periodos dónde recuperar a última hora.*

Jhonny. *Yo como tal no tuve nunca responsabilidad en el colegio.*

Yanbra. *Eso es otra. No es por hablar mal de Choco pero en el colegio había mucha gente que era como él. O sea, gente que no le importa.*

Stefany. *Hay gente que está ahí porque los obligan... Entonces van es a molestar.*

Jhonny. *La verdad yo siempre he tomado mi vida como viene y va. ¿Por qué? Porque desde pequeño siempre me han enseñado a guerrear todo. Desde pequeño a mi familia yo le he visto que ha guerreado por todo y de lo mismo no me pongo como a limitarme tanto, a meterme en un cuento como del colegio ni nada de eso sino hacer mi vida como tiene que ser. Luchar por mí y hacer algo que me guste. Y si me gusta a mí bien, y si no le gusta a los demás pues allá ellos.*

Stefany. *A vivir su vida día a día.*

Jhonny. *Porque eso fue lo que a mí me enseñaron.*

Así como Stefany mencionaba la violencia como una de las limitantes para que las dinámicas de la cotidianidad escolar funcionaran, las y los docentes también reconocen las implicaciones de la violencia social, familiar y los riesgos sociales en la vida de las y los estudiantes, y por supuesto en la escuela. En palabras de Juan Carlos:

Esta es una población que tiene poco conocimiento de lo que se mueve más allá del barrio, son personas que viven más al día, tratando de validar su vida en el rebusque cotidiano de las cosas materiales. Vienen de una tradición de familias que han llegado a ese barrio porque no tenían otro sitio donde establecerse. Son personas que tratan de mejorar su nivel de vida muchas veces a través de actividades ilícitas. De alguna manera se sienten rechazados por la sociedad por vivir en el barrio. La gran mayoría no son personas resentidas que es algo que me parece muy importante porque no son personas que guarden odio por la sociedad y quieran destruirla.

Es un entorno violento por la misma forma de validar la autoridad. Un “hacerse valer” que consiste en tener una presencia en la comunidad. No una presencia calmada y tranquila sino la de una persona que de algún modo tiene un poder, así sea ficticio, así sea el poder de hacer a una persona una maldad, una chanza para hacer quedar mal a alguien. Eso representa hacerse valer, porque el que se deja hacer la chanza entonces como que es menos. Eso hace que las dinámicas de interacción, las relaciones personales [sean violentas] porque esas chanzas generan resentimientos tan profundos... y luego quieren desquitarse. Son violentos porque les han obligado a estar en ese lugar sin posibilidades de movilidad a un lugar mejor...

Respecto a las implicaciones de la violencia en su vida de las niñas, niños y jóvenes ¿cómo aporta la escuela a la transformación de estas violencias?, ¿cómo afectan estas condiciones las motivaciones por el aprendizaje y la educación de las niñas, niños y jóvenes estudiantes?

Adentrarse en la subalternidad: “Mirar pa' observar” en vez de “mirar pa' juzgar”

La reorganización de deseos como una tarea docente en escenarios de subalternidad requiere de un acercamiento pedagógico paciente, atento, comprensivo y persuasivo que nos exige a profesoras y profesores, así como a las y los intelectuales de la educación, adentrarnos en la subalternidad. Para que esto ocurra es necesario detenernos en lo cotidiano, donde se develan los saberes y agencias ocultas por las estructuras de validación social existentes.

Profe Alexandra. *¿Y por qué Stefany menciona la violencia?*

Stefany. *De qué sirve que usted vaya al colegio profe, si usted tiene a su papá pegándole a su mamá. O sus hermanos son los que tienen más de un muñeco encima. Usted con qué mentalidad va a querer salir adelante sabiendo que tarde o temprano*

también se la van a cobrar a uno. Es que dicen que la vida de un matón o la vida de alguien que tenga muñecos encima es la más bacana porque tiene plata, porque tiene carro, porque tiene una casa lujosa o tiene la mejor ropa. Pero si uno se pone a pensar la vida de ellos es más corta que la de otra persona...

Jhonny. *Usted ha escuchado esa frase “el que a fierro mata a fierro muere”*

Stefany. *Sí. Pero a veces uno no sabe por qué las personas hacen eso. Realmente uno simplemente mira pa' juzgar y no mira pa' observar. Y yo lo digo porque hay gente que dice: “No, yo que me voy a meter con tal persona” y yo desde niña me meto con gente fumadora, marihuanera, que tienen más de ocho muñecos encima y eso es lo que uno vea y quiera representar en su vida. A mí eso me ha enseñado que uno debe salir adelante. Mi papá tantos años metido en ese hueco. Antes de que yo naciera él había hecho esa vuelta. A los tres meses el cayó, y yo desde los tres meses conozco las cárceles, Yo era la niña boba, la hija babeando detrás de él y después de que salió vea la forma en que me trató. Creo que ninguna mujer se lo merece.*

Nacemos por el mismo lugar todos y nadie es nada pa' juzgar y sin saber por qué uno se vuelve así, por qué uno es tan mierda con los hombres o por qué uno es tan reservado en sus cosas... Uno no sabe el dolor que está sintiendo Alejandra o Choco en su casa. Como yo le digo a Alejandra, porque bacano usted tiene hermanos que la apoyan, tiene papá. Pero uno que se cría sólo con la mamá y su papá toda la vida en la cárcel pa' que salga y le haga daño... Es distinto. Y la vida de todo el mundo no es igual. Hay gente que nos ha tocado guerrearla desde muy niños... Mi mamá nos sacaba a trabajar con ella pa' poder darnos el pan de cada día (...) Entonces yo digo que eso también es voluntad de uno. No le digo, yo estudié allá abajo en las ollas, dónde era el cartucho, mi mamá nos crió ahí en carretillas. Cada uno tiene su punto de vida, cada vida es distinta, por eso yo digo: el que no guerrea la vida no sabe qué es vivirla.

Yo ahí [en el libro] nombro a mi mejor amiga. A esa niña le ha tocado igual de duro o peor que a mí. A ella se le murió la mamá cuando iba a cumplir siete años. Y ella entró a las drogas, yo no lo puedo negar, a ella le importaba un rábano no llegar a la casa, vender su ropa por droga y estuvo en 15 internados si no estoy mal, y yo a ella en ningún momento la dejé, por lo mismo, yo le hablaba a ella y ella me entendía y ella me hablaba y yo le entendía. Poco o nada, ese mundo no es para nadie.

La contundencia de las palabras de Stefany, su alusión a la *mirada* me permite precisar la reflexión sobre la subalternidad. Si bien Spivak centra su atención en el acto del habla

de la persona subalterna y de nuestra capacidad de escucha, propongo situar esta reflexión desde la noción de mirada: “*simplemente mira pa' juzgar y no mira pa' observar*”: ¿Pueden ser vistas las personas subalternas? En efecto pueden ser vistas, pero ¿son realmente observadas, es decir, comprendidas y reconocidas, o más bien son vistas para ser juzgadas y representadas por prejuicios, juicios de valor y conceptos ajenos a su historia? Considero que la mirada es una noción radical, una ve lo que existe, lo que está ahí, pero la posibilidad de ver depende de la perspectiva, y en ella, de la lente con la que nos acerquemos a observar. Esto mismo sucede con la reflexión intelectual y política: la mirada se calibra con las lentes de las teorías y conceptos con las que “juzgamos” aquello que analizamos. Para el caso del trabajo investigativo, la “mirada que juzga” consiste en último término en la representación que hacemos de las personas subalternas.

La pregunta era clara: ¿qué ocurre con esos intelectuales tan radicales considerados por todo el mundo como el colmo del activismo y de la filosofía liberadora cuando se les proyecta sobre la realidad de los grupos subalternos o, más aún, sobre la mujer subalterna? O al revés: ¿qué resultados arroja el proyectar la realidad de la mujer subalterna sobre la reflexión de esos intelectuales? Y la respuesta también es muy clara: lo que ocurre es que descubrimos que no son tan liberadores como dan a entender, que esconden una trampa y que, en realidad, forman una de las defensas más sólidas del pensamiento occidental. (Asensi, 2009, p. 12)

Las y los subalternos *no son observados porque sean invisibles, sino porque no existe una infraestructura de reconocimiento*. Ocultas y ocultos bajo representaciones coloquiales y académicas sus rostros permanecen invisibilizados. La imagen de mendigas y marginales es un manto que les cubre. Las niñas, niños y jóvenes que nombro en este trabajo son representadas socialmente como códigos de lista y cifras de matrícula con las que se reportan metas de cobertura, o bajo la denominación de pobres, delincuentes, ignorantes y víctimas. Sobre ellas y ellos se emiten calificaciones, prejuicios, anotaciones en el observador. ¿Cuáles son sus expectativas?, ¿cuáles son sus angustias?, ¿de qué están hechos sus deseos y añoranzas?, ¿cuáles son sus

victorias?, ¿qué conocen?, ¿cuál es su historia? Estos interrogantes no entran en el canon institucional de representación.

Subalternidad: “Guerrearse la vida” en “un mundo que no es para nadie”

Para Stefany, el escenario subalterno, “un mundo que no es para nadie”, es difícil de habitar, es violento y limitante. Sin embargo, tanto ella como Jhonny reconocen que su experiencia de vida, en virtud de las dificultades que han afrontado desde su infancia, constituye una fuente de poder, pues en el “guerrearse la vida”, han consolidado fortalezas y capacidades, es decir, posibilidades de agencia:

Jhonny. *Yo digo que la gente que está así como vinculada a una sociedad no tiene más horizontes como de mirar, siempre está metido en un cuento, que es el de su camello o tal cosa, que si está estudiando...*

Stefany. *La vida perfecta.*

Jhonny. *Exacto, la vida perfecta. Que no quiere chocar con nada porque sabe que pierde lo que tiene. En cambio, una persona que siempre ha estado como perdiendo cosas, perdiendo puntos, sabe que “si yo hago esto pierdo pero”...*

Stefany. *Pues se tiene que levantar y ya.*

Jhonny. *Exacto, me tengo que levantar. Y pues yo siempre he estado con personas que, [por ejemplo] ahorita yo andaba con un parche grande y de ese parche ya no hay nada porque casi todos están en el ejército, otros los han matado, otros se han ajuiciado por hijos, otros han cambiado. Y hay personas que al contrario... Yo conocía dos muchachos que iban re bien, estudiosos, uno era policía y ahora resultó que es corrupto. ¿Sí me entiende? A lo que yo voy es que la persona perfecta cae y queda, en cambio la persona que empezó con errores tiene la manera cómo salir, tiene las herramientas para hacerlo. Digo yo. Y pues a mí me ha funcionado, sé que falta mucho, pero poco a poco se logra, no tener todo ahí como en un pedestal donde sabe que tiene todo, en vez de saber que me gané mi platica y me compré mi ropa, pero bueno, yo la cuido porque la hice con mi esfuerzo y la voy a apreciar. Hay muchos hijitos de papi y mami que le compran su ropa y no saben qué es camellar, que no saben qué es sudarla, que no saben qué es sufrir.*

Alejandra. *Yanbra y yo nos miramos como ¿nos vamos? ¡Dígame que me vaya! Es que yo sentí como ese vainazo ahí.*

Jhonny. *No, no es eso. Solo que yo digo que las personas que son más lanzadas pa' las cosas tanto buenas como malas pues creo que tienen como más maneras, porque si no funcionó por un lado pues ¡vamos por este otro! pero alguna maricada se hace. En cambio, una persona que siempre ha estado bien, en un camello por allá de empresa, pues se quedan sin camello y ¿qué hacen?*

Profe Alexandra. *Y por qué Alejandra sintió un vainazo*

Alejandra. *Pues porque yo soy de las personas que no trabajan. De las que le compran su ropa y aunque no somos ricos todo lo he tenido en mi casa.*

Jhonny. *Yo no me refiero a eso. Sino que hay personas que no aprecian lo que tienen. Yo conozco personas que les dan ropa, estudio, les dan de todo para hacer y no hacen ¡No lo hacen! Por más que le den las cosas para hacer no hacen. Ojalá yo tuviera como le toca a Alejandra, pero usted lo que tiene es que valorarlo, ¿sí me entiende?*

La labor docente debe reconocer esas capacidades, esa reflexividad y acompañarles en la reorganización de sus deseos. Es importante señalar que así como Juan Carlos considera que sus estudiantes perciben el “rechazo de la sociedad”, Jhonny y Stefany, por sus trayectorias de vida, se saben fuera de ella. A pesar de haber transitado por la escuela, una institución social, afirman no ser parte de la sociedad. Él no se siente “vinculado a la sociedad”, y ella afirma haber vivido “en un mundo que no es para nadie”. ¿Cuál ha sido el papel de la educación, entonces, cuando no logra vincular a las niñas, niños y jóvenes a la sociedad? ¿Qué derechos son los que se garantizan recluyendo niñas, niños y jóvenes en las escuelas, si ellas y ellos continúan excluidas y bajo el riesgo constante de sucumbir “en un mundo que no es para nadie”?

Docencia y políticas públicas educativas: entre la reorganización de deseos y la normalización de la subalternidad

Para Paulo Freire la educación verdadera es praxis, reflexión y acción de las personas sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2007). En este sentido, si los relatos de mis estudiantes no dan cuenta de una percepción relevante de la educación, si a pesar de

haber hecho parte del sistema educativo distrital no se sienten parte de la sociedad ¿es posible que las escuelas estén incidiendo en la normalización de la subalternidad más que en su transformación? El quehacer docente es la condición de posibilidad de la escuela para reorganizar deseos y procurar que las personas subalternas sean escuchadas, que ellas mismas rasguen los velos de mendicidad a través de los que son observados. De igual forma, el ámbito personal de las y los docentes es el límite de esta labor, cuando no se calibran suficientemente los prejuicios estos se reproducen sobre las y los estudiantes. En palabras del profe Juan Carlos:

La educación trata de hacer algo pero es en una medida muy pequeña porque el sistema educativo está totalmente desarticulado, porque los que piensan la educación aunque ven el entorno, ven el contexto y a los individuos, no logran articular sus políticas educativas de inclusión y de igualdad con quienes están operando la educación en cada uno de los lugares. Tantos proyectos en marcha, aún con buenas intenciones y lindos discursos afectan más de lo que solucionan, porque además de que somos pocos docentes, de todos los problemas que hay, llegan con tareas a propiciar más desorden y eso rompe los procesos que uno intenta levantar. Ellos traen, hacen lo suyo y se van, no se trabaja con quiénes estamos ahí para que perduren las cosas.

Yo creo que no hay profesores malos, incluso en todos veo una buena intención, el tema es que estas intenciones surgen del ámbito personal de cada maestra o maestro, y lo que pasa es que ese ámbito personal es muy disímil a la población con la que se está trabajando, entonces yo no puedo aplicar mis valores, lo que veo que se debe hacer y lo que veo que es bueno o malo en la comunidad con la que estoy trabajando, cuando las situaciones sociales, económicas y familiares son totalmente diferentes a las mías.

Yo creo que la educación aportaría más si se llegara a un nivel de conciencia a los maestros que están en aula de que hay que ayudar a estos estudiantes y no cómo a mí me han inculcado lo que debería ser la sociedad, sino de cómo yo ayudo para que niñas y niños encuentren la sociedad en la que ellas y ellos pueden vivir y quieren vivir, no en la que yo creo que deben vivir.

En efecto, la reflexión de Juan no se queda en la subjetividad de maestras y maestros, existe una miopía en la voluntad política del sistema educativo respecto a las realidades de la cotidianidad escolar. Las condiciones estructurales de la educación están desarticuladas. Se reportan grandes cifras y metas de inversión en educación. En Bogotá, particularmente, el 30% del presupuesto distrital es asignado al sector educativo. Cada gobierno trae sus proyectos, contrata sus profesionales, pone en marcha sus propuestas y, sobre todo, trae nuevas dificultades, pues lejos de “adentrarse” en la cotidianidad escolar, la “manosean”, la llenan de formatos, tareas y eventos que trastornan los procesos que las comunidades educativas intentan agenciar.

En la actualidad las escuelas están atiborradas de proyectos exógenos de ciudadanía, de bienestar, de alertas tempranas y orientación escolar, de enfoques diferenciales para la inclusión como el de transversalización de género y la política educativa de atención a violencia sexual en la escuela. ¿En qué ha cambiado la situación para las niñas, jóvenes, indígenas, afrodescendientes, en situación de discapacidad, víctimas del conflicto armado? Creo que quedan en los bordes de cada meta reportada.

Ahora, la inversión en “el tema de género” proyecta un espectro borroso de avances en el que personalmente no logro ubicarme. Se construyen rutas y protocolos de atención a casos de violencia sexual, de hostigamiento por orientación sexual y de discriminación racial; se programa un sinnúmero de actividades de sensibilización para docentes y directivas, pero al no instalarse en los escenarios escolares como procesos constantes y pacientes, el sexismo, el racismo, la violencia de género y sexual se re-acomodan constantemente y se naturalizan las opresiones de las mujeres.

Yo hice parte, durante el 2013, de los escenarios y esfuerzos políticos “desde arriba”, o más bien, desde el escalón más subordinado del arriba, pues la equidad de género continúa siendo un interés marginal en la administración pública. Como yo, otras mujeres, docentes e investigadoras, abogaban por el reconocimiento del trabajo y el fortalecimiento de las experiencias que las y los docentes (sobre todo las docentes) vienen implementando pacientemente en sus escuelas. ¿Cuáles son los aprendizajes que rescatan Alejandra, Jhonny, Stefany y Yanbra como parte de sus proyectos de vida?

Aquellos que emergieron de las propuestas e iniciativas pedagógicas de sus docentes y que pacientemente se articularon a sus proyectos de vida. Sin embargo, la vertiginosa exigencia de las cifras no da tiempo para que estas propuestas se siembren, cosechen y den fruto.

“Aprender a aprender desde abajo”: una plataforma de reconocimiento

A aprender a aprender desde abajo, o como dice Stefany, dejar de “*mirar para juzgar*” y más bien “*mirar para observar*”. Poder hablar es salir de la posición de la subalternidad, dejar de ser subalterno. Ese era la labor a la que mis aprendizajes me empujaron, la de valerme de mis saberes pedagógicos para generar condiciones en las que ellas y ellos reorganizaran sus deseos y *hablaran*. De igual forma se lo proponen mis colegas, en palabras de Juan Carlos “*lo que yo hago es trabajar para lograr construir esos pequeños momentos donde uno ve que las cosas que aparentemente están perdidas y que no tienen solución, encuentran alguna luz de esperanza de que se van a arreglar o solucionar*”. Aquí me permito nombrar mi reproche, mi vacío, mi herida. ¿Acaso tantas actividades y esfuerzos encaminados por quienes hacíamos parte del contexto escolar no fueron suficientes para que mis estudiantes hablaran? ¿Por qué la buena voluntad y el trabajo de las y los docentes que se desempeñaban, no sólo en Aulas Colombianas, sino también en los otros cuatrocientos colegios distritales de la ciudad, no son suficientes para que la educación contribuya a la reorganización de los deseos de las niñas, niños y jóvenes para salir de la condición de subalternidad?:

“Los educadores necesitan ser educados” (...). Saben, un profesor no es mejor que los estudiantes. (...) Y en esas zonas subalternas, esta gente nunca ha tenido nada. Es una idea como cristiana creer que los pobres que han sufrido saben lo que deben querer. ¡Si fuese así de fácil! De hecho, ellos no tienen ni idea de la política en la que están inmersos. (...) Mi tarea es entender sus deseos suficientemente. Esto es lo que llamo “aprender a aprender desde abajo” (...) Así que, la tarea (y lo he venido haciendo desde 1988) no es fácil, aprendí de mis propios errores. (Spivak, 2011, p. 33)

No existe un *trasfondo institucional válido* en el que las existencias concretas, la vida cotidiana y la historia personal de las personas subalternas, más aún cuando se trata de

niñas, niños y adolescentes, sean visibles, dónde sus demandas, saberes, aportes y agencias sean reconocidas. Inscribo este trabajo como parte de una plataforma que se resiste y controvierte los campos de validación institucionales que despojan a mis estudiantes de sus rostros, de sus historias para representarlos con una calificación, un prejuicio o un reporte de metas de gobierno cumplidas.

De aquí el intento de escuchar, de adentrarme en la subalternidad e intentar *producir conocimiento descolonial*, hacia adentro y hacia afuera. Lo que he intentado aquí, desde un deseo de *parábasis* permanente, es liberarme de las taras del régimen del pensamiento occidental que habla por las personas subalternas y las representa como mendigas.

Es cierto que este trabajo no es suficiente; sin embargo, es un documento en el desde mi mirada, calibrada por los relatos de mis estudiantes y por los testimonios comunitarios y de mis colegas, retraté aspectos de la cotidianidad escolar ausentes en las caracterizaciones, investigaciones y discursos producidos sobre la escuela. Asimismo, reconocí fisuras en la subalternidad por las que se fugaron algunas de mis estudiantes, aberturas en las propuestas pedagógicas que les permitieron desnormalizar sus opresiones y construir alternativas.

El racismo, la discriminación racial, el sexismo, la violencia sexual, la lesbofobia y la homofobia, son opresiones que se aceptan como normales y se fortalecen en escenarios subalternos. La posibilidad de transformación, de desnaturalización de estas violencias, consiste en la reorganización de deseos de las personas desde la paciente labor docente. Un trabajo que pueden llevar a cabo maestras y maestros críticas —y no solamente bien intencionadas—, lideresas y líderes, jóvenes e incluso religiosas. Labor que se realiza en las aulas, en el barrio, en la puesta en marcha de iniciativas artísticas, ambientales y comunicativas. Procesos que no pueden depender de la organización colectiva, pues el escenario subalterno se consolida justamente por la ruptura y heterogeneidad. En este sentido, la diferencia entre las propuestas sociales y políticas amplias, así sean decoloniales, y la labor de reorganización de deseos como un ejercicio docente, es que las primeras requieren de colectividades que se organizan entorno a un

proyecto común, procesos que la mayoría de las veces no son posibles en escenarios subalternos fragmentados por contingencias y opresiones. De aquí la importancia de la labor docente, una actividad crítica, paciente y cotidiana de reorganización de deseos que requiere una actitud vigilante, de calibración constante de los prejuicios, de reconocimiento de los aciertos, pero sobre todo de escucha, o como dice Stefany, de una mirada que observa y no que juzga.

Mis errores, vacíos y carencias como profesora hacen parte del cuestionamiento constante sobre lo que escribía y lo que dejaba por fuera del texto. Un intento constante de no imponer mis prejuicios, de no silenciar. La vida, experiencias, acontecimientos e historias relatadas por esta escritura no se proponen emancipar a nadie ni revelar un hallazgo, con todo, son un *canto de cigarra*. Esta escritura es hija de una propuesta política que tiene como objetivo contribuir a la construcción de una infraestructura en la que la existencia de mis estudiantes, de las subalternas, sea reconocible.

Anexos

A. Anexo: Listado de Relatos de Vida

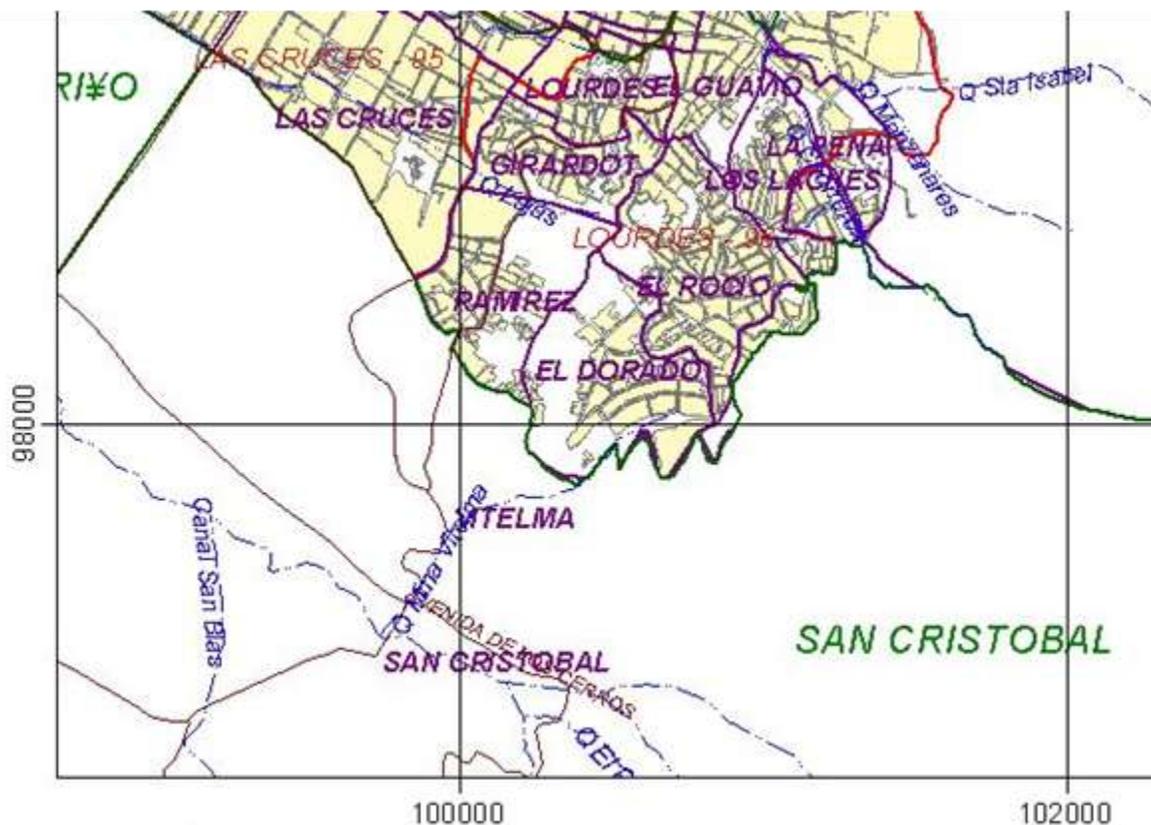
Presento el listado de relatos elaborados por las y los estudiantes de Aulas Colombianas durante el 2011. En la tabla aparece el nombre con el que cada estudiante tituló su relato-libro, la edad que tenían cuando los escribieron y el grado que cursaban. Todos los nombres de las y los autores han sido cambiados.

NOMBRE DEL LIBRO	Autora o Autor	Edad	Año y grado
El camino de mi vida	Daniela Tenjo	18 Años	Grado noveno/ 2011
El tren de mi vida	Fernando Acero	15 años	Grado noveno/ 2011
Mi vida en letras	Heidi Rodríguez	15 años	Grado noveno/ 2011
Mi vida en el reloj	Alexandra Castro	14 años	Grado noveno/ 2011
Mi vida en el papel	Martha Parra	17 Años	Grado noveno/ 2011
Las felicidades y tristezas de mi vida	Yanbra Morales	15 años	Grado noveno/ 2011

NOMBRE DEL LIBRO	Autora o Autor	Edad	Año y grado
Un anhelo hecho realidad	Viviana Muñoz	15 años	Grado noveno/ 2011
Mi vida yo la termino	Lizbeth Barreto	14 años	Grado noveno/ 2011
Semilla de vida	Álvaro Dávila	17 años	Grado noveno/ 2011
Fantasia o realidad	Gabriela Chacón	16 años	Grado noveno/ 2011
Mi auto-biografía	Jhon Alexander M.	15 años	Grado séptimo/2011
Mi vida	Jhonny Garzón	15 años	Grado noveno/ 2011
Un sueño en el aire*	Stefany Cáceres	15 años	Grado noveno/ 2011
Mi autobiografía	Alexandra Gómez	14 años	Grado noveno/ 2011
Un pequeño relato de vida	Yury Ramirez	14 años	Grado noveno/ 2011
Mi vida confusa y difusa	Carlos Fernández	14 Años	Grado noveno/ 2011
El relato de mi vida	Santiago Castellanos	17 Años	Grado noveno/ 2011
Una vida llena de felicidad y sueños	Carolina Sandoval	15 Años	Grado noveno/ 2011
Un pequeño relato de vida	Yury Ramirez	14 años	Grado noveno/ 2011
Horizontes y obstáculos de la vida	Andrea Cuellar	16 años	Grado noveno/ 2011
Confesiones de vida: Ya sea mentira, verdad o simple sueño	Juliana Castaño	16 años	Grado noveno/ 2011
Mi historia en hechos realidad	Milena García	14 años	Grado noveno/ 2011
Mi vida sobre las hojas	Sebastián Morales	15 años	Grado noveno/ 2011
Mi vida basada en un libro	Ingrid Rico	17 años	Grado noveno/ 2011
Huellas en un camino al recorrer	Jimena Cardenas	15 años	Grado noveno/ 2011
La magia de mi niñez, locuras de adolescencia, sueños de adulta	Wendy Perez	15 años	Grado noveno/ 2011

B. Anexo: Mapas de la localidad de Santa Fe

Mapa de información básica de la localidad de Santa Fe, elaborado por el Sistema de Información para la gestión de riesgos y atención de emergencias.



Acercamiento a la zona centro oriente del mapa básico de la localidad de Santa Fe.

C. Anexo: Mapa de colegios de la localidad de Santa Fe

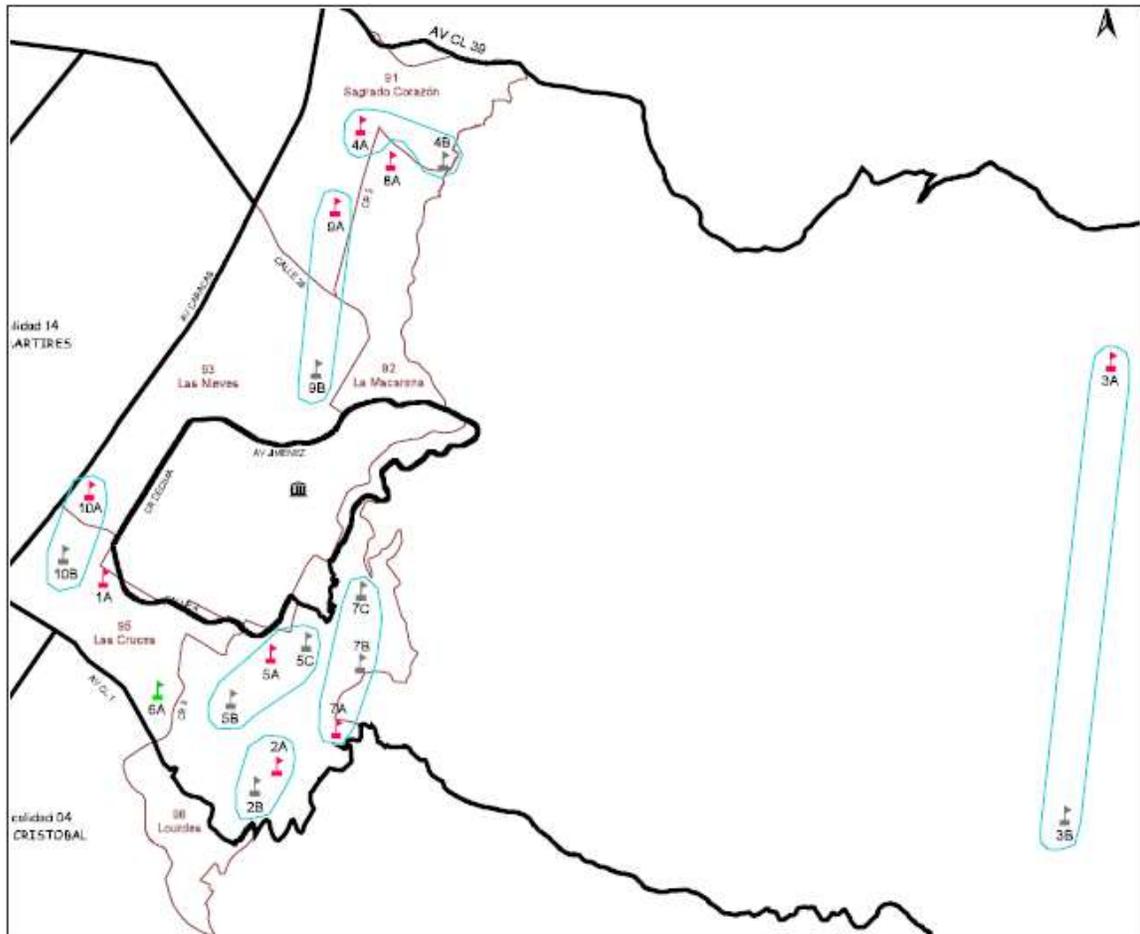
Convenciones:

-  Límite localidad
-  Unidad Planeamiento Zonal - UPZ
-  Colegios
-  Sedes
-  Colegio en concesión
-  CADEL
-  Integración



Colegios:

- 1A ANTONIO JOSE URIBE
- 2A AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS
(Aulas Colombianas El Consuelo)
- 2B San Luis El Dorado
- 3A EL VERJON BAJO
- 3B El Verjón Alto
- 4A EXTERNADO NACIONAL CAMILO TORRES
- 4B Tomás Jefferson
- 5A JORGE SOTO DEL CORRAL
- 5B Atanasio Girardot
- 5C El Guevío
- 6A LA GIRALDA
- 7A LOS PINOS
- 7B Efraín Cañavera
- 7C El Parejo
- 7D El Verjón Alto
- 8A MANUEL ELKIN PATARROYO
- 9A POLICARPA SALAVARRIETA
- 9B República de Argentina
- 10A SANTA INES
- 10B Los Angeles



Fuente: Subdirección de análisis sectorial Secretaría de Educación Distrital. 2011

Bibliografía

Álvarez, Laura. (2001). La interacción base del bienestar escolar. En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED. pp. 53-85.

Anzaldúa, Gloria. (1988) *Hablar en lenguas: Una carta a escritoras tercermundistas*. En Morgana, Cherríe., Castillo, Ana. *Esta puente, mi espalda*. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos. San Francisco: Ism Press, Inc. Editorial "ismo".

Arana, Imelda. (1998). *Preferencias académicas y educación secundaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2001). *Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género*. Bogotá: Nómadas. Universidad Central de Colombia. pp.90 - 101

_____. (2005). Las políticas educativas en el marco de la creciente profundización de la brecha cultural que afecta a las mujeres. *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, N 22 I/2005. Ciudad de Panamá: Consejo de educación de adultos (CEEAL).

_____. (2011). Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media. En Arango, L.G., & Viveros, M. (Eds.), *El género una categoría útil para las ciencias sociales* (pp. 285-314). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Arana, Imelda, & Rapacci, María. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En Cendales, Lola, Mejía, Marco, & Muñoz, Jairo. (Eds). *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 81-99). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Arango, Luz Gabriela. (1991). *Adolescencia, Marginalidad e Identidad de Género. Formas de socialización e impacto sobre los valores y patrones culturales de los adolescentes de sectores urbanos marginados, frente a la familia, la sexualidad y los roles sexuales*. Bogotá: Proyecto COLCULTURA- ICETEX.

Arocha, Jaime. (1986). *Concheras, manglares y organización familiar en Tumaco* En: Cuadernos de antropología. N° 7. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

_____. (1999a). *Obligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: CES. Universidad Nacional de Colombia.

_____. (1999b). "Redes polifónicas deshechas y desplazamiento humano en el afropacífico colombiano" En: Cubides, Fernando, Domínguez, Camilo (comp.), *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Bogotá: CES – UN, Ministerio del Interior.

Asakura, Hiroko. (2004). ¿Ya superamos el "género"? Orden simbólico e identidad femenina. En *Estudios Sociológicos*, Vol. 22, No 66, pp 719-743.

Asensi, Manuel. (2005). Entrevista a Gayatri Chakravorty Spivak. *Revista MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona*, (N. 1), (pp.1-4).

_____. (2009). La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos. En Spivak, G. *¿Pueden hablar los subalternos?* (pp. 9-39). Barcelona: MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Avellaneda, Absalón. (2001). ¿Que ha de ser la vida cotidiana en la Escuela? En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 11-23). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

_____. (2001). El dibujo en la didáctica para la ciencia. En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 25-40). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Avellaneda, Absalón, Acero, Gloria, Zapata, Gloria, Álvarez, Laura, Posada, Jorge, Gómez, Paulina, & García, Leina. (2001). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Ballarín Domingo, Pilar. (2001). La coeducación hoy. En Blanco, Nieves, (Coord.), *Educación en femenino y masculino* (pp. 31-40). Madrid: Akal.

Ballesteros, Isolina. (2001). *Cine (ins)urgente: textos fílmicos y contextos culturales de la España postfranquista*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Blanco, Mercedes. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. En *Andamios. Revista de investigación social* Vol. 9 No 19. México D.F. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 49-74

Barreto G, Juanita, & Puyana, Yolanda. (1994). La Historia de Vida: recurso de la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. En *Revista Maguaré* Vol.9 No 10. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, pp. 185-195.

_____. (1997). *Sentí que se me desprendía el alma*. Bogotá: Indepaz, Universidad nacional.

Basto, Jorge. (2007). Estudio de las prácticas de evaluación que emplean los docentes en la enseñanza de la literatura del texto narrativo (la novela), en la educación media de las Instituciones Educativas Antonio Ricaurte y Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Florencia Caquetá (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Beach, Dennis, Gordon Tuula, Lahelma, Elina. (Eds.) (2003). *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tufnell Press.

bell hooks. (2004). *Mujeres negras: Dar forma a la teoría feminista*. En *Otras inapropiables*. Madrid: Traficantes de sueños. pp 33-62.

Bidaseca, Karina. (2010): *Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos) coloniales en América Latina*, Buenos Aires. Ed. SB.

Butler, Judith. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. www.aibr.org Volumen 4, Número 3. Septiembre-Diciembre 2009 (pp. 321-336). Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.

Butler, Judith & Spivak, Gayatri Chakravorty. (2009). *¿Quién le canta al Estado Nación? Lenguaje, política y pertenencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Camacho, Juana., Restrepo, Eduardo. (eds) (1998). *De montes, ríos y ciudades. Territorios e identidades de la gente negra en Colombia*. Bogotá: Fundación Natura / Ecofondo/ ICANH.

Castro, Jenny. (2009). *La escuela: Un estudio desde las representaciones sociales* (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Castro-Gómez, Santiago. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar.

Cerda, Hugo. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socio-económica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cohen, Lucy. (2001). *Colombianas en la vanguardia*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Cornejo, Marcela. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. En *Psykhe* [online]. 2006, vol.15, n.1 pp. 95-106.

Cuervo, Clemencia, & Flórez, Rita. (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Curiel, Ochy. (2011). Los límites de género en la teoría y la práctica política feminista. En Arango, Luz, & Viveros, Mara, *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*, (pp. 203-226). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra. Feminismos.

Davis, Angela. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: AKAL.

Delgado, Ovidio, Murcia, Denisse & Días, Héctor. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes, discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Entrevista a Gayatri Spivak "Nuevas ropas del esclavo", Revista Ñ, Buenos Aires, 8 de abril de 2006.

Fanon, Frantz (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.

Foucault, Michel. (1992). *El orden de discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Galeano, Janneth. (2011). *De la escuela barrial a la escuela capitalista. Entre derrotas y resistencias. Estudios de caso: Escuela Laureles y Escuela Jackeline* (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gallego, Rómulo. (2004). *La construcción escolar de las ciencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

García, Carlos. (Ed.) (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central. Departamento de Investigaciones.

_____. (2000). *Democracia vivencial en la escuela: la construcción de la equidad y la inclusión en el aula*. Bogotá: Nómadas, pp. 303-306.

Gómez, Paulina, & García, Leina. (2001). Una experiencia de formación e investigación en procesos de construcción de comunidad educativa. En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 121-153). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

González, María, & Molano, Pedro. (2003). *Hacia la construcción de conceptos estructurales en la enseñanza de la historia desde dos estrategias didácticas* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

González, Raúl, & Riaño, Sandra. (2005). *Incidencia del maltrato infantil, la violencia intrafamiliar, la violencia escolar en el desempeño escolar de los estudiantes de la*

Institución Educativa Distrital Misael Pastrana Borrero (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Helms, Janet E., (ed.) (1990). *Black and White Racial Identity: Theory, research and practice*. Westport, CT: Greenwood Press.

_____. 1995. *An update of Helms's White and people of color racial identity models*. En J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A.Suzuki, C.M. Alexander, eds. *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Herrera, Martha. (1995). "Mujeres y Cultura". En *Las mujeres en la historia de la educación*, Tomo III. Colección vitral. Bogotá: Norma.

_____. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá, UPN, Serie Educación y Cultura, Plaza y Janés.

Hill Collins, Patricia. (2000) *Gender, Black Feminism, and Black Political Economy*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, núm. 568, pp. 41-53.

_____. (2012) *Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro*. En Jobardo, Mercedes (ed.), *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de sueños. pp 99-134

Hoyos, Guillermo, & Ruiz, Alexander. (Comp.) (2007). *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Huertas, Henry. (2011). *El afecto en la escuela. El sentimiento en el pensamiento del profesor: Acciones, motivaciones e interacciones de unos maestros en torno al afecto en sus ambientes de relación e interacción* (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jaramillo, Jefferson. (2000) *Trayectorias biográficas y sentidos territoriales de algunos migrantes de la costa pacífica en Cali*. Trabajo de grado. Universidad del Valle.

_____. (2002). *Parentesco y memoria familiar en una familia migrante de la costa pacífica en Cali*. En *Revista de Antropología y Sociología* Vol 1 fasc. 1. Manizales: Editorial Universidad de Caldas. Pp. 87-101.

_____. (2003). *Los migrantes del pacífico en Cali. Trayectorias biográficas y sentidos territoriales*. Tuluá: Colección de Textos Académicos UCEVA.

Jiménez, Olga. (2005). *La educación artística como eje articulador del currículo de la Normal María Montessori en la ciudad de Bogotá* (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jurado, Fabio. (1998). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Kilomba, Grada. (2010) *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. Münster: UNRAST-Verlag.

Lauretis, Teresa de. (2000). *Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: horas y HORAS.

Lawrence, Sandra., Tatum, Beverly. (sin fecha) *La identidad racial blanca y el anti-racismo en la educación: Un catalizador para el cambio*. Recuperado de http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_whiteracialidentity_spanish.pdf

_____. (1997). *White educators as allies: Moving from awareness to action*. En M. Fine, L. Weiss, L. Powell & M. Wong. eds. *Off-white: Readings on society, race and culture*. Nueva York: Routledge.

Lozano, Betty. (2010a). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. En *La manzana de la discordia* Vol. 5, No 2, pp. 7-24.

_____. (2010b). Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer negra de Colombia. *Temas De Nuestra América. Revista De Estudios Latinoamericanos*, 1(49), pp. 135-158. Consultado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/3720>

Lugones, María. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. En *Revista Internacional de Filosofía Política*. No 25, pp. 61-76.

_____. (2008). Colonialidad y Género. En *Tabula Rasa*, Julio-Diciembre, pp. 73-101.

Martínez, Deysi. (2009). *Mi mamá me dijo. El aula como espacio de liberación de saberes otros* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Mestizo, Rosaur. (2000). *Acción de tutela y convivencia escolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mignolo, Walter. (2000). *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

_____. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires. Editorial del Signo.

Miñana, Carlos. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. En *Pensamiento educativo* Vol. 44-45, pp 54-76.

_____. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. En *Propuesta Educativa* Número 34 Año 19 Nov. 2010 Vol 2, pp. 37 a 52.

_____. (1999). *Un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

Mohanty, Chandra. (2008). *Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales*. En Suárez, Liliana., Hernández, Rosalba. *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra. Pp. 117-160

Moreno, Gilberto. (2004). *El tiempo histórico y su enseñabilidad. Utilización de operadores temporales en la enseñanza de la historia en la Educación Básica Secundaria. Experiencia pedagógica en la IED. "Próspero Pinzón"* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Morton, Stephen. (2003). *Gayatri Chakravorty Spivak. Routledge critical thinkers*. New York and London: Routledge Tylor & Francis Group.

_____. (2010). Las mujeres del "tercer mundo" y el pensamiento feminista occidental. Traducción de Castellanos, G. En *La manzana de la discordia*, Enero - Junio, Año 2010, Vol. 5, No. 1: 115-125

Pardo, Neyla. (2000) *Pensar la escuela para construir sentido*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Patiño, Neyla., (2011). *Cultivando palabras con semillas de diversidad. Comprendiendo la mirada otra que elaboran los niños y niñas en el primer ciclo del Centro Educativo Distrital Aguas Claras* (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, Diego, & Mejía, Marco. (1996). *De calles, parches, galladas y escuelas: transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy*. Bogotá: CINEP.

Piedrahita, Claudia, & Acuña, Luisa, (Comp.). (2008). *Investigando la equidad de género en la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Posada, Jorge. (2001) Notas sobre comunidad educativa. En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 88-119). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.

Puyana, Yolanda. (1992). *La socialización de mujeres de los sectores populares urbanos - un estudio de caso-*. En *Revista Maguaré* Vol.6. No 6-7. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, pp. 165-190.

_____. (2000). ¿Es lo mismo ser mujer que ser madre? Análisis de la maternidad con perspectiva de género. En *Ética: masculinidades y feminidades*. Robledo, Á. & Puyana, Y. (Comp.). Bogotá: Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.

Quijano, Anibal. (1992). *Colonialidad y modernidad-razionalidad*. En: Heraclio Bonilla (ed.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. pp. 437-447. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

_____. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Lander, E. (Comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Rich, Adrienne. (1996). Heterosexualidad Obligatoria y Existencia Lesbiana. En *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, núm 10. Barcelona.

Rodríguez, Ileana. (1998). Hegemonía y dominio: Subalternidad un significado flotante. En Castro-Gómez, S. & Mendieta, E. (Eds). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Rousseau, Jean. (1979). *Emilio o de la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Bruguera-Edición especial.

Ruiz, Alexander. (2007). *El diálogo que somos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Scott, Joann. (1996). El Género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG – UNAM, pp. 265 – 302.

Serna, Luz. (2011). *Aunque te miro no te veo. La afirmación cultural de los y las niñas afrocolombianos de la IED Tomas Cipriano de Mosquera* (Tesis de Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (1981). *French Feminism in an International Frame*. En *Yale French Studies*. No. 62, New Haven: Yale French Studies. pp. 154-184.

_____. (1987). *Feminism and Critical Theory*. En *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, New York: Methuen. Pp. 77-92.

_____. (1988) «Practical Politics of the Open End: an interview with Gayatri Chakravorty Spivak, by Sarah Harasym, *Canadian Journal of Political and Social Theory*. Vol XII. N 1-2 pp. 51-69

_____. (1990). Criticism, Feminism, and the Institution. En Robbins, Bruce (ed) *Intellectuals. Aesthetics Politics Academics*. Series: Cultural politics (Minneapolis) University of Minnesota. pp 153-172

_____. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. New York and London: Routledge

_____. (1994). El desplazamiento y el discurso de la mujer. En *Debate Feminista. Crítica y Censura*. Año 5 Vol. 9. pp. 150-182.

_____. (2008a). Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo la Historiografía. En Mezzadra, S. (Comp). Traducción de Prada, A., Rivera C., S. Madrid, Traficantes de Sueños. pp. 33-67.

_____. (2008b). ¿Qué es género? ¿Dónde está Europa? Caminando con Balibar. En *Sociedad y discurso*, AAU, (14), pp. 81-95.

_____. (2009). *Muerte de una disciplina*. Santiago de Chile: Palinodia.

_____. (2010a). ¿Por qué los estudios de las mujeres? En Bastifas, P., Rodríguez, C. & Carrera, I. (Coord.). *Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas*. Barcelona: Rubí Anthopos, pp. 15-40.

_____. (2010b). *Crítica a la Razón Poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Spivak, Gayatri & Giraldo, Santiago. (2003). ¿Puede Hablar el Subalterno? En *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen 39, enero-diciembre, pp. 297-264.

Stack, Carol. (2012). *Roles sexuales y estrategias de supervivencia en una comunidad negra urbana*. En Jobardo, Mercedes (ed)., *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de sueños.

Subirats, Marina. (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. Santiago de Chile: CEPAL. Naciones Unidas.

Tamayo, Adolfo. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.) En *Revista HISTEDBR On-line*. Brazil: Campinas, n.24, p. 102 –113.

Tena G., Olga. (2010). Estudiar la masculinidad, ¿para qué? En: Norma Blazquez et. al. *Investigación feminista. Epistemología, metodología, representaciones sociales*. México: UNAM, pp. 271-291.

La Colectiva del río Combahee (1988) *Una declaración feminista negra*. En Morgana, Cherríe., Castillo, Ana. *Esta puente, mi espalda*. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos. San Francisco: Ism Press, Inc. Editorial "ismo".

Tobasura, Isaías, Sepúlveda, Luz. (1997). *Proyectos ambientales escolares*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Turbay, R. Catalina, & Rico de Alonzo, Ana. (1994). *Construyendo Identidades: Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia, reflexiones sobre socialización de roles de género*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.

Urrea, Fernando. (1999). *Algunas características sociodemográficas de los individuos y hogares afrocolombianos en Cali*, en O. Barbary et al. *Afrocolombianos en el área metropolitana de Cali*. Estudios sociodemográficos. Documento de Trabajo No 38, Proyecto CIDSE-IRD, Universidad del Valle, Cali, pp. 63-98.

Urrea, Fernando, Arboleda, Santiago, Arias, Javier. (1999) *Redes familiares entre migrantes de la costa pacífica a Cali*. Revista Colombiana de Antropología No 35. Pp 180-241.

_____. (2000) *Construcción de redes familiares entre migrantes de la Costa Pacífica y sus descendientes en Cali*. Documento de trabajo No. 48. CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Cali: Universidad del Valle.

Vazquez, Vanesa. (2008). Las contribuciones del feminismo poscolonial a los estudios de género: interseccionalidad, racismo y mujeres subalternas. En *Perfiles de la cultura Cubana*. Revista del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Número 1 Enero-abril, 2008. Cuba. http://www.perfiles.cult.cu/article.php?article_id=267

Wittig, Monique. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial EGALES.

Zapata, Gloria., Acero, Gloria., (2001) Juego-desarrollo y aprendizaje: ¿relaciones posibles en la escuela? En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 41-52). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED. pp. 41-52.