

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES NEGRAS AFRODESCENDIENTES:
UN ESTUDIO INTERSECCIONAL.**

**Tesis Doctoral para optar el título de
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**Presentada por
LUBI JEHINS GRANADA ANGULO**

**DIRECTORA
Dra. SANDRA PATRICIA GUIDO GUEVARA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD
2020**

*A mi madre Emir, mi abuela Gabriela y mi hija Ana,
por ser las mujeres que me han dado vida, empoderamiento y esperanza.*

AGRADECIMIENTOS

A mi compañero Massimo, por tolerar mis ausencias, por cuidar de nosotros mientras mi mente intentaba resolver cuestionamientos académicos. Por ser mi apoyo y contención en este importante proceso formativo.

A mi gran familia extendida que a través de lazos consanguíneos y fraternos me apoyaron con amor y paciencia siendo fuente de resistencia. Especialmente a mi padre, por creer e insistir en mi proceso educativo, y a mi hermano Hugo, quien con amor e inspiración me lleva siempre al límite.

A las mujeres participantes de la investigación, pues gracias a sus experiencias este proceso fue posible y logré ampliar mis horizontes de sentido.

A mi directora Sandra Guido por apoyar y confiar en mis ideas, tiempos y posibilidades, su orientación fue determinante para formarme como mujer que investiga.

A la Doctora Anny Ocoró y a los Doctores Jorge García y Alexander Ruiz, quienes siendo jurados de esta tesis, aportaron a través de sus comentarios y observaciones.

A todas y todos los que acompañaron este trayecto de tanta trascendencia para mi existencia.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE	27
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN PROBLEMATIZADORA	28
1.1 Comprensión del contexto	28
1.1.1 Dimensión sociocultural: las problemáticas que determinan las vidas de las poblaciones negras y afrodescendientes	29
<i>1.1.1.1 Datos estadísticos de la población negra afrodescendiente y la importancia de su visibilización</i>	29
<i>1.1.1.2 Rastros de la herencia africana esclavizada</i>	33
<i>1.1.1.3 Visibilidad normativa para comunidades y pueblos en el olvido</i>	35
<i>1.1.1.4 El problema tiene nombre propio: exclusión social, pobreza, discriminación y violencia</i> .	37
1.1.2 Dimensión educativa	42
<i>1.1.2.1 Apuntes sobre la Educación Superior en Colombia</i>	43
<i>1.1.2.2 Políticas de acción afirmativa en educación superior: una puerta entreabierta para las comunidades negras afrodescendientes</i>	48
<i>1.1.2.3 Mujeres negras afrodescendientes en la Educación Superior colombiana: una realidad restringida</i>	53
<i>1.1.2.4 Entre la “salvación” y la “condena”: un asunto de reproducción y resistencia</i>	56
1.1.3 Reflexiones a propósito de la comprensión del contexto	58
1.2 Estado de la cuestión	60
1.2.1 Mujeres: estudios desde perspectivas de género, feminismo e interseccionalidad	61
<i>1.2.1.1 Estudios desde la perspectiva de género</i>	61
<i>1.2.1.2 Estudios desde la perspectiva feminista</i>	62
<i>1.2.1.3 Estudios desde la perspectiva interseccional</i>	63
1.2.2 Afrodescendencia: reconocimiento, pensamientos y mecanismos de reacción	65
<i>1.2.2.1 Reconocimiento legal de la población negra afrodescendiente</i>	65
<i>1.2.2.2 Pensamiento y actitud frente al racismo</i>	66
<i>1.2.2.3 Mecanismos de reacción para equiparar desventajas acumulativas: mestizaje y blanqueamiento</i>	68
1.2.3 Educación: contextos, situaciones y posibilidades	70
<i>1.2.3.1 Contextos</i>	70
<i>1.2.3.2 Situaciones</i>	73
<i>1.2.3.3 Posibilidades</i>	78
1.2.4 Reflexiones a propósito de los antecedentes	80

1.3 El estudio de las emergencias ocultas: justificación investigativa	82
1.4 Las preguntas que surgen y los objetivos que se proyectan	83
CAPÍTULO 2. INTERSECCIONALIDAD	85
2.1 Acercamiento a los primeros indicios de la interseccionalidad	85
2.1.1 Los feminismos críticos orientan la comprensión interseccional	86
2.2 Diferentes perspectivas que aportan a la interseccionalidad	89
2.3 Propuesta teórica de Silvia Theresa Walby	93
2.3.1 Análisis ontológico de los sistemas sociales	95
2.3.2 Consolidación de elementos para la investigación interseccional	100
CAPÍTULO 3. COMPONENTES METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	103
3.1 Ruta metodológica.....	103
3.1.1 Perspectiva investigativa	103
3.1.2 Método del estudio	103
3.1.3 Técnicas e instrumentos	106
3.1.4 Diseño metodológico	109
3.2 Sobre las mujeres participantes	129
SEGUNDA PARTE	133
CAPÍTULO 4. RAZA	134
4.1 Raza y etnia: entre la clasificación fenotípica y las prácticas compartidas	134
4.2 Discriminación racial: las múltiples caras de un fenómeno social en permanente mutación	139
4.2.1 Endorracismo, mestizaje y blanqueamiento: Mecanismos ideológicos de las discriminaciones raciales	145
4.2.1.1 <i>Endorracismo</i>	145
4.2.1.2 <i>Mestizaje</i>	146
4.2.1.3 <i>Blanqueamiento</i>	147
4.3 Estereotipos racializados: lugares comunes lejanos de la academia	148
4.4 Racismo epistémico: verdades “universales” que inferiorizan y marginalizan	153
4.4.1 Eurocentrismo	153
4.4.2 Invisibilización	156
4.4.3 Marginalización	158
4.5 Ideas de cierre	161
CAPÍTULO 5. GÉNERO	164
5.1 Género: categoría dinámica que surge en lo biológico y se consolida con la experiencia	164

5.2 Relaciones de género: configuración permanente para la diferenciación entre mujeres y hombres.....	167
5.2.1 Relaciones de género entre mujeres: entre la sororidad y la rivalidad	168
5.2.1.1 <i>La sororidad</i>	168
5.2.1.2 <i>La rivalidad</i>	169
5.2.2 Relaciones de género entre mujeres y hombres: señales de la equidad y marcas de desigualdad	171
5.2.2.1 <i>Las señales de la equidad de género</i>	171
5.2.2.2 <i>Las marcas de la desigualdad de género</i>	172
5.3 Sexismo dual: de la hostilidad a la benevolencia.....	175
5.4 Sexismo epistémico: masculinización y feminización de la academia	179
5.4.1 Restricciones en las áreas de conocimiento	180
5.4.2 Producción desde y para lo femenino: los saberes menos privilegiados de la academia	183
5.4.3 La competencia por un lugar, la lucha por el reconocimiento	186
5.5 La maternidad: rol de género que se transforma con la reflexividad de las mujeres	189
5.6 Ideas de cierre	194
CAPÍTULO 6. CLASE	197
6.1 Clase social: de un sentido real a uno probable	198
6.2 Los capitales: recursos materiales e inmateriales que se acumulan, se producen, reproducen y transforman	202
6.2.1 Capital económico: dinero convertido en estratificación de estilos de vida	202
6.2.2 Capital cultural: de los libros, la experiencia y la titulación	205
6.2.2.1 <i>El capital cultural objetivado: los libros</i>	206
6.2.2.2 <i>Capital cultural incorporado: hecho cuerpo</i>	207
6.2.2.3 <i>Capital cultural institucionalizado: formación certificada</i>	209
6.2.3 Capital social: el río que encauza	213
6.2.4 Capital erótico: más que belleza es presentación social	217
6.2.5 Las transformaciones de los tipos de capital	220
6.3 Las condiciones y las posiciones de clase: características comunes y divergentes	222
6.3.1 Trayectorias de clase	226
6.3.1.1 <i>Posiciones de origen determinantes: de la herencia y la primera generación académica</i>	227
6.3.1.1.1 Herencia de posiciones: tercera y segunda generación académica	227
6.3.1.1.2 Desvío de la trayectoria: primera generación académica	234
6.3.1.2 <i>Propiedades de clase divergentes y comunes en tres generaciones académicas diversas</i>	241

6.4 Ideas de cierre	243
CAPÍTULO 7. INTERSECCIONALIDADES REVELADAS.....	247
7.1 Tensiones de relación con otros y otras	248
7.2 A la sombra de una pobreza racializada y feminizada	256
7.3 El poder de los capitales	266
7.3.1 Los capitales y las relaciones de género	268
7.3.1.1 <i>La influencia de los capitales en la configuración de familia y maternidad</i>	<i>271</i>
7.3.2 Los capitales y las discriminaciones raciales	273
7.3.2.1 <i>Capitales económico y erótico: matizadores y distractores de las discriminaciones raciales.....</i>	<i>273</i>
7.3.2.2 <i>Capitales culturales y sociales: reveladores y fortalecedores en las dinámicas de discriminación racial.....</i>	<i>276</i>
7.4 Superación de una doble condición de irracionalidad.....	280
7.4.1 Entre la ruptura de estereotipos y el enfrentamiento a limitaciones del sistema educativo.....	287
7.5 Ideas de cierre	291
CONCLUSIONES	295
BIBLIOGRAFÍA.....	313
ANEXOS	336
Anexo 1. Guía de Identificación.....	336
Anexo 2. Guía de Consentimiento Informado	340
Anexo 3. Guía de Entrevista.....	341
Anexo 4. Modelo Diario de Campo.....	343
Anexo 5. Guía de Análisis Documental	344

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. INDICADORES COMPARATIVOS DE BIENESTAR DE LA POBLACIÓN AFROCOLOMBIANA	38
TABLA 2. CONSOLIDADO DE CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	113
TABLA 3. CONSOLIDADO DE CATEGORÍAS EMERGENTES	114
TABLA 4. CATEGORIZACIÓN RAZA	116
TABLA 5. CATEGORIZACIÓN GÉNERO	117
TABLA 6. CATEGORIZACIÓN CLASE	117
TABLA 7. CATEGORIZACIÓN LUGAR DE ORIGEN, CAPACIDAD COGNITIVA, EDAD Y DISCAPACIDAD	118
TABLA 8. CATEGORIZACIÓN DE CONTEXTOS EDUCATIVO, FAMILIAR Y SOCIAL	119
TABLA 9. INTERSECCIONALIDADES RAZA-GÉNERO Y CATEGORÍAS EMERGENTES	127
TABLA 10. INTERSECCIONALIDADES CLASE-GÉNERO-RAZA Y CATEGORÍAS EMERGENTES	128
TABLA 11. INTERSECCIONALIDAD GÉNERO-CLASE	128
TABLA 12. INTERSECCIONALIDADES RAZA-GÉNERO-CLASE Y CATEGORÍAS EMERGENTES	128

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ELEMENTOS CENTRALES DE LA APUESTA METODOLÓGICA DESARROLLADA EN LA INVESTIGACIÓN.....	109
FIGURA 2. CATEGORÍA RAZA.....	121
FIGURA 3. CATEGORÍA GÉNERO.....	122
FIGURA 4. CATEGORÍA CLASE.....	123
FIGURA 5. CONTEXTO FAMILIAR.....	124
FIGURA 6. CONTEXTO SOCIAL.....	124
FIGURA 7. CONTEXTO EDUCATIVO.....	125
FIGURA 8. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	129
FIGURA 9. ATRIBUTOS BÁSICOS MUJERES PARTICIPANTES.....	132
FIGURA 10. IMBRICACIÓN TEMÁTICA: TENSIONES DE RELACIÓN CON OTRAS Y OTROS.....	249
FIGURA 11. IMBRICACIÓN TEMÁTICA: A LA SOMBRA DE UNA POBREZA RACIALIZADA.....	258
FIGURA 12. IMBRICACIÓN TEMÁTICA: EL PODER DE LOS CAPITALES.....	267
FIGURA 13. IMBRICACIÓN TEMÁTICA: SUPERACIÓN DE UNA DOBLE CONDICIÓN DE IRRACIONALIDAD.....	281

INTRODUCCIÓN

En un contexto donde las investigaciones relacionadas con mujeres negras afrodescendientes y educación son escasas, y las que existen tienden a la homogeneización de experiencias feminizadas y racializadas, nace la posibilidad de develar aquellas experiencias de mujeres autorreconocidas como negras afrodescendientes, que, en medio de diferentes panoramas, dan cuenta de transformaciones y tránsitos importantes en lo concerniente al acceso, la permanencia y participación en el sistema educativo.

El interés por emprender este estudio se desarrolló a partir de mi historia como mujer afrodescendiente y de la participación que he tenido en diferentes espacios del sistema educativo. Nací en Bogotá a principios de la década de los ochenta del siglo pasado, aun teniendo ambos referentes parentales, fui criada y orientada por las prácticas paisas de mi abuela materna en una familia extensa considerada como mestiza. Mi madre fue una mujer negra de la Dorada-Caldas, su herencia racial empezó a cobrar sentido en mí cuando comprendí que tengo y llevaré conmigo siempre un marcador de diferencia fenotípico que me ubica en posiciones diversas en este contexto sociocultural con ideales blancos.

Soy la primera graduada como profesional en mi familia paterna y materna. Pasé por procesos educativos de carácter privado en la educación básica primaria y secundaria, promovidos por mi padre quien se interesó en que yo recibiera “la mejor formación” posible. Luego, tuve el privilegio de formarme en pregrado como licenciada en psicopedagogía, como magíster y en un doctorado en educación en una universidad pública en la capital del país. Con tantas oportunidades como restricciones he logrado desempeñarme laboralmente en diferentes campos, para configurar mi vocación como docente orientadora y direccionar mi tránsito investigativo.

El lugar desde el cual investigo es definido por lo que soy como mujer y como persona, por cómo me reconozco en los distintos escenarios y cómo me han identificado los demás. Es así como el interés por investigar asuntos referidos a mujeres negras afrodescendientes y su educación nace de los cuestionamientos, afirmaciones y negaciones que he tenido en mi experiencia educativa, especialmente en el proceso formativo de la maestría, donde emprendí una reflexión investigativa alrededor de las representaciones sociales, que tenían un grupo de mujeres negras respecto a la educación superior en Bogotá. Desde allí, emergieron elementos sustanciales para ratificar mi lugar de enunciación desde múltiples categorías de género, étnico-racial y de clase, que han posibilitado oportunidades, restricciones, rutas y decisiones en mi vida.

Decidí investigar estas categorías de identidad no sólo porque son necesarios para la comprensión de dinámicas educativas en las que están involucradas las personas; en realidad, me movió más la necesidad de estudiar temáticas que tocaran mi experiencia y que me permitieran profundizarla a través de las vivencias de otras mujeres negras afrodescendientes que, como yo,

han tenido la posibilidad de formarse en diferentes escenarios y niveles educativos. Esto con la perspectiva de revelar dinámicas, trayectorias, sujetos y demás elementos fundamentales en el desarrollo de procesos educativos con y para comunidades negras y afrodescendientes en el interior del sistema educativo colombiano.

Este tema es trascendental para mí porque retoma elementos no considerados en los estudios y las estadísticas que tienden a ubicar a las mujeres negras afrodescendientes en lugares comunes de exclusión y pobreza (Martín Benavides, Máximo Torero, Néstor Valdivia, 2006; Margarita Rodríguez, 2010; Carlos Agudelo, 2010; Paco Gómez, 2016). Situación que es real y latente para las comunidades racializadas en nuestro país, pero dentro de esta realidad “absoluta” existen fugas o emergencias ocultas, referidas a aquellas mujeres que, en contextos o situaciones de vida no muy prometedoras, logran no sólo acceder y participar en un sistema educativo excluyente, sino que se convierten en mujeres exitosas en el ámbito académico y educativo.

Las emergencias ocultas en esta investigación están representadas en Palma, Perla Negra, Ocoba, Ceiba, Acacia y Michelle¹, seis mujeres que se autorreconocen como negras afrodescendientes y que son doctoras en diferentes áreas del conocimiento. Sus experiencias configuradas en diversos contextos, momentos y circunstancias poseen puntos de encuentro y divergencia, que han requerido de tránsitos poco fáciles para ellas, pero que me llevan a pensar desde la perspectiva de oportunidad, las distintas formas que han establecido para hacer parte y construir conocimiento en el campo de educación formal en el país. A continuación, presento a cada una de las mujeres a partir de aspectos revelados por ellas y que fueron altamente determinantes en mi proceso.

Palma

Mi primer encuentro fue en Cali con *Palma*, una mujer caleña de 58 años. La primera impresión que tuve fue de una persona sencilla, seria y calmada. Se expresaba de manera coherente y con tranquilidad lograba organizar ideas sumamente interesantes. Tengo que confesar que el inicio con ella no fue fácil, yo me sentía demasiado nerviosa, por ser el primer encuentro, pero también porque sabía que conocería a una mujer que yo había leído a través de diversas publicaciones y la identificaba como autoridad en el área del pensamiento de las mujeres negras afrodescendientes en Colombia. Sin embargo, al pasar los minutos me fui sintiendo más cómoda con la autoridad académica que de ella emanaba.

Palma se desempeña como directora de investigaciones en una Institución de Educación Superior. Es doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos, Magíster en Filosofía Política y Socióloga. Es la primera en su familia en transitar por todo el sistema educativo y además ser reconocida como investigadora a nivel nacional y regional.

¹ Los verdaderos nombres de las mujeres fueron reemplazados por seudónimos para respetar el sentido del anonimato, acordado con cada una de ellas.

En la primera entrevista, conversamos sobre esta investigación, su vida familiar, sus intereses y primeras experiencias educativas. Luego de terminar ese diálogo inicial, surgió un comentario que llamó mucho mi atención y estaba referido a la importancia de mi adscripción racial y étnica en este proceso: “si tú no fueras una mujer negra afrodescendiente, yo no te concedería esta entrevista” (Palma, 2018, Primer Encuentro. Diario de Campo). Decidí no preguntar las razones, en espera que en los próximos encuentros se aclara dicho comentario.

Tuvimos en total cinco encuentros, gracias a estos se construyó información crucial sobre su experiencia educativa, cruzada por trayectorias familiares, grupos sociales y juveniles, la academia y la población negra. Esta última convertida en vector de inspiración y motivación en el desarrollo de sus proyectos investigativos y acompañamientos formativos comunitarios.

Palma abrió las puertas de su hogar y allí pudimos acercarnos un poco más, dialogar de la vida, de nuestras familias, nuestros temores y proyecciones, este encuentro fue fascinante porque además de recibir consejos para la investigación, pude reflejarme en una mujer que como yo había transitado por un camino con retos, barreras y oportunidades, pero que, sobre todo, concebía la importancia de seguir pensando y trabajando por aquellos que tienen menos opciones y oportunidades, y según ella, son “las mujeres negras pobres” (Palma, 2018, Tercer Encuentro. Diario de Campo).

Tuve el privilegio de acompañarla en un ejercicio formativo y de empoderamiento con mujeres, que ella dirigía en la Casa Cultural del Chontaduro en Cali. Fue muy impactante para mí ver el escenario de reflexión y debate que se generaba en un grupo muy heterogéneo de mujeres con diferentes edades, niveles educativos, oficios, etnias y razas. Eran ellas, todas las mujeres, quienes lideraban su proceso, organizaban su espacio y hacían uso de la palabra. Sólo había un hombre entre nosotras, muy participativo y convencido del trabajo que allí se desarrollaba. Esta experiencia me dejó un aprendizaje sustancial y está relacionado con el poder de las y los verdaderos maestros: pues no son aquellos que tienden a tomarse el protagonismo en las aulas de clase; en realidad son los que conviven con las realidades de las personas, se acercan a sus problemas reales, no ponen límites a sus deseos y expectativas, les permiten crearse, pensarse y reelaborarse las veces que sea necesario.

Ceiba

En Pasto, Nariño, conocí a *Ceiba*. Una mujer imponente en su carácter y forma de dirigirse a los demás. Con respeto y claridad en sus argumentos logró involucrarme con sus ideas directas y crudas sobre el racismo y el sexismo en la capital nariñense. Nuestros encuentros fueron extensos y dispuestos en la calidez de su hogar, conformado por sus padres y ella. *Ceiba* con 45 años, conforma la tercera generación educativa en su familia. Ha tenido una fuerte influencia paterna en su formación y forma de llevar la vida. Se tituló como abogada, con dos especializaciones en Derecho, una maestría en Docencia y un Doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente universitaria y coordinadora en una institución educativa de Pasto.

Desde el inicio, *Ceiba* siempre tuvo mucha disposición e interés en la investigación. Antes de permitirme conocer sus experiencias, preguntó sobre quién era yo y las razones por las cuales había elegido este tema de indagación. Desde allí, pude establecer un puente de comunicación y confianza, que me permitió ampliar y profundizar sobre los planteamientos que ella iba realizando a lo largo de los encuentros.

La formación de *Ceiba* siempre fue de tipo privado, a excepción del nivel doctoral. Sus padres le insistieron sobre la importancia de prepararse, tener independencia y solidez económica. Ella describe que siempre ha estado rodeada de personas pertenecientes a los grupos de alta alcurnia de la sociedad pastusa. Reconoce con firmeza que, al ser negra, ella y su familia, le ha llevado a fortalecer su carácter para enfrentar situaciones racistas a lo largo de su vida. Este elemento la llevó finalmente a pensarse una investigación doctoral en la que se estudiara el racismo vivido por mujeres negras en diferentes universidades de Pasto.

Todo lo construido con *Ceiba* aportó elementos que determinaron rutas de análisis y proyección en la investigación. Sin embargo, fueron dos episodios descritos por ella, los que me impactaron en la comprensión de los alcances del racismo en la academia. El primero, se refiere a las barreras experimentadas por su padre, las que le impidieron ser rector de una de las universidades más importantes del departamento de Nariño - Colombia, pues a pesar de tener una intachable trayectoria académica, cumplir con los requisitos e intentarlo en varias oportunidades, no le fue posible llegar al cargo administrativo más representativo de dicha universidad.

El segundo, está relacionado con el reconocimiento de su esfuerzo que la llevó a obtener una tesis doctoral laureada y que fue invisibilizada en los actos de graduación, a pesar de ser un protocolo para el enaltecimiento a los mejores estudiantes. Ambas situaciones ocurrieron en la misma universidad, en momentos de la historia diferentes, pero con matices de discriminación e infrarrepresentación muy similares. Estos eventos serán analizados a profundidad más adelante, sin embargo, los planteo en este apartado, para indicar cómo las circunstancias pueden fortalecer y generar resistencia en las personas.

En *Ceiba* esta fortaleza se revela con un empoderamiento total en la condición de ser mujer negra en una sociedad, que como ella misma la describe es “racista y clasista”. Así pues, se debe asir de todas las herramientas y estrategias construidas para enfrentar la discriminación que se configura permanentemente en diferentes escenarios sociales y de interacción. A través de sus relatos comprendí que los actos de discriminación por más sutiles que parezcan tienen intenciones claras, para aminorar y excluir a determinados grupos sociales. Pero más allá de sus efectos, las razones pueden traducirse en la subvaloración del “otro” que es diferente, o el miedo que genera pensar o sentir que el “otro” se apropia de algo (derechos, cargos, roles, espacios, entre otros) que nos pertenece.

Perla negra

Una mujer alegre, risueña, tranquila y sencilla, esas son las características que desde el primer encuentro pude percibir en *Perla Negra*. Tiene 51 años, nació en Cali y ha vivido en Bogotá

desde hace aproximadamente 10 años. Sus intereses más grandes están relacionados con el estudio de la biblia desde la perspectiva negra y femenina. Su educación formal ha sido de carácter público y becada desde el pregrado hasta el posdoctorado. *Perla Negra* es Licenciada en Ciencias de la Religión, Magíster en Teología y reconocida en Latinoamérica como la primera mujer doctora en esta área. Se desempeña actualmente como coordinadora de investigaciones en la facultad de Teología de una universidad en Bogotá.

Las entrevistas con *Perla Negra* fueron muy apasionadas, pues sus experiencias de vida parecían sacadas de la ficción, según mi parecer, esta mujer encarnó el don de la resistencia y la resiliencia, características que con frecuencia me invadían de emotividad. Creció con una discapacidad física en un barrio humilde de Cali, criada y cuidada más por su hermana mayor que por su madre, logró superar las dificultades que su cuerpo y el sistema social le imponían. Desde joven se interesó por el trabajo con población en situación de riesgo y vulnerabilidad, usando el estudio y comprensión de la biblia a favor de ellos.

Las entrevistas fueron realizadas en su oficina, todas bajo la privacidad y discreción que ella solicitaba, pues desde el principio fue directa al plantear que, con seguridad diría información que podrían poner en riesgo su trabajo y el rol que ella estaba desempeñando. De hecho, en ocasiones cuando esbozaba argumentos relacionados con la manera en cómo la iglesia católica y la universidad —donde trabaja— trataba temas relacionados con la religión y el género, ella solía bajar el tono de la voz. Un ejemplo de esta situación se dio cuando ella mencionó la frustración que sentía al no recibir el reconocimiento que merecía por su formación y trabajo desarrollado en la institución. Fue impactante para mí escucharla decir: “a pesar de todo lo que me he preparado, es muy feo sentir que soy la secretaria de los curas”. (*Perla Negra*, tercer encuentro, 2018, en *Diario de Campo*)

Perla Negra es consciente que su ejercicio académico y docente ha tenido impactos de trascendencia sobre todo en los estudiantes y en pares académicos del exterior, pues es identificada con frecuencia por dirigir proyectos investigativos relacionados con lo negro afrodescendiente, el género y la religión. De tal manera que, sin pensarlo dos veces, a ella sus colegas les remiten a los estudiantes interesados en estas temáticas, aunque en ocasiones estén cruzados por el menosprecio, subestimación y burla de sus compañeros de trabajo.

No obstante, estas vicisitudes, *Perla Negra* se muestra motivada y feliz de acompañar los procesos académicos de las nuevas generaciones, que según ella deben continuar con la lucha y reivindicación de lo negro en todas las esferas en las que sea posible hacerlo. Por lo observado en los encuentros con esta mujer, la clave en esta lucha es el cariño, la sencillez y la tranquilidad con la que nos acercamos a los que nos escuchan, nos siguen y nos sustentan en nuestros intereses.

Ocoba

Una recia quilichagueña² de 46 años, que ha vivido en Pereira por más de 12 años. De carácter fuerte, serio e imponente; madre de dos hijos y proveniente de una familia grande, con varios hermanos y hermanas, todos profesionales que fueron influenciados desde pequeños por su padre y tíos paternos para obtener sus títulos académicos. *Ocoba* es Socióloga, tiene una maestría en Filosofía, es doctora en Ciencias Ambientales y se desempeña como docente en una Universidad pública de Pereira.

Fueron varios los encuentros con *Ocoba*, todos muy extensos y sustanciosos, en ningún momento escatimó en construir conmigo toda la información que fuera necesaria acerca de su experiencia educativa y de todo aquello que en este proceso le ha influenciado. La primera entrevista fue realizada en un centro comercial, es posible que, por el ruido y el ambiente, demoramos un buen periodo de tiempo para conectarnos. Pero fue sólo mientras se rompía el hielo, luego con mucha tranquilidad me permitió explorar en su vida a través de las preguntas diseñadas para ello. Si bien la entrevista formal fue aproximadamente de dos horas, duramos el resto de la tarde juntas con su hijo menor, conversando sobre la vida, las cosas que nos gustan y los proyectos futuros.

Las puertas de su casa se abrieron para los siguientes encuentros, la sinceridad con la que me habló respecto a sus certezas, miedos, incertidumbres, configuraron en mí una imagen de ella relacionada con la integridad de una mujer que asume en sus decisiones las posibilidades de vida propia y de otros que la ven como ejemplo a seguir. Sin titubear por un minuto, aceptó las dificultades para asumirse como una mujer negra, pues reconoce que, si bien su padre era un hombre negro del Pacífico colombiano, su madre era una mujer mestiza de Cundinamarca, y con esta hibridación ella no podía sólo asumirse como negra afrodescendiente, sabiendo entonces, que las raíces maternas quedarían invisibilizadas. Aun consciente de este conflicto de autorreconocimiento, termina por aceptar que posee elementos que la ubican en un imaginario social racializado, en el cual se reconoce y desde el cual decide asumir ejercicios investigativos.

Con *Ocoba* tuve la posibilidad de conocer el barrio Tokio en Pereira, mientras se realizaba un evento conocido como Tokiomania, donde la comunidad, que en su mayoría está conformada por desplazados del Pacífico colombiano, realiza una serie de actividades ancestrales, recreativas y artísticas para enaltecer y compartir con todos los habitantes de la ciudad sus valores culturales. Este escenario de participación es organizado y liderado por jóvenes negros afrodescendientes, la mayoría de ellos estudiantes del pregrado en el que *Ocoba* es maestra y asesora. Ella los ha acompañado en sus procesos académicos y de acuerdo con lo observado por mí, ha influenciado con su ejemplo y sembrado en ellos la importancia de luchar y esforzarse por lo que se desea.

De acuerdo con *Ocoba*, las mujeres debemos atender muchos frentes y esta situación no nos permite ser excelentes en todas las áreas, en esta medida, cuando se quiere ser mujer, madre, esposa, profesional, doctora y los demás roles que se deseen desarrollar, siempre habrá(n) alguno(s) rol(es) que se sacrifica(n), que no lograrán ser contruidos a cabalidad o a plenitud. Este argumento me

² Gentilicio empleado para referirse a las personas nacidas en Santander de Quilichao, Cauca - Colombia.

impactó de manera importante, pues pone a la luz las verdaderas prioridades que las mujeres construimos con base a nuestros intereses, fuertemente influenciados por lo que las sociedades esperan que seamos y hagamos; y estas condiciones las asumimos, adoptamos y reproducimos con los nuestros.

Acacia

Fue la primera mujer con la que emprendí la construcción de la información a través de encuentros virtuales, entrevistando y conversando por medio de videollamadas. Al inicio no fue un ejercicio fácil, pues me parecía muy distante, en ocasiones sentía que los silencios —espacios preciosos para aclarar la mente y organizar las ideas— nos alejaban aún más. Pero luego, nos acostumbramos a conversar por este medio, a preguntarnos sin tapujos, a reírnos de las historias y a observarnos mientras hablábamos.

Acacia es una mujer de 46 años, oriunda de Tuluá Valle, pero se encuentra viviendo en Santiago de Chile, adelantando su estancia posdoctoral. Su formación inicia con una Licenciatura en Matemáticas y Física, seguida de una maestría en Educación y un doctorado en Currículo y Enseñanza con Especialidad en Educación Matemática. Toda su formación fue en instituciones públicas, además de ser reconocida por su excelente rendimiento académico, dando la mejor muestra de ello, al obtener una beca Fullbrighth para realizar su doctorado en Estados Unidos.

Al parecer, el éxito académico de *Acacia* se basa en la seguridad que desde pequeña su madre le infundió. Es la primera en su familia materna, en acceder a la educación superior, participar en diferentes espacios académicos como estudiante, docente e investigadora. Con una personalidad fuerte y un carácter crítico, se asume como una mujer negra, más no afrodescendiente, pues, su familia de crianza materna es mestiza y sus prácticas cotidianas corresponden más a lo que ella asigna como “paisa”. En esta misma línea, *Acacia* considera que las discriminaciones más fuertes las ha recibido por su fenotipo, luego por su condición de clase y finalmente por ser migrante.

Sus intereses investigativos se han centrado en el análisis del racismo en la enseñanza de las matemáticas, tema que, según ella, es muy raro y con poca acogida en las universidades colombianas, razón que la ha llevado a buscar nuevas oportunidades en otros países. Desde allí, *Acacia* reconoce que es excelente en lo que hace, sin embargo, manifiesta que las barreras se transforman en la medida que se abre camino y avanza en lo que se propone.

Afirma que tanto Chile como Estados Unidos son países abiertamente racistas y que, sumado a su condición de inmigrante, ha tenido que enfrentarse a los efectos que los estereotipos racializados y nacionalistas imprimen sobre mujeres negras latinoamericanas. Con mucho esfuerzo ha logrado superar las bajas expectativas que sobre ella y de manera *a priori* se han fundamentado, sin embargo, asegura que los retos son muy grandes y a pesar de tener avances, aún le falta mucho por lograr.

Es arrolladora la sinceridad de *Acacia*, cuando refiere que son altos los compromisos que contrae adelantar una investigación doctoral, y aunque pareciera que con la formación que respalda un título de educación avanzada se tendría mayor impacto en la academia, resulta sorprendente aceptar que no es así, pues los hallazgos llegan a ser medidos más por la cantidad de publicaciones y el tipo de revistas en las que se exponen; dejando de lado el verdadero impacto que las investigaciones tienen sobre las comunidades.

Michelle

Con 32 años, *Michelle* es la mujer más joven de la investigación. Nacida y criada en el Chocó por su familia nuclear, conformada por madre, padre y dos hermanos. Hace parte de la tercera generación académica de su familia paterna, recibiendo apoyo para formarse, centra sus intereses en la academia. Sus dos padres profesionales, especializados en el área de la salud, han sido ejemplo de vida para las proyecciones de esta mujer.

Michelle se graduó como Ingeniera Eléctrica, luego obtuvo su diploma de Magister en Gestión Tecnológica y finalmente se doctoró en la misma área en la que se hizo profesional. Vive hace varios años con su esposo en Oregón Estados Unidos, se radicó en este país después de terminar sus estudios doctorales, enfocados en construir un mecanismo que permite escanear el cáncer en las personas. En su hogar es la única que decide estudiar algo diferente a la rama de la salud, sin embargo, las influencias familiares se encargaron de dejar huella y sus creaciones desde la ingeniería son un importante apoyo para la medicina.

Las conversaciones y entrevistas realizadas con *Michelle* se dieron a través del uso de las nuevas tecnologías y el internet, gracias a su disposición y actitud abierta frente a la investigación, permitió que el ambiente de relación entre ambas fuera muy fluido y tranquilo. Conversar con ella me implicaba estar muy atenta y vivaz, para ampliar con más preguntas la información que se iba construyendo, pues de acuerdo con mi percepción, al inicio estuvo la tendencia de responder los cuestionamientos de manera muy concreta, situación que fue cambiando en la medida que nos íbamos conociendo.

La experiencia educativa de *Michelle* estuvo marcada por la influencia y el acompañamiento de sus familiares, en especial de su padre quien la apoyó en muchas de las decisiones que tomó para su vida profesional y académica. Su educación formal ha estado cruzada por lo público y lo privado, con mayor tendencia hacia la última, al ser considerada por su progenitor como la mejor opción en términos de administración de tiempos y oportunidades futuras.

Al escuchar las experiencias educativas de *Michelle*, pareciera haber tenido un trayecto tranquilo, con más oportunidades que obstáculos, es más, a través de sus relatos no se evidencian situaciones en las que se haya sentido discriminada por ser mujer, negra o migrante, o al menos no de forma directa hacia ella. Sin embargo, con claridad reconoce, que los espacios en la ingeniería, como campo formativo, y en la industria contraen muchos retos y compromisos por parte de las mujeres, en general, pues implica romper con los estereotipos que se tienen respecto a las capacidades para desempeñarse en un área tan masculinizada como las ingenierías.

Con la tranquilidad para expresar sus ideas, *Michelle* me lleva a comprender que cuando se crece en un entorno donde la educación y la proyección profesional es natural y parte de la vida cotidiana, no hay espacio para dudar de lo que te espera en el futuro. Así pues, que cuando la familia — independientemente de que tenga o no formación escolarizada— confía en la educación y en los capitales culturales como herramientas y cartas de juego en el sistema social, los caminos por recorrer son más fluidos y con mayores claridades.

A través de las experiencias compartidas por cada una de estas mujeres, me fue posible analizar y comprender, desde la perspectiva interseccional de género, raza y clase, las relaciones de sus experiencias educativas, tomando como referente el contexto sociocultural y educativo colombiano, entre los años 2000 y 2018. Para llevar a cabo este proceso asumí apuestas de forma y de contenido que fueron fundamentales y transversales en la organización de la tesis, por lo que merecen ser presentadas en este apartado. Estos aspectos son: referenciación de nombres apellidos de las y los autores citados, y escritura en primera persona; sobre la identidad, las categorías de identidad y los marcadores diferenciales; encuadre conceptual de las experiencias educativas; comprensión del acceso, la permanencia y la participación en el sistema educativo colombiano; a propósito de los términos *negras* y *afrodescendientes*; y descripción de la estructura del documento.

Referenciación de nombres y apellidos completos de las y los autores, y escritura en primera persona

La referenciación de nombres y apellidos de las y los autores que cito a lo largo del documento fue una decisión coherente con los cuestionamientos y los hallazgos de la investigación. Cabe resaltar que los nombres más que los apellidos son un elemento que configura identidad con relación a la categoría *género* basado en su condición sexuada, es así como el nombre, en la mayoría de los casos, permite inferir si el sujeto detrás de la escritura es un hombre o una mujer; asunto invisibilizado en las normas de citación que normalizan el uso de apellidos. Aspecto que resulta de suma importancia en este estudio, en tanto que emerge una necesidad de visibilización de los aportes desarrollados por las mujeres a la academia y a la educación, con la intención de redimensionar las formas de participación de lo femenino en el espacio social.

A partir de esta idea de “justicia epistémica”, muchos de los autores, que me posibilitaron reflexiones y hallazgos en la investigación, son mujeres y hombres negros afrodescendientes, quienes buscan mediante sus estudios reivindicar el lugar del pensamiento negro en la academia.

Otra de las características que centra la construcción del texto, producto del ejercicio investigativo, es la escritura en primera persona. Basándome en uno de los aportes más fuertes del feminismo chicano (Gloria Anzaldúa, 2004)³, reconozco la escritura académica como un elemento de construcción académica, social e identitaria desde una perspectiva personal, que además de estar influenciada por mi condición de mujer negra afrodescendiente, posibilita lecturas e interpretaciones de forma particular y situadas sobre el tema en cuestión, esto es, privilegio el lugar

³ Los estudios autoetnográficos y autobiográficos también se adscriben a esta línea de escritura en primera persona, como estrategia de socialización y divulgación de avances investigativos cualitativos (Mercedes Blanco, 2012).

de enunciación que asumo como mujer que investiga. En este sentido, planteo comprender las experiencias y los sentidos que, sobre estas, poseen las seis mujeres. Este ejercicio muestra el tránsito desde mis intereses, mis apuestas y mi propia vivencia hacia las percepciones y comprensiones que ellas han construido a lo largo de su proceso de formación educativa.

Asumir esta perspectiva escritural connota la responsabilidad directa que asumo sobre lo que leo e interpreto, sobre lo que escribo y cómo lo escribo. Esta actitud, más allá de centrar la atención en mí, permite ubicar al lector en el contexto desde el cual observo y comprendo varias realidades de vida educativa.

Esta postura investigativa y escritural pone en evidencia a una mujer que investiga y pretende comprender las trayectorias académicas de otras mujeres, que producen conocimiento en y para la academia. Situarme como sujeto activo no protagónico me creó una dinámica conflictiva que complejizó la puesta en práctica de mis intenciones y maneras de proceder, investigativamente hablando. Un elemento que hizo parte de dicha dinámica corresponde a la creencia de *proximidad* y *familiaridad* (Pierre Bourdieu, 1993; p.530) que, como mujer afrodescendiente “poseo” al explorar con otras mujeres en condiciones y situaciones similares a las mías lo experimentado en los diferentes devenires académicos.

Sin embargo, esta condición no fue determinante en la disposición de escenarios de confianza y cercanía para que las mujeres se sintieran cómodas al expresar abiertamente aquello que piensan y sienten. Si bien existen algunas características de identidad compartidas entre ellas —las mujeres participantes— y yo —la mujer que investiga— que disminuyen de alguna manera las *asimetrías sociales* (Pierre Bourdieu, 1993) en el interior de la investigación, concurren variables que determinaron esa “empatía” o “simpatía”, ligadas a las categorías que dieron cuenta de la multiplicidad de identidades dentro del grupo étnico al cual nos adscribimos (Eduardo Restrepo, 2007): lugar de origen, edad, intereses, religión, entre muchos otros.

Por otro lado, reconozco que esa identidad también condicionó la apuesta de “objetividad” investigativa, pues el ejercicio está impregnado de una carga de información sobre el tema a estudiar, de mis intereses, mis temores y mi trayectoria como mujer negra afrodescendiente. Y esta situación me llevó a cuestionar de forma continua la manera de acercarme a eso que me convocó, incitándome a tomar distancia, a desprenderme de prejuicios y preconcepciones, a ser una “extranjera” en mi contexto, es decir, salir de esos lugares comunes que me llevaban a pensar siempre en lo mismo y no me permitían hacerlo de manera diferente.

Dentro de esta perspectiva busqué que el estudio realizara aportes investigativos a la academia, por tal razón planteo de manera continua las necesidades, momentos y situaciones que surgieron en el proceso, así como cada uno de los pasos que se dan en el mismo, con el fin de tener algunos patrones o elementos, no para su reproducción intacta, pero sí para su comprensión y posible transferencia a otros estudios con intereses y dinámicas similares.

Sobre la identidad, las categorías de identidad y los marcadores diferenciales

Es importante establecer que, en esta investigación, mis intereses no se centraron en el estudio de las identidades de las mujeres, pero sí enfoqué mi atención en algunas categorías de identidad —raza, género y clase— para comprender las experiencias educativas de estas participantes. Para centrarme en la comprensión de dichas categorías, acogí el significado de *identidad*, que construye Stuart Hall (2003) al entenderla como:

Punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. (2003, p.20)

Desde esta perspectiva, la identidad se configura en el “punto” que vincula lo socialmente construido a través de “prácticas” y “discursos”, y las formas en las que los sujetos nos configuramos y nos entendemos permanentemente. De acuerdo con Eduardo Restrepo (2007), no existe un sólo punto de unión, de hecho son muchos los lugares de encuentro entre estas dos dimensiones, razón por la cual este autor sugiere manejar el término de *identidades*, caracterizadas por ser: relacionales, porque se configuran a partir de la diferencia, del reconocimiento de «un “nosotros” con respecto a un “otros”» (2007, p.25); *procesuales*, pues en la medida que se construyen históricamente también se transforman permanentemente; *múltiples*, porque no existe una sola identidad que abarque o caracterice en su totalidad a un sujeto o una colectividad; *polifónicas y multiacentuales*, porque poseen sentidos diversos que pueden ser reconocidos por los sujetos de forma disímil aunque enmarcados en un contexto articulado. (Eduardo Restrepo, 2007)

Estas identidades pueden ser asumidas como categorías, es decir aquellas características o criterios que permiten a los sujetos reconocernos como similares a otros, como parte de un grupo o un colectivo, es decir hacer parte de un “nosotros” dentro de un espacio social. Las categorías de identidad, basadas en el sentido de pertenencia o similitud con el otro, son, a su vez, categorías de la diferencia, es decir nos permite distinguarnos unos de otros.

Estas categorías también se construyen desde la desigualdad y la dominación, tal y como lo plantea Stuart Hall (2003), pues «emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida [...]» (p.18, 2003).

Desde este punto de vista, las categorías también pueden entenderse como *marcadores de la diferencia o de la desigualdad*, pues más allá de promover un sentido de comunión basado en un criterio particular, se usa como una insignia para excluir y ubicar a los sujetos en lugares de desventaja social.

Ahora bien, retomando estas ideas, quiero subrayar que en este documento empleo el término de *categorías de identidad* para referirme a las maneras en las que las participantes se asumen o se adscriben con criterios de género, raza-étnica, clase, edad, lugar de origen; y el término de

marcador de diferencia o desigualdad, lo uso para reseñar que los criterios pueden ser asumidos como medio para promover desventajas en el espacio social.

Encuadre conceptual de las experiencias educativas

Cuando inicié la investigación consideré que la ruta adecuada para abordar el ejercicio educativo de las mujeres negras afrodescendientes participantes era la perspectiva de trayectoria propuesta por Pierre Bourdieu, quien la conceptualizó como «una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones» (Pierre Bourdieu, 1994a, p.82). Es decir, este ejercicio desde lo vivido evidenció los momentos, los lugares y los hitos que marcaron las transformaciones de las mujeres afrodescendientes en relación con sus procesos educativos.

A pesar de ser una interesante apuesta, con el pasar del tiempo el enfoque de *trayectoria* empezó a ser insuficiente, pues en realidad deseaba mostrar más que lugares y posiciones ocupadas por las mujeres participantes. Comencé a entender que el camino podría ser muy enriquecedor para la investigación si reconstruía los momentos que encarnaban la remembranza de las mujeres e igualmente, se rescataban los sentidos que hacían de estos momentos relevantes en sus vidas. Con este viraje decidí enfocarme en el concepto de *experiencia o experiencias educativas*.

En la búsqueda de una teoría o un autor que me permitiera dar una orientación precisa desde la cual comprender las experiencias educativas, encontré los desarrollos dados por François Dubet (1998, 2011) con relación a las nociones *experiencia social* y *experiencia escolar*. Con ellas construí algunas ideas para el concepto de experiencia educativa en correspondencia con los propósitos de la investigación con perspectiva interseccional.

La experiencia social, tal y como la presenta Dubet, es el resultado de lo que el sujeto construye a partir de lo que la sociedad le ofrece. Esta estructura social está constituida por diferentes entes que la movilizan, uno de ellos se refiere al sistema educativo o «mundo escolar»⁴, en este núcleo de acción social, se configura la experiencia escolar. De acuerdo con François Dubet y Danilo Martucceli (1998) este tipo de experiencia es «la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar» (1998, p. 79 en Mariana Alejandra González, 2018, p.130).

Si bien en la experiencia escolar las tres lógicas de la acción —interacción, estrategia y subjetivación⁵— están presentes, no son configuradas inicial y directamente por los actores, de

⁴ Dubet entiende el mundo escolar como «un conjunto estratificado en el que se juegan procesos esenciales de distribución social y transmisión cultural» (2010, p.183).

⁵La lógica de integración se refiere al conjunto de ideas y acciones que está anclado, y, por tanto, predispuesto, desde las dinámicas sociales y culturales. Esta lógica también identificada como *tradicional*, se enfoca en considerar cómo se define el individuo por lo que la sociedad le ha otorgado y por lo que espera que sea. En la lógica de la estrategia, entendida también como la acción racional, los sujetos se definen como estrategias dentro de una dinámica social de competencia, y con la cual buscan alcanzar metas y objetivos personales poniendo en juego todos los recursos disponibles para lograrlo. La lógica de la subjetivación plantea que el sujeto más allá de integrarse a las normas y a unos patrones sociales o de buscar estratégicamente

hecho, son propias del sistema escolar y es a través de ellas que los sujetos elaboramos sentidos e identidades alrededor de lo propuesto social y escolarmente (Mariana Alejandra González, 2018). Las funciones del sistema educativo encuentran una correspondencia con las lógicas de la acción, tal y como lo propone François Dubet, al considerar que

el sistema escolar puede definirse como la combinación de tres <funciones> en gran medida autónomas y conflictivas, sobre todo cuando se desciende a la parte inferior del sistema. La primera función es la de la integración en una cultura común; es lo que en general se espera de la escuela primaria del colegio, que se supone es único. La segunda función es de selección y jerarquización; toda escuela distribuye valores y competencias, diplomas que son recursos sociales y <bienes de salvación>. La tercera función es de <subjetivación>, a través de la cual la cultura tiene un valor en sí y una virtud liberadora; se supone que el conocimiento y el saber forjan la personalidad y la libertad de los alumnos. (2011, p. 73-74)

De acuerdo con estos planteamientos, la función de integración del sistema escolar se refiere a la “lógica de integración”, en la que los sujetos socializan adoptando las prácticas culturales y normativas que les permiten ser parte de la sociedad. La selección y jerarquización como segunda función del sistema proyecta una distribución de competencias que son certificadas y sirven como boleto para el acceso a diferentes oportunidades en el espacio social, este aspecto se relaciona con la “lógica de estrategia”. Y la función de subjetivación refiere la importancia que tienen los procesos escolares para formar sujetos con capacidades críticas y reflexivas, tal y como lo indica la lógica de subjetivación.

La experiencia escolar, desde esta perspectiva, se traduce en la conjugación de las diferentes lógicas de acción propuestas por el sistema educativo. De esta manera, nos indica que, en la comprensión de las experiencias de las mujeres participantes en la investigación, es necesario revisar las dinámicas que retoman estas tres lógicas en correspondencia con las funciones del sistema educativo.

Al respecto, vale la pena considerar varios asuntos: el primero es que, en la conceptualización de la experiencia escolar según Dubet, las lógicas ya están establecidas por el mundo escolar y las mujeres se adecúan a ellas. No obstante la importancia que comportan estos análisis, el propósito del estudio me orienta más hacia una comprensión de lo que las mujeres han vivido educativamente hablando y cuáles son los sentidos que estas vivencias les han propiciado; el segundo punto se refiere a que las vivencias de las mujeres con respecto a la educación no están limitadas exclusivamente al mundo escolar: si bien este es fundamental para la adquisición de elementos socializadores, de competencia y de liberación, se enriquece y se potencia con la vinculación de otras instancias sociales como la familia y la comunidad.

La apuesta nominal de *experiencias educativas*, que asumo para la investigación, retoma el sentido de construcción propia de lo vivido por cada una de las mujeres participantes, como

lograr propósitos personales, también es un individuo capaz de hacer consciencia y reflexionar sobre sí mismo y su relación con el entorno (François Dubet, 2011).

resultado de la combinación de lógicas de integración, estrategia y subjetivación. Es decir, lo que estas mujeres entendían que el mundo social esperaba de ellas y el lugar que en este ocupaban; el manejo y el aprovechamiento de los recursos para movilizar los intereses e iniciativas propias; las reflexiones elaboradas sobre sí mismas, sobre los procesos sociales y sus entornos. Si bien, a lo largo del estudio no discrimino cómo se configura cada una de las lógicas presente en los procesos particulares de las mujeres, cabe decir que, de manera transversal, se pueden encontrar en los relatos compartidos elementos que dan cuenta de estas lógicas configurando así las experiencias educativas.

En términos generales, considero las *experiencias educativas* como todas aquellas vivencias dadas de manera particular o grupal relacionadas con procesos formativos a lo largo del ciclo vital de las mujeres, que vinculan de forma dinámica lo escolar, lo familiar y lo comunitario. Estas experiencias les han permitido a las participantes construir sentidos e influir sobre ellas mismas, los demás sujetos y el espacio social.

Partir de esta conceptualización de experiencia educativa supuso una revisión de todas aquellas vivencias que para las mujeres participantes son trascendentales y que estuvieron relacionadas con su formación. Esto implicó reconocer las personas y grupos de influencia, tiempos y espacios, tipos de instituciones, dinámicas educativas formales e informales, proyecciones e impactos y demás elementos fundamentales en sus procesos educativos.

Comprensión del acceso, la permanencia y la participación en el sistema educativo colombiano

El concepto *educación* abarca una gran cantidad de sentidos e interpretaciones, que trascienden y transversalizan los tiempos y los espacios vitales de las personas, las familias y las comunidades. Por ende, para la investigación retomo de manera central —más no exclusiva— el sistema de educación configurado por espacios, tiempos y dinámicas formalizadas en instituciones de diferentes niveles educativos, asumiendo un significado particular, que, a mi modo de ver, centra las diversas elaboraciones y discusiones, que se han desarrollado al respecto del tema en cuestión: la educación como derecho.

Así pues, la educación como derecho es el reconocimiento de la necesidad que todas las personas tenemos para acceder a las estrategias de socialización de principios y valores socioculturales. El acceso a la educación se refiere a procesos de inclusión, gratuidad y calidad en los que se asume que todas las personas podamos disfrutar de una de las maneras más seguras para conocer, gozar y hacer valer otros derechos fundamentales (Katerina Tomasevski, 2004).

En otras palabras, la educación dentro de este concepto de derecho es planeada, organizada y dirigida principalmente por instituciones que siguen políticas y lineamientos a nivel nacional, pero sugeridos y supervisados por organizaciones internacionales. Dichas orientaciones se traducen en obligaciones estatales que, de acuerdo con Katerina Tomasevski (2004), son fundamentales para el cumplimiento de la educación como derecho. Estos compromisos pueden organizarse en lo que

Tomasevski denominó “el esquema de las 4-A” (2004, p. 349) e incluye los siguientes indicadores: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

- **Asequibilidad:** se refiere a la existencia y disponibilidad de instituciones, planes y proyectos educativos que funcionan en el territorio nacional. Los aspectos que comprende este indicador están relacionados con las instalaciones físicas, servicio de agua potable y alcantarillado, materiales didácticos, acceso a recursos tecnológicos e informáticos, formación y remuneración de los recursos humanos (docentes y directivos). Además, se puede incluir aquí la obligatoriedad y gratuidad de la educación (Anne Köster, 2016). Los elementos que se pueden analizar desde este indicador están relacionados con el presupuesto regional y local para la educación; la cantidad y las características de las personas que han sido privadas para el disfrute de la educación; y por último, los recursos como docentes, la libertad de cátedra, el derecho a la huelga y la participación de sindicatos (Katerina Tomasevski, 2004).

- **Accesibilidad:** comprende la participación en los escenarios educativos sin exclusión o discriminación por ninguna categoría de identidad, ya sea étnica, racial, de sexo, género, idioma, religión y lugar de origen y discapacidad física. Esto implica que la educación debe brindarse en espacios adecuados y seguros para la diversidad de población que convoca, además de ser obligatoria y gratuita para todas las personas (Anne Köster, 2016). Este indicador lleva a analizar elementos como: presencia y eliminación de obstáculos jurídicos, administrativos y económicos para iniciar, permanecer y culminar los procesos educativos; posibles formas de discriminación múltiple vividas por las personas en los contextos escolares; y las diferentes formas de trato, sean de tipo discriminatorio o preferencial (Katerina Tomasevski, 2004).

- **Aceptabilidad:** advierte sobre los contenidos y la forma en que se imparten en las instituciones educativas, que deben ser planteados de acuerdo con el contexto, la diversidad cultural, así como pertinentes para las y los estudiantes y sus familias. La aceptabilidad retoma la importancia de que en los distintos currículos las personas nos sintamos identificadas y reconocidas desde sus intereses y necesidades, con ello se evalúa la calidad que poseen estos procesos (Anne Köster, 2016). Por medio de este indicador se pueden revisar: la adecuación de programas, libros y métodos educativos a los Derechos Humanos; las garantías y mecanismos procesuales en caso de que se vulneren los derechos establecidos (Katerina Tomasevski, 2004).

- **Adaptabilidad:** retoma que la educación debe ajustarse a los intereses y las condiciones particulares de las personas que se encuentren en situaciones complejas o adversas, ya sea por ubicación geográfica, discapacidad o situaciones de migración, entre otras. Dentro de esta dimensión se contempla la posibilidad de elaborar programas y proyectos educativos que respondan a las necesidades de las comunidades (Anne Köster, 2016). Con la implementación de este indicador se pueden revisar elementos asociados con: desniveles entre terminación escolar y edad mínima y máxima; escolaridad y trabajo; escolaridad y matrimonio; educación en derechos humanos establecidos en los currículos escolares, entre otros (Katerina Tomasevski, 2004).

Como se logra observar, los cuatro indicadores de la educación recogen y caracterizan elementos que resultan fundamentales en el estudio de los procesos educativos en el país. Sin embargo, para los fines de la investigación retomé sólo algunos de los componentes referidos en los distintos indicadores, particularmente accesibilidad y adaptabilidad, pues ponen en evidencia factores que intervienen en la relación entre las mujeres negras afrodescendientes y los procesos insertos en el sistema educativo.

Para la comprensión de las experiencias educativas de las participantes retomé los siguientes aspectos propuestos por algunos de los indicadores presentados: de la accesibilidad rescaté el reconocimiento de las posibles formas de discriminación o trato diferencial en los distintos niveles educativos, además de las posibilidades del disfrute de una educación gratuita o de oportunidades para formarse en instituciones de carácter público; de la adaptabilidad recogí la importancia de revisar cómo han sentido las mujeres negras afrodescendientes el reconocimiento o la visibilización de sus necesidades e intereses como sujetos y como colectividades en los lineamientos, programas y textos educativos.

Los demás indicadores proponen una diversidad de importantes factores a ser analizados, sin embargo, en la presente investigación no fueron abordados, pues, por un lado, la asequibilidad requiere verificación de la oferta y disponibilidad de las instituciones educativas, así como su dotación e infraestructura; por otro lado, la aceptabilidad demanda de verificación de los programas y sus maneras de ejecución en las instituciones de las que han hecho parte las mujeres de la investigación. Estos dos aspectos desbordaban los alcances del estudio, en tanto que requieren de revisión y comprensión en las instituciones que han hecho parte de las experiencias de las participantes.

Así, desde los indicadores accesibilidad y adaptabilidad puedo definir el uso de los siguientes términos: *acceso* como ingreso a los distintos escenarios formativos sin riesgos a ser discriminadas y excluidas, así como la posibilidad de disfrutar de las ofertas públicas y privadas que se ofrecen en el sistema educativo; *permanencia*, entendida como la posibilidad de estar, permanecer y finalizar los procesos educativos emprendidos; y *participación* como la comprensión e injerencia en dinámicas educativas con la perspectiva de que sean coherentes con las necesidades e intereses de las mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades.

A propósito de los términos *negras* y *afrodescendientes*

Para este estudio he decidido utilizar dos términos que caracterizan a las mujeres participantes de la investigación: *negras* y *afrodescendientes*. Considero pertinente aclarar las razones por las cuales decido esta nominación. En primer lugar, planteo tanto el sustantivo *mujeres* como sus adjetivos en plural porque somos parte de un grupo heterogéneo con experiencias diversas, particulares y múltiples.

En segundo lugar, los términos *negras* y *afrodescendientes* pueden ser empleados como sinónimos, pero su impacto y connotación en las mujeres es diferencial: con el primero manifiesto una categoría basada en la construcción social jerárquica de la raza, que ha sido usada como forma

de discriminación en el discurso, para luego convertirse en uno de los ejes centrales de la reivindicación política (Peter Wade, 2009); con el segundo asumo un reconocimiento de la ascendencia africana por parte de las mujeres, ya sea por prácticas, costumbres, cosmovisiones de tipo étnico y cultural, por parte de los grupos racializados descendientes de los africanos. Estas palabras recogen también las expresiones: “afrocolombianas”, como vocablo establecido en la Constitución Política de 1991 para reconocer la diversidad del país; “raizales”, referido a las mujeres nativas de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; y “palenqueras”, como aquellas mujeres oriundas de San Basilio de Palenque.

Estructura del documento

El presente documento da cuenta de un proceso investigativo que expongo en dos partes. La primera parte tiene como propósito mostrar la fundamentación problemática, teórica y metodológica que orienta el estudio en tres capítulos. El primero, que titulé *Contextualización problematizadora*, contiene una comprensión del contexto problemático en el que se encuentran las mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades en el país, desde las dimensiones sociocultural y de educación formal; luego presento el estado de la cuestión producto de la revisión documental que me permite desarrollar discusiones alrededor de tres componentes: mujeres, afrodescendencia y educación; seguidamente está la importancia de estudiar las emergencias ocultas, planteo las preguntas y objetivos de la investigación.

En el capítulo 2, titulado *Interseccionalidad*, exploro el surgimiento de la teoría interseccional, así como los aportes más representativos de algunas autoras que han contribuido en su configuración, centrándome específicamente en los desarrollos de Silvia Walby (2003, 2007), quien, desde una perspectiva de análisis ontológico, ofrece elementos importantes para la comprensión interseccional. El capítulo 3, *Componentes metodológicos para el estudio de las experiencias educativas*, justifica la pertinencia de investigar desde la perspectiva cualitativa con el método de relato de vida en el rango de caso múltiple, las vivencias de las mujeres participantes e identificar los factores del sistema educativo que afectaron el acceso, la permanencia y la participación en este. Además, también presenta los momentos y estrategias para la construcción, organización y análisis de la información.

En la segunda parte del documento expongo los resultados y análisis de la investigación a través de cuatro apartados. El capítulo 4, titulado *Raza*, da cuenta de una identificación de tal categoría desde los relatos compartidos por las mujeres, que vinculan aspectos étnicos, estereotipos racializados, discriminación y racismo epistémico. El capítulo 5, nominado *Género*, revela la manera como los roles asignados a las condiciones sexuadas determinan formas de participación de las seis mujeres en diferentes escenarios, marcados por un sexismo ambivalente que genera la prolongación de relaciones desiguales en diferentes espacios de interacción, pero con gran impacto en los espacios educativos y laborales.

El capítulo 6, titulado *Clase*, plantea que en la conjunción entre diferentes tipos de capitales, condiciones y posiciones ocupadas en el espacio social de manera personal y familiar, las mujeres

participantes lograron mantener o desviar trayectorias de manera positiva en el campo educativo. En el capítulo 7, correspondiente a las *Interseccionalidades reveladas*, presento de manera transversal las tres categorías, los múltiples tipos de interseccionalidades y las complejidades que sus análisis nos expresan respecto a las desigualdades que las mujeres negras afrodescendientes participantes han experimentado en el espacio social, particularmente en los escenarios de educación formal. Finalmente, expongo las conclusiones que recogen los hallazgos y los aprendizajes más destacados de la investigación.

PRIMERA PARTE

Esta primera parte contiene los elementos que sustentan la investigación. Empleo distintas fuentes estadísticas, contextuales, teóricas y metodológicas para configurar una problematización que requiere ser estudiada.

Son tres los capítulos que componen esta primera parte. El primero de ellos desarrolla una contextualización problematizadora y abarca una comprensión del contexto desde las dimensiones socioculturales y educativas concernientes a las mujeres negras afrodescendientes en Colombia; le sigue el estado de la cuestión; la justificación de la importancia de realizar este ejercicio investigativo; y por último, las preguntas y objetivos que orientan el proceso.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico-conceptual basado en la apuesta interseccional. Realizo una revisión general del surgimiento de la teoría, seguida de la presentación de diferentes elementos conceptuales que aportan a la construcción de la interseccionalidad como teoría que permite la comprensión de las dinámicas de relación social, como diversas, heterogéneas y cambiantes. Luego, expongo de manera específica los planteamientos de Silvia Walby (2003, 2007), fundamento del análisis interseccional de la investigación.

El marco metodológico de la investigación se desarrolla en el tercer capítulo, partiendo de la ruta utilizada, defino la perspectiva investigativa, el método del estudio, las técnicas y los instrumentos; el diseño metodológico que describe los momentos de la investigación pasando por la planeación, la construcción de la información, el análisis categorial e interseccional, hasta la escritura del presente documento; y, por último, presento una caracterización por atributos de las seis mujeres participantes en la investigación.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN PROBLEMATIZADORA

Es una realidad que los procesos de exclusión, pobreza y discriminación son consecuencia del racismo estructural, que ha impactado durante mucho tiempo las condiciones de las comunidades negras afrodescendientes en el país. Las dinámicas y relaciones jerarquizadas racialmente ubicaron desde la época de la colonia a hombres y mujeres negros en los más bajos peldaños de la estructura social, a pesar de realizar trabajos considerados como la base económica que constituyó la sociedad colombiana que hoy conocemos. Este precario reconocimiento de la comunidad negra afrodescendiente ha trascendido en el tiempo y se evidencia actualmente en: los desactualizados y contradictorios ejercicios censales que tienden a invisibilizar y desconocer el grueso población, así como sus necesidades y potencialidades; las desventajas económicas y sociales en las que se encuentran estas poblaciones; el abandono a los seguimientos normativos pensados para estas comunidades y los cuales tienen lentos y disimulados impactos en el respaldo de sus derechos.

Estas problemáticas afectan de manera contundente a las mujeres negras afrodescendientes, quienes, por su condición de género, tienden a asumir mayores cargas y responsabilidades en los espacios familiares, escolares-académicos y laborales. Situación que, sumada a las dinámicas de estereotipación combinada entre raza y género, ha llevado a que gran parte de estas mujeres tengan fuertes limitaciones en el goce de sus derechos, especialmente los referidos al acceso y a la participación en espacios de educación superior, en programas posgraduales. Dicha restricción también abarca las esferas laborales, haciendo que se complejicen para ellas los procesos de discusión, debate y aportes a la academia.

Por otra parte, los estudios que revelan las situaciones de acceso y participación de las mujeres negras afrodescendientes se centran en comprender las dinámicas de discriminación que permanecen en los distintos espacios y niveles educativos, temáticas que resultan relevantes, pero tienden a la homogeneización de las situaciones educativas de estas mujeres. En esta perspectiva se desatienden las experiencias emergentes de mujeres negras afrodescendientes que han transitado y participado en los distintos niveles del sistema educativo, hasta lograr ubicarse en posiciones de importante reconocimiento en sus campos de acción comunitaria, personal y profesional; y de las cuales se pueden identificar factores de oportunidad y restricción para el acceso y la participación en procesos de educación avanzada.

Este aspecto se convierte en el centro de mi interés investigativo, orientado en comprender las experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales, para desde una perspectiva interseccional, identificar factores de oportunidad y restricción en el acceso, la participación y la culminación de procesos en educación avanzada.

1.1 Comprensión del contexto

Las dimensiones de contexto que abordo para comprender las situaciones que determinan la vida de las mujeres negras afrodescendientes en el país son la sociocultural y la educativa. La esfera sociocultural la construyo a través de datos estadísticos, normativos y problematizadores, que

enfatan en las necesidades y situaciones de desventaja social vividas por los primeros africanos, africanas y sus descendientes, hasta las contrariedades actuales, las cuales afectan a la superación de desventajas acumulativas de las comunidades negras y afrodescendientes en Colombia.

La segunda esfera comprende elementos que ubican el sentido de la educación institucional en el interior de un sistema- mundo- globalizado; describen las restricciones de acceso y participación de mujeres negras afrodescendientes en espacios de educación superior en el país; y plantea una discusión de la dicotomía salvación / perpetuación de desventajas sociales, que puede reproducirse en el sistema educativo colombiano.

1.1.1 Dimensión sociocultural: las problemáticas que determinan las vidas de las poblaciones negras y afrodescendientes

Con esta dimensión busco presentar el panorama general de las condiciones y situaciones de vida de las mujeres y hombres negros afrodescendientes en el país, en términos de datos estadísticos, rastros de la herencia africana esclavizada, visibilidad normativa y el racismo estructural como problemática que golpea a las comunidades negras afrodescendientes.

1.1.1.1 Datos estadísticos de la población negra afrodescendiente y la importancia de su visibilización

Cuantificar a las personas autorreconocidas como negras o afrodescendientes en América Latina y el Caribe no ha sido una tarea fácil. Prueba de esto se encuentra en los resultados arrojados en la revisión de diversos estudios, en los cuales se presentan cifras diferenciales referidas a la cantidad de mujeres y hombres negros en la región. Por una parte, se destacan los datos de Álvaro Bello y Marta Rangel (2002), quienes plantean que somos “entre 120 y 150 millones de afrodescendientes, de un total de 600 millones de habitantes en América Latina” (citado en Carlos Agudelo, 2010, p.111). Similar a esta cifra se ubican autores como Paco Gómez (2016); otros tienden a asegurar que la cifra está entre los 123 millones de habitantes (Daniel Mato, 2017), pero en términos generales se establece que la población afrodescendiente representa entre el 20% y 30% de la población latinoamericana (Acnur, 2012). Además de los datos estimados, es interesante ver que los estudios citados concuerdan en que el grueso poblacional negro y afrodescendiente de la región, a pesar de poseer marcos normativos que protegen sus derechos y respaldan sus intereses particulares, viven situaciones de exclusión, pobreza y discriminación.

Esta información regional se convierte en el marco para la reflexión de lo que sucede en el territorio nacional. En lo que refiere a las comunidades negras afrodescendientes o NARP⁶ (DANE, 2019b), en Colombia los datos estadísticos han sido muy debatidos, ya que por un lado sólo hasta el 5 de noviembre de 2019 contábamos con información arrojada por el censo de 2005, la cual era considerada como desactualizada y poco acertada, pues determinaban que, en el país, la población negra afrodescendiente ascendía al 10,60% del total nacional, de los cuales el 50,5% éramos

⁶ NARP es la sigla empleada por el DANE (2019b) para referirse a la población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera.

mujeres. Estas cifras fueron centro de fuertes críticas, al considerarse inadecuada la manera en la que se realizó el autorreconocimiento de la comunidad afrodescendiente. En este sentido, es probable que muchas personas afro no se autorreconocieran, aspecto que generó un margen de diferencia censal significativo, ante lo cual diversas fuentes afirman que la cantidad de población afro puede ascender. De acuerdo con el Ministerio de Cultura (2009), la cifra de la población negra afrodescendiente asciende entre el 18% y 22%; y desde las revisiones de PNUD (2012) las cifras se ubican entre 15% al 20%; por su parte, Acnur (2012) plantea que puede ser al menos el 25%. Si se retoman datos de la medición Afroamericana se indica que la cifra asciende a un 26% o a un 26,83%, como lo plantea el Informe del relator de la ONU (Anny Ocoró, 2017, p. 308).

Por otro lado, el 6 de noviembre de 2019 se publicaron oficialmente los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado en el año 2018, correspondiente a la población NARP. Este resultó ser un ejercicio con fuertes deficiencias⁷, aún mayores que el censo anterior, que dejó como resultado una reducción del 30,8% en el autorreconocimiento de esta población. De acuerdo con estos datos, la cantidad de personas NARP disminuyó en comparación con el resto de la población, llegando a ser sólo el 6% de esta con un total de 2,9 millones de personas, de las cuales el 51,2% somos mujeres. Estos datos fueron evaluados y considerados por el DANE (2019b) como desproporcionados, pues de acuerdo con el cruce de la información arrojada por la encuesta de calidad de vida y otro tipo de datos disponibles relacionados, la población NARP es de aproximadamente 4,6 millones de personas, es decir el 9,3% de la población nacional; cifras cercanas a las arrojadas por el censo de 2005. Al respecto, diversos frentes sociales, comunitarios y académicos han manifestado sus inquietudes en relación con el tema, pues algunos investigadores afirman que la cifra de personas NARP asciende a un 25%⁸.

Al tener en cuenta estas inconsistencias en los datos estadísticos por parte del censo de 2005 y el del 2008 respecto a la población negra afrodescendiente en el país, he optado por manejar información de ambas fuentes, alimentándolas con datos suministrados por informes investigativos y de organizaciones de base comunitaria⁹, en los cuales se vislumbra la situación de nuestras comunidades negras afrodescendientes, marcada por fuertes deficiencias en el goce de los derechos; este argumento está sustentado en estadísticas que muestran un panorama con altos índices de pobreza, inseguridad, desempleo e insuficiente protección en salud. Estas problemáticas

⁷ Las deficiencias presentadas en el informe se deben a causas relacionadas con: el CENSO y el autorreconocimiento. En el primer grupo se pueden encontrar dificultades por cobertura, es decir aquellas que refieren a la nula o baja efectividad de la entrevista; a los problemas para cubrir zonas urbanas y rurales como Barranquilla, Cali, Policarpa (Nariño), Tumaco y Quibdó; inconvenientes relacionadas con la capacitación y contratación de personal NARP para el CENSO; negligencia en la aplicación de la pregunta 37 referida al autorreconocimiento. En el segundo grupo emergen las dificultades de autorreconocimiento, determinando así una disminución del 30,8% en el autorreconocimiento por parte de población NARP en contextos urbanos.

⁸ El Espectador. (6 de noviembre de 2019). Menos gente se reconoce como afro en Colombia: de 10 % en 2005 a 6 % en censo de 2018. (Online). [Consultada el 19 de noviembre de 2019]. Recuperado de <https://www.elespectador.com/economia/menos-gente-se-reconoce-como-afro-en-colombia-de-10-en-2005-6-en-2018-articulo-889924>

⁹ Tal es el caso de: *un reto para las mujeres afrodescendientes en Colombia*, realizado por Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de Derechos Humanos (2012) y el *Informe de la situación de derechos humanos de las mujeres afrocolombianas*, realizado por la Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (2013).

afectan a la comunidad negra afrodescendiente en general, pero el mayor impacto se centra en las mujeres adscritas a este grupo. Para ejemplificar esta situación puedo mencionar que:

- De acuerdo con el censo 2005, la población afrodescendiente se encontraba distribuida en todo el territorio colombiano, especialmente en Valle del Cauca (567.075), Antioquia (299.000), Bolívar (246.537), Chocó (146.772) y Bogotá (48.966). Con los datos arrojados por el censo 2018 se estima que la población se concentra en Valle del Cauca (647.526), Chocó (337.696), Bolívar (319.396), Antioquia (312.112) y Bogotá (66.934);
- Para el año 2010 el 45,5% de la comunidad afro vivía en condiciones de pobreza¹⁰, de acuerdo con el CENSO 2018 los NARP se ubican 11 puntos porcentuales por encima de la pobreza multidimensional nacional, lo que indica que tienden a ser más pobres que el resto de la población (DANE, 2019b);
- Las víctimas del desplazamiento en Colombia están entre 7,7 millones de personas de las cuales el 21,2% son afrodescendientes (Acnur¹¹, 2018). Sólo en el año 2018 fueron desplazados forzosamente 35.409 personas (Martha Olaya, 2018) y para el primer semestre de 2019 fueron aproximadamente 15 mil (Defensoría del Pueblo, 2019);
- Se calcula que del total de las personas víctimas del desplazamiento forzado más del 50% son mujeres cabeza de familia (Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de Derechos Humanos, 2012; Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, 2013);
- Las cifras de mujeres afrodescendientes cabeza de hogar están entre el 29,3% y el 30,3%, porcentajes que resultan mayores en comparación con los de mujeres no afrodescendientes (César Rodríguez, Tatiana Sierra e Isabel Cavelier, 2009; Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, 2013). Para el año 2018 esta cifra asciende a un 44,8% de mujeres NARP cabeza de hogar, en comparación con el 40,7% de mujeres del total nacional (DANE, 2019b);
- El porcentaje de mujeres afrodescendientes desempleadas corresponde al 20,4%, siendo este mayor que el de los hombres afro 12,6% y frente a las mujeres no-afrodescendientes con un promedio del 17,6%. Al respecto, el Ministerio de Cultura indica que «en las zonas urbanas las tasas de ocupación de la población afrocolombiana son bastante bajas, mientras mantienen un alto grado de trabajo informal o independiente» (Ministerio de Cultura, 2009, p.6).
- Dentro del sistema de seguridad social en salud se evidencia que menos del 60% de las mujeres afro se encuentran afiliadas al régimen subsidiado y un 30% al régimen contributivo¹²

¹⁰ De acuerdo con información suministrada por Paco Gómez, en el año 2001, el DANE planteó que el 80% de los afrodescendientes vivía en condiciones de pobreza (2016).

¹¹ Son las siglas del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

¹² El sistema de salud colombiano establece dos tipos de regímenes: el contributivo rige a las personas que pueden pagar por su afiliación (cotizantes) y sus beneficiados; el subsidiado corresponde a la modalidad que protege a las poblaciones más vulnerables o que no están en capacidad de cotizar o pagar por sí mismas los servicios de salud.

(Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de Derechos Humanos, 2012; Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, 2013).

Señalar algunos datos estadísticos que permitan visibilizar la población negra afrodescendiente y sus condiciones de vida en el país es una manera de leer el contexto de estas comunidades, así como los avances, los retrocesos y los retos que se configuran en cifras, no siempre exactas, pero que buscan una movilización tanto en las comunidades como en el Estado colombiano. Todo lo anterior, en aras de encontrar alternativas que propendan a la disminución de las brechas sociales y económicas que con antecedentes históricos ponen en desventaja a un considerable grueso de población afrodescendiente. En palabras de Fernando Urrea:

[...] El contarse y el peso demográfico de esa contabilidad es la condición del mismo reconocimiento, en términos de las políticas públicas y el monto del gasto público que pueda orientarse hacia los sectores sociales que comenzaban a demandar acciones incluyentes. (Fernando Urrea, 2009 en Margarita Rodríguez, 2010, p.90)

En esta perspectiva, podría pensar que los censos, en el caso particular de las comunidades negras afrodescendientes, son una importante vía que debe tomarse muy en serio, pues es a través de ellos que se evidencian las problemáticas que afectan a nuestros grupos sociales, pero, además, se convierten en derroteros para la asignación y distribución de recursos que permitan frenar dichas situaciones negativas. Así pues, esta visibilidad estadística permitiría la consolidación de «acciones afirmativas —de discriminación positiva— que impulsen la incorporación de afrodescendientes e indígenas a la ciudadanía real» (Paco Gómez, 2016, p.25).

Ahora bien, es importante resaltar que dichos conteos poblacionales deben estar trazados por un diseño de preguntas y de sensibilización, en el que se revise la incidencia de los enfoques raciales y étnicos con los cuales las comunidades negras afrodescendientes se identifican. Esto a razón de que las identidades de dichas comunidades están fuertemente constituidas, no sólo por sus prácticas culturales y ancestrales, sino también y, de manera contundente, por sus rasgos fenotípicos, es decir raciales. Esta categoría de identidad puede entender entonces como un marcador diferencial que trasciende en el autorreconocimiento, pues «tiene que ver con la experiencia de discriminación racial histórica de generación en generación que procede de la herencia de la esclavitud colonial y republicana, en un contexto de jerarquía racializada de la estructura social colombiana» (Fernando Urrea, 2005, p.25).

Desde esta perspectiva, el componente racial es el protagonista en los procesos de visibilización de las comunidades negras y afrodescendientes en el país¹³. No obstante, dejar dicha categoría como primordial en el proceso de autorreconocimiento puede tener dos implicaciones: una de ellas

¹³ Tal como lo presenta Fernando Urrea, al exponer algunos de los aprendizajes obtenidos por el exdirector del Dane, César Caballero: «De mi experiencia en la realización de un censo experimental y en la aplicación de los módulos en dos encuestas, así como en el diálogo permanente con autoridades indígenas y afrocolombianas, parlamentarios y académicos, me es claro que el primero capta de una forma adecuada a los pueblos indígenas mientras, con el segundo se identifican mejor los afrocolombianos (...), creo que la pregunta sobre pertenencia étnica funciona muy bien para los pueblos indígenas, en el caso de los afrocolombianos la mejor opción es la pregunta de raza». (César Caballero, 2004 en Fernando Urrea, 2005, p.25)

es la posibilidad de que las personas no deseen adscribirse a un grupo étnico y racial relacionado casi siempre con la pobreza y la marginalidad, y esta, a su vez, puede ser una de las razones por las cuales las cifras censales en la región y el país muestran diferencias importantes; otra implicación se vincula al hecho de que se impide una lectura compleja de las realidades socioculturales y económicas de dichas comunidades, pues se estarían dejando de lado categorías como el género, la clase, el territorio, la religión y demás categorías que dotarían de sentido y profundidad los análisis sobre las poblaciones afrodescendientes (Paco Gómez, 2016).

Con estos datos iniciales pongo en evidencia que, en términos de cantidad de mujeres y hombres negros y afrodescendientes, las cifras varían en algunos puntos porcentuales de acuerdo con el estudio que se revise. Sin embargo, los análisis relacionados con calidad de vida de la población coinciden mucho al mostrar que las poblaciones negras y afrodescendientes en el país sufren situaciones de marcada desventaja respecto al resto de los habitantes, aunque en ellos no se distinguen con claridad otros marcadores de diferencia asociados a sus condiciones de vida. No obstante, vale considerar que, a pesar de tener respaldos legislativos, las razones por las cuales las comunidades afrodescendientes siguen marcando sus estadísticas en rojo, es decir en deuda con ellos mismos, se fundamentan en la manera como fue consolidada nuestra sociedad colombiana y los roles desempeñados por los primeros africanos y afrodescendientes en el territorio americano (Gloria Rodríguez, 2008).

1.1.1.2 Rastros de la herencia africana esclavizada

Las primeras africanas y africanos raptados para ser esclavizados en el territorio americano llegaron en 1518 y fueron usados como posesiones que podían ser compradas, vendidas, alquiladas o intercambiadas, todo en función de mano de obra gratuita para cimentar las bases y permanencia de la colonia en Latinoamérica. Bajo el régimen colonial, la minería de oro era la mayor estrategia de sostenimiento económico y los africanos esclavizados trabajaron arduamente en esta labor, pero también se desempeñaron en las haciendas en actividades relacionadas con el trabajo del campo, el cuidado y la crianza de animales, las acciones domésticas, entre otras (Gloria Rodríguez, 2008).

Las mujeres africanas y afrodescendientes esclavizadas empezaron a cobrar mayor valor en los procesos de comercialización esclavista, llegaron a ser más costosas y necesarias —en comparación con los hombres negros esclavizados— en muchas de las actividades económicas en la época colonial: por un lado, su capacidad natural de reproducción daba a sus amos la posibilidad de adquirir por un bajo costo a más personas para ser esclavizadas¹⁴; por otro, podían desempeñarse de manera similar a los hombres en

las cuadrillas mineras y en las plantaciones y haciendas. Estuvieron vinculadas al comercio callejero de comestibles o se convirtieron en parteras. Se desempeñaron como cocineras, ayas

¹⁴ De acuerdo con Inírida Morales, «se encontró más rentable la “producción” de esclavos, sin restringir las importaciones, es decir la procreación con fines mercantiles, con el objetivo de disminuir los costos de transporte, la pérdida de –mercancía– [personas esclavizadas] en el mar y poder así ampliar al margen de edad productiva. De este modo se incentivó la introducción de mujeres al territorio» (Inírida Morales, 1998, p.108)

de niños, amas de compañía y lavanderas. Algunas llegaron a ocupar importantes papeles en el campo de la religiosidad y la medicina popular, y al ser identificadas como peligrosas por sectores de la elite colonial, fueron juzgadas por la Inquisición. A otras se les obligó a trabajar en la prostitución, en ventas callejeras, en negocios ilícitos y en contrabando, para que sus amos tuvieran una fuente inmediata de ingresos. (Nina S de Friedemahn y Mónica Espinosa, 1995, p. 53)

A pesar de que estos primeros afrodescendientes fueron mujeres y hombres importantes en la construcción de las sociedades que actualmente conocemos, sus condiciones como seres humanos en la Colonia estaban determinadas por malos tratos vividos desde el viaje transatlántico, el cual se caracterizó por el hacinamiento, la hambruna, las enfermedades, el maltrato y la muerte de muchos. Al llegar a los distintos territorios debían caminar largos trayectos, con poco alimento y en muchas situaciones en mal estado de salud. Cuando habían sido comprados por sus amos, la mayoría¹⁵ de ellos recibían «maltrato físico y psicológico, desfavorables condiciones de vida, inconformismo por cambio de dueño, excesiva carga laboral y situaciones afines» (Roger Pita, 2012, p.84-85).

Al verse enfrentados a este tipo de situaciones, las maneras de reaccionar no fueron mediadas exclusivamente por la pasividad o resignación. De hecho los actos de rebeldía por parte de estos pobladores —de manera individual o colectiva— se presentaron de diferentes maneras: cuando se realizaba el raptó en tierras africanas, los colonos eran atacados con armas y flechas envenenadas; en los barcos negreros se presentaban suicidios e infanticidios como forma de oposición a tan atroz secuestro; las mujeres asumían diferentes tipos de acciones, que iban desde la vinculación sexual y afectiva¹⁶ con sus amos, hasta generar alianzas y estrategias para ayudar a la fuga de otros y otras esclavizados afrodescendientes. Como movimiento de gran envergadura se reconoce el Cimarronaje, entendido como «la forma de resistencia más sobresaliente y trascendental, y se forjó al calor de la lucha contra la esclavitud, con los alzamientos de las esclavas y los esclavos fugitivos, que fueron denominados por los españoles como cimarrones» (Daniel Mannix y Malcom Cowley, 1970, p.73).

De una u otra forma, esta rebeldía manifestada por afrodescendientes esclavizados frente al dominio español y criollo ejerció presión para que se promoviera la abolición de la esclavitud¹⁷.

¹⁵ Resulta importante precisar que se presentaron casos en donde «algunos esclavos que estaban al servicio personal o doméstico en casa de sus propios amos generaban una cercanía que a veces desembocaba en actitudes afectivas y trato paternalista» (Roger Pita, 2012, p.84). De hecho, algunos estudios afirman que hubo casos en los que hombres, aunque especialmente mujeres africanas o afrodescendientes esclavizadas, recibían privilegios, ya fuera por su origen (casta o tribu africana de importancia), su apariencia física o capacidades particulares (Nina S. de Friedemahn y Mónica Espinosa, 1995).

¹⁶ Algunas de estas acciones, vinculadas muchas veces a lo corporal y sexual, pueden considerarse más sutiles, pero a largo plazo efectivas para enfrentar este tipo de experiencias, pues estas mujeres «transgredieron los modelos o estereotipos asignados a la población femenina, mimetizaron su ser con el deber ser impuesto, jugaron con los roles definidos por los grupos dominantes, hicieron de su cuerpo una herramienta más para viabilizar la libertad» (Inírida Morales, 1998, p.115).

¹⁷ Este tipo de movilizaciones afectó de manera directa «los cimientos del sistema de plantaciones, presentando peligros militares y económicos que frecuentemente abrumaban a los colonos al máximo. En un considerable número de casos a lo largo de las Américas, los blancos se vieron forzados a pedir armisticio a sus antiguos esclavos. En su forma típica, tales tratados ofrecían a las comunidades cimarronas la libertad, reconocían su integridad territorial, y hacían algunas provisiones para satisfacer sus necesidades económicas a cambio de un convenio para poner fin a las hostilidades contra las plantaciones» (Richard Price, 1973, p.123).

Sin embargo, antes de que legalmente se diera fin a la esclavitud, estos pobladores tenían la posibilidad de comprar su liberación, pagando a sus amos la suma correspondiente a su libertad. En 1821 se promulgó la libertad de vientres, y a partir de ese momento los hijos e hijas de las mujeres esclavizadas serían libres, pero sólo podrían disfrutar de dicha condición hasta cumplir los 18 años. El 21 de mayo de 1851 se anunció la ley de abolición de la esclavitud o manumisión oficial, la cual regiría desde el primero de enero de 1852.

Con el advenimiento de esta ley se promovió la migración masiva de mujeres y hombres afrodescendientes a diferentes regiones del país en búsqueda de mejores oportunidades de vida, lo cual marcó un hito para dichas poblaciones, en tanto supuso el permiso de gozar de los mismos derechos de los demás habitantes. No obstante, pasar de ser una esclava o esclavo, a mujer u hombre liberto traería consigo un lastre que

marcó con la condición de negro y pobre, creada por la institución de la esclavitud, a las personas africanas liberas y a sus descendientes, estableció una libertad legal de papel, negándole a los africanos y a sus descendientes los derechos históricos y étnicos especiales y las condiciones económicas, sociales, educativas y políticas que en justicia se merecían para que pudiesen ejercer la libertad real y autogestionar su desarrollo humano. (Juan de Dios Mosquera, 2008 en Gloria Rodríguez, 2008, p.222)

Estas condiciones de vida han permeado en nuestro país la existencia de un gran grueso poblacional afrodescendiente, establecido desde aquel entonces hasta nuestros tiempos. Como lo muestran las estadísticas presentadas al inicio de este apartado, casi siempre han ubicado a nuestras comunidades negras en una posición de inferioridad en términos sociales, políticos y económicos, dejando en evidencia experiencias de exclusión y discriminación (Margarita Rodríguez, 2010).

Como respuesta para mitigar dichas segregaciones se han promovido, desde diferentes fuentes, normativas que pretenden visibilizar necesidades y promover el reconocimiento en distintas dimensiones para las comunidades negras y afrodescendientes en el país, tal y como se muestra en el siguiente subapartado.

1.1.1.3 Visibilidad normativa para comunidades y pueblos en el olvido

Después de la Ley de manumisión en 1821 y la Ley de abolición de la esclavitud en 1851 fueron muchos años los que pasaron para que se visibilizaran normativamente a las poblaciones negras afrodescendientes en el país. Fue sólo hasta 1968, cuando a través del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se puso en evidencia la necesidad de garantizar los derechos y el goce de estos, de manera igualitaria por parte de hombres y mujeres a nivel internacional (Ley 74 de 1968 en Gloria Rodríguez, 2008). Luego con la Ley 22 de 1981, los Estados se comprometieron a eliminar todas las maneras de discriminación racial, además de condenar «especialmente la segregación racial y el apartheid y se comprometen a prevenir, prohibir y eliminar todas las prácticas de esta naturaleza» (Gloria Rodríguez, 2008, p. 223).

Otro importante reconocimiento se dio en 1989 con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo firmado en Ginebra, a través del cual los Estados se comprometieron a reconocer las identidades y respetar los derechos de los pueblos indígenas y tribales, entre estos últimos se asumen los afrodescendientes. Los derechos contemplados se relacionan con el uso de las tierras, los recursos naturales y la posibilidad de decidir de acuerdo con sus propias prioridades e intereses. Vale aclarar que en Colombia este convenio fue ratificado por la Ley 21 de 1991.

Con la Carta Magna de 1991 se inicia una etapa de visibilización normativa, que es crucial en el reconocimiento de las comunidades negras afrodescendientes, identificadas constitucionalmente como pueblo, es decir poseedora de derechos colectivos —entre ellos el territorio y prácticas productivas—, que responden a las particulares formas de vida de estas poblaciones (Ministerio de Cultura, 2009). Seguido de este importante avance, se encuentra la promulgación de la Ley 70 de 1993, también conocida como la ley de comunidades negras¹⁸, que reconoce «los derechos sociales, políticos, territoriales, culturales y económicos; entre ellos los derechos a la educación propia y la socialización del legado histórico afrocolombiano y africano a la constitución de la nacionalidad» (Yeison Meneses, 2013, p. 46).

Con la ley de comunidades negras se establece una relación directa entre identidad étnica y territorio, en referencia específicamente a la región del Pacífico y algunos lugares del Atlántico colombiano. Pero luego con el documento Conpes¹⁹ 2589 de 1992 se diseñó el Plan Pacífico, con la perspectiva de promover inversiones que propendan a bases de tipo ambiental, social, de energía, telecomunicaciones, transporte y empoderamiento institucional. Seguido del documento Conpes 2909 de 1997 se reconoció a la población afro en un contexto geográfico más amplio retomando zonas rurales y urbanas, además se aprobó una estrategia de reconocimiento étnico. Con el Conpes 3058 de 1999 se establecieron estrategias gubernamentales para sustentar el desarrollo en el departamento de San Andrés. Posteriormente, a través del documento Conpes 3169 de 2002 se registró la existencia de población afrodescendiente en todas las ciudades del territorio nacional y se propuso generar políticas para esta población, considerando las condiciones de marginalidad y vulnerabilidad, especialmente aquellas que se encuentran en las principales capitales del país. Consecutivamente, se presentó el documento Conpes 3310 de 2004 en el cual se definen los lineamientos de una política de acción afirmativa para afrodescendientes en el país.

Con relación a las políticas de acción afirmativa —elemento que será desarrollado más adelante— es conveniente mencionar que la Dirección de Asuntos Étnicos, del Ministerio del interior y de Justicia, se convierte en la entidad encargada de promocionar y coordinar dichos

¹⁸ Resulta interesante identificar cómo, de acuerdo con las distintas normatividades, se le adjudican diferentes nominaciones a las y los negros afrodescendientes: con la Constitución de 1991 se designan como pueblo; luego con la Ley 70 de 1993 son denominados como comunidad negra, entendidos como agrupaciones familiares que comparten una historia y unas prácticas culturales propias, inicialmente reconocidas por compartir un territorio; luego, en la Corte Constitucional a través de la Sentencia T- 422 1996, el territorio deja de ser un componente determinante para constituir una comunidad negra. Luego se reconoce el término de *población afrocolombiana*, indicando un grupo poblacional amplio, de diversas zonas del país, que incluye palenqueros y raizales (Ministerio de Cultura, 2009).

¹⁹ CONPES es la sigla del Consejo Nacional de Política Económica y Social: reconocido organismo asesor del gobierno en el tema de desarrollo económico y social del país.

procesos, con la perspectiva de menguar las problemáticas experimentadas por las comunidades negras y afrodescendientes. Las cuales se presentan como consecuencias de un abandono histórico hacia estas poblaciones en el país, evidenciando sólo 29 años de reconocimiento normativo, con un lento, paulatino y restringido acompañamiento:

Estas políticas han funcionado, por un lado, para dar cumplimiento a la constitución nacional que obliga a garantizar una educación para el desarrollo de la identidad de los grupos étnica y racialmente diferenciados y por otro, hay que decirlo con franqueza, sólo han representado una forma de escamotear el derecho de las comunidades negras del país, en una suerte de racismo legalizado que reedita la invisibilización del negro como sujeto de negociación frente al Estado. (Jorge García, 2019, p.4)

Así pues, se entiende que las problemáticas descritas son efectos de un macroproblema relacionado con un racismo estructural muy bien sedimentado en las prácticas, los discursos y las instituciones, pero al mismo tiempo —lo que es más problemático aún— es la negación de su existencia (Eduardo Restrepo, 2013). Este racismo estructural tiene cimientos fuertes referidos a la exclusión social, la pobreza, la discriminación y la violencia que afecta a las comunidades negras afrodescendientes en el país.

1.1.1.4 El problema tiene nombre propio: exclusión social, pobreza, discriminación y violencia

A pesar de los avances normativos en la visibilidad de las comunidades negras afrodescendientes, los problemas sociales de nuestras poblaciones continúan y se reconfiguran en la medida en la que las dinámicas de tipo económico y político se ubican en la realidad del país, influenciadas por un marco regional e internacional del mercado y el consumo.

En este orden, las decisiones de tipo normativo que se proyectan desde una perspectiva mundial y que luego son localizadas a nivel nacional se sustentan en estudios principalmente estadísticos y que no siempre responden a la realidad, poniendo en evidencia de manera restringida e inexacta condiciones y situaciones de vida de las comunidades negras afrodescendientes. Al respecto y de acuerdo con información obtenida en este tipo de estudios, se ha encontrado que

en América Latina y el Caribe viven en 2013, aproximadamente 600 millones de personas. De estas, en 2012, vive en la pobreza —siempre según estos vagos datos oficiales— un 28,2 por ciento: es decir, unos 169 millones de latinoamericanos y caribeños son pobres. Estirando un poco el argumento, veremos que esos pobres tienen, además, características étnicas y culturales determinadas. (Paco Gómez, 2016, p.16)

Retomando este marco regional, la situación colombiana en relación con las poblaciones afrodescendientes da cuenta de efectos similares, pues las desventajas permanentes debidas a la exclusión social, la discriminación y la pobreza se reproducen como problemáticas históricas que parecieran imposibles de superar. Aquí se puede destacar el significado de la exclusión social, entendida como aquel conjunto de estrategias o maneras de obstaculizar la participación de

determinados individuos o grupos sociales (Martín Benavides, Máximo Torero, Néstor Valdivia, 2006, p.11). Dichas barreras estructurales se manifiestan en escenarios sociales, políticos, económicos, educativos y culturales, fijando de manera determinante

la falta de acceso a los servicios de salud, la marginación residencial, la inadecuada inserción en el mercado laboral, las tendencias hacia la segregación ocupacional, las limitaciones para recibir una educación de calidad y la ausencia de una representación política efectiva en el Estado (Adolfo Figueroa et ál., 1996; Máximo Torero et ál., 2004; Hugo Ñopo, et ál., 2004; y Martín Moreno et ál., 2004 en Martín Benavides et ál., 2006, p.11).

Los obstáculos de participación característicos de la exclusión social se configuran en sociedades jerarquizadas donde se institucionaliza o se naturaliza la negación de beneficios económicos, culturales y políticos a determinados grupos sociales, como ha sido el caso de las poblaciones negras y afrodescendientes²⁰. Para ejemplificar esta afirmación, presento a continuación la Tabla 1, en la cual se muestran de manera comparativa los indicadores de bienestar entre la población afrocolombiana y los no afrocolombianos.

Tabla 1. Indicadores comparativos de bienestar de la población afrocolombiana

		Afrocolombianos	No. afrocolombianos
Educación	Analfabetismo	11,7%	7,0%
	Años promedio de educación (hombres)	6,9%	8,1%
	Años promedio de educación (mujeres)	6,4%	8,2%
Pobreza	NBI	53,7%	42,2%
	Pobreza	9,5%	7,4%
Mercado Laboral	Tasa de desempleo	6,3%	3,4
	Tasa de ocupación	40,4%	44,3%
Desplazamiento	Intensidad del desplazamiento (promedio 2000-2002)	6,3%	3,4%
	Migración por violencia	6,8%	3,7%
Salud	Tasa de mortalidad infantil	23,5%	16,6%

Fuente: elaborada con base en el Censo DANE 2005; Ministerio de Cultura / Universidad de los Andes 2009 (Ministerio de Cultura, 2009, p.5).

²⁰ Retomando las palabras de Paco Gómez (2016): «Los pueblos afrodescendientes, al igual que los indígenas, sufren entonces una exclusión política (marginados de los espacios donde se toman las decisiones), social (estigmatizados y segregados racialmente) y cultural (porque su saber, su hacer y sus capacidades son negadas de forma sistemática)» (p.32). Todo lo anterior continúa a pesar de que normativamente las y los negros afrodescendientes en el país han ganado de manera paulatina derechos de participación en distintos estamentos (Consejo Nacional de Paz, Consejo Nacional de Ambiental, Consejos Directivos de las Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible, Consejos territoriales de Planeación, Consejo Nacional de la Juventud y por circunscripción especial en la Cámara de Representantes) (Gloria Rodríguez, 2008).

En la tabla anterior se observa que, para el año 2005, las comunidades afrocolombianas —negras y afrodescendientes— se ubicaban en desventaja en comparación con el resto de la población, específicamente en las variables de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y pobreza. Esta última generada por los constantes procesos de exclusión social y que se manifiesta en «bajos ingresos, escasa salubridad, hacinamiento, desnutrición, enfermedades, baja educación y falta de acceso a bienes y servicios en general» (Martín Benavides et al., 2006, p.11).

Así pues, la pobreza como categoría de tipo económico²¹ está asociada a diferentes dimensiones como la «demografía, salud, educación, empleo, ingresos, gastos, tenencia de activos, seguridad, migración, vivienda y capital social» (Martín Benavides et al., 2006, p.14). Vale la pena resaltar que frente a esta lectura de la pobreza como un asunto meramente monetario se han presentado importantes debates, como es la posición planteada por Paco Gómez (2016), al asegurar que este imaginario de pobreza es una construcción netamente occidental o “eurooccidentalizada”, que no retoma las necesidades y formas de vida de las comunidades indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe. Así pues, la pobreza se reduce a una revisión de las condiciones de vida de estas comunidades de manera “unidimensional” que

sigue siendo insuficiente porque no tiene en cuenta la dimensión política de la pobreza, sino el acceso a servicios de forma cuantitativa. Si nos fijamos de las cifras oficiales del desarrollo humano, un número determinado de aulas a una buena educación o un puesto de salud es equivalente a un buen servicio de salud (Paco Gómez, 2016, p.31).

Conviene subrayar que la pobreza experimentada por mujeres y hombres negros afrodescendientes, es una de las consecuencias resultantes de las dinámicas de exclusión social presentes en nuestra sociedad, que, de manera sorprendente, se mantienen, reproducen y refuerzan a través de prácticas de discriminación de diferentes tipos, sin embargo para las poblaciones negras tiende a ser más susceptible la categoría de raza, seguida del género y la clase social (Martín Benavides et ál., 2006; Carlos Agudelo, 2010; Paco Gómez, 2016).

La discriminación hace referencia a «comportamientos y actos observables que denotan un trato diferenciado de una persona o grupo de personas hacia otra persona o grupo» (Martín Benavides et ál., 2006, p.16). En esta perspectiva la discriminación puede ser: positiva, al otorgar privilegios o beneficios; o negativa, al fomentar opresiones y desventajas. En cualquiera de los dos casos la discriminación se produce asociada a categorías de identidad o marcadores de diferencia de las personas.

Es necesario recalcar que las prácticas cotidianas, las relaciones entre sujetos y los espacios de convivencia se guían por patrones de interacción, en los que se pueden evidenciar actos de discriminación ya sean pasivos o agresivos; expresados a través del lenguaje, actitudes, gestos, creencias y representaciones, que se tienen sobre las mujeres y hombres negros afrodescendientes.

²¹ El Banco Mundial considera que la pobreza puede revisarse en dos niveles: extrema, vivir con menos de un dólar, es decir con menos de 3.300 pesos colombianos; moderada, subsistir con menos de dos dólares al día, o sea 6.600 pesos colombianos aproximadamente. (Banco Mundial, 2019)

Estas manifestaciones de discriminación están vinculadas al color de piel, el fenotipo, la lengua, el lugar de nacimiento, la cultura, entre otros elementos.

En las sociedades erigidas por un sistema colonial resulta muy complejo ubicar a los negros afrodescendientes en un lugar de dominación, privilegio o beneficio pues —como lo relaté—, nuestros ancestros eran considerados menos que humanos, en la base de la pirámide social y económica. Esto quiere decir que, el color de piel, los rasgos fenotípicos, las prácticas culturales y demás marcadores de diferencia están históricamente relacionados con inferioridad, pobreza, trabajo mal remunerado, ignorancia —desde la perspectiva occidental—, prostitución, delincuencia y un sinnúmero de estereotipos que han sido vinculados con la “raza”²² negra.

Esta racialización estereotipada tiene efectos profundos en la construcción de identidades²³ de las personas y comunidades negras afrodescendientes. Pues si bien la raza no es la única categoría de identidad en la que los sujetos se puedan autorreconocer, sí puede llegar a ser la que mayor peso tiene en la vida cotidiana de las personas racializadas. Y este aspecto, sin lugar a duda, logra fortalecer o modificar valores culturales, así como construir las identidades «a partir de las formas de respuesta diferentes frente a la discriminación (sea mediante la asimilación, la resistencia o la afirmación de la cultura propia)» (Martín Benavides, Máximo Torero y Néstor Valdivia, 2006, p.11).

Con lo anterior, puedo decir que el racismo estructural emerge de una causalidad problemática entre exclusión, pobreza y discriminación para las comunidades negras afrodescendientes. Al respecto diferentes estudios (Carlos Viáfara y Fernando Urrea, 2006; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015) han encontrado desigualdades marcadas en la estructura de oportunidades para las personas afrodescendientes, en las que se reconoce un especial impacto en nosotras las mujeres. Estas diferencias están referidas especialmente a los obstáculos o desventajas acumulativas que dan cuenta de situaciones discriminatorias, sumadas a la influencia marcada de sus orígenes sociales y niveles educativos inferiores. El proceso de desventajas acumulativas

opera como desigualdad de oportunidades, o lo que algunos autores han denominado discriminación pre-mercado. Dicho proceso consiste para la población afrodescendiente (...) en que sumado al impedimento inicial de tener un menor logro de estatus socioeconómico familiar (ser más pobres), los jóvenes afrodescendientes van encontrando en el curso de vida barreras adicionales que restringen sus posibilidades de alcanzar altos niveles de educación. (Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015, p.169)

Entiendo, entonces, que este tipo de desventajas están ligadas a la categoría étnico-racial y vinculadas a precarias condiciones socioeconómicas que conducen a problemáticas en diferentes dimensiones, además de ser impedimento para el pleno desarrollo de las futuras generaciones

²² La raza como constructo social es una categoría determinante en el estudio, será desarrollada más adelante.

²³ De acuerdo con Carlos Agudelo, la identidad es «asumida como instrumento movilizador y afirmación positiva del ser. Padecida como estigma inferiorizante, la identidad étnica es una construcción social cambiante que se produce en la interacción de los actores de la sociedad. La identidad negra tiene diversas expresiones producto de procesos de construcción y contextos diferenciados que dan lugar a lo que podríamos llamar, mejor, identidades negras en plural». (2010, p.121)

negras afrodescendientes, por ende, se corre el riesgo de ampliar y mantener el círculo de pobreza en nuestras comunidades, tal y como lo propone el mismo estudio:

Una hipótesis asociada a este fenómeno es que debido a la discriminación pasada y, por lo mismo, a la sobrerrepresentación de la población afrodescendiente en regiones o vecindades social y económicamente deprimidas, se induce a que los padres tengan menos posibilidades de invertir en carreras educativas largas y de calidad para sus hijos, incluso la discriminación pasada podría inducir a una trampa nutricional para los hijos que podría afectar su estado de salud y formación de habilidades cognitivas (Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015, p.169).

Así pues, las brechas en términos económicos y sociales tienen sus orígenes en la constitución de estructuras sociales basadas en jerarquizaciones raciales impuestas en la época de la Colonia, cuando mujeres y hombres afrodescendientes eran usados como esclavos. En este sentido, la problemática de la comunidad afro no puede leerse al margen de estos impactos históricos, que han traído consigo fuertes consecuencias, evidenciadas en la exclusión, la discriminación y la pobreza que se mantiene y se transforma en la reproducción de discursos y prácticas.

Si a la triada de exclusión social, pobreza y discriminación le sumamos las variables *violencia* y *desplazamiento*, llegamos a una situación problemática aún más compleja.

Los efectos del conflicto armado interno han marcado significativamente las circunstancias en las que viven actualmente los grupos afrocolombianos, palenqueros y raizales en Colombia. El desplazamiento forzado como consecuencia de la violencia ejercida sobre los territorios, comunidades y líderes ha debilitado los procesos organizativos de la población afrocolombiana. De igual manera, el desplazamiento ha generado un grave impacto en la identidad, la cultura y la autonomía de los pueblos afrocolombianos que a su vez ha producido la pérdida del territorio de las comunidades que habitan territorios colectivos a pesar de la implementación de la Ley 70 de 1993. (Acnur, 2012, p.2)

Durante 62 años, aproximadamente, el conflicto armado en Colombia se ha convertido en centro de la realidad sociocultural de sus habitantes, impactando con mayor fuerza a las comunidades negras afrodescendientes e indígenas. Los efectos de este conflicto, además de arrebatar la vida de civiles²⁴ en distintas regiones del país, han ocasionado desplazamientos forzosos generados por el incremento de «la exclusión estructural que resulta en marginalización y vulnerabilidad» (Acnur, 2012, p.2), que se potencia con el conflicto armado en las regiones donde habita el grueso poblacional de las comunidades negras afrodescendientes. Estas regiones se caracterizan por su riqueza en recursos naturales y la facilidad de la explotación de estos, así pues, los yacimientos mineros representan importantes ingresos económicos para aquellos que los administran. Vale la pena resaltar que estos territorios están demarcados por rutas estratégicas del narcotráfico, convirtiéndolas en espacios de disputa entre los grupos armados, que desean ejercer dominio sobre estos.

²⁴ De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), entre 1958 y 2018 se han registrado aproximadamente 214.518 civiles víctimas fatales de la violencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018).

Es importante destacar que el desplazamiento no sólo implica que las y los habitantes de distintas zonas deban buscar otros espacios para salvaguardar sus vidas, también tiene alcances y efectos en la construcción de identidades étnico-raciales, que ponen en tensión los derechos obtenidos gracias a las luchas y movimientos negros afrodescendientes en el país. Se están poniendo en riesgo diferentes logros, que abarcan el reconocimiento de las comunidades negras y afrodescendientes; las posibilidades de obtención de territorios colectivos; la toma de decisiones sobre estos territorios a favor de sus formas de producción y manejos ambientales, la participación en escenarios de formación y toma de decisiones²⁵ para las comunidades, entre otros.

Lo anterior revela por qué es tan complejo mejorar las condiciones y situaciones de vida de las poblaciones negras afrodescendientes en el país. No es sólo cuestión de revisar estadísticamente las cifras que denotan falencias o de presentar los avances normativos ganados por las poblaciones negras. La tarea consiste en identificar la problemática estructural, que tiene sus inicios en la época de la Colonia como un problema histórico que llega a nuestros días profundizando en la desventaja que existe entre grupos por procesos de exclusión social, pobreza, discriminación y violencia.

Esta problemática estructural, revisada desde la dimensión sociocultural, me permite establecer un punto de partida para la comprensión de las complejas situaciones por las que atraviesan las mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades en el país. Sin embargo, teniendo en cuenta el propósito de este estudio para configurar y puntualizar la revisión de contexto, a continuación sitúo los procesos y las dinámicas del sistema educativo que determinan las realidades y las experiencias de estas mujeres.

1.1.2 Dimensión educativa

Esta dimensión está configurada en cuatro partes: la primera desarrolla la idea de educación como objetivo fundamental de la institucionalidad, que caracteriza el sistema educativo colombiano, el cual es producto de procesos históricos, influencias políticas y económicas mundiales; la segunda muestra como las políticas de acción afirmativa son una puerta entreabierta para sujetos racializados; en el tercer segmento presento el panorama de restricción en el acceso y la participación de las mujeres negras afrodescendientes en espacios de educación superior, tomando como referentes datos estadísticos nacionales y regionales que dan cuenta de la baja representación de esta población, no solo como estudiantes, también como docentes y funcionarias en cargos directivos; la cuarta plantea que, a pesar de los avances normativos —en especial de las políticas de acción afirmativa establecidas como fórmula para “salvar” a dichas comunidades de situaciones de exclusión, discriminación y pobreza—, estos siguen siendo estrategias insuficientes

²⁵ Vale rescatar el papel de las lideresas y líderes sociales, pues con su acción comunitaria trabajan por: «la defensa de la vida y los derechos humanos; la protección de la naturaleza y el territorio; la salvaguardia de la democracia y la exigencia de la paz» (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p.5). Este activismo ha generado que ellas y ellos se conviertan en blanco principal para los victimarios del conflicto armado, claro ejemplo de este hecho se traduce en las cifras de líderes asesinados que para el 2016 registró un total de 97 casos. En el 2017 hubo 159 denuncias, y en el 2018 se incrementó de manera rotunda con un total de 226, de los cuales 70 hacían parte de organizaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas. (El Tiempo, 2019)

para mitigar dichas problemáticas, lo que ha llevado a la consecución de una “condena” de reproducción de desigualdades sociales en el país.

1.1.2.1 Apuntes sobre la Educación Superior en Colombia

La educación ha estado relacionada con diferentes términos: la formación, concebida como aquel proceso que se evidencia en cualquier espacio y momento a lo largo de la vida; la transmisión, asociada a los procesos de socialización desarrollados en la familia (Martha Herrera, 2016), a través de la oralidad, elemento de trascendencia en las familias afrodescendientes. La educación también es asumida como derecho que permite que todas y todos podamos acceder a ella en términos de inclusión, gratuidad y calidad. Según Katarina Tomasevski (2004), la educación es una de las maneras más seguras de alcanzar el reconocimiento y empoderamiento de otros derechos fundamentales.

En principio, la educación como estrategia de socialización y construcción de valores socioculturales supone ser una de las maneras más efectivas para mitigar la pobreza y reducir los abismos económicos (Katarina Tomasevski, 2004). Estos pilares son asumidos por la institucionalidad, que adopta la educación como su objetivo bandera al organizar sus propósitos a través de un sistema²⁶, es decir, lineamientos, procesos, tiempos, jerarquías y dinámicas que intentan garantizar, de una u otra forma, que mujeres y hombres podamos responder a las expectativas de la sociedad. Dichos propósitos se centran en el reconocimiento de lo construido, a través de la historia al dotar de significado los procesos culturales e identificar las fortalezas y necesidades tanto materiales como simbólicas que las comunidades presentan, además de conceder los insumos que nos permiten a las personas elaborar nuestra identidad dentro de un grupo social con una historia y proyecto de país en permanente construcción (Gabriel Misas, 2004).

Vale subrayar que los sistemas educativos en Latinoamérica surgen en un momento en el que las apuestas de “desarrollo”²⁷, planteadas por el primer mundo para el tercer mundo, estaban fundamentadas en patrones fuertemente económicos. Y para la década de los ochenta, estos intentos estaban teniendo un desgaste notable en la realidad de los países de la región, pues no mostraban los avances esperados en términos económicos (Alberto Martínez, 2003). Desde allí, la educación institucionalizada o escolarizada «se presentó como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y, en general, el atraso social, con lo cual se inauguró un período de crecimiento escolar sin precedentes en la historia educativa latinoamericana» (Alberto Martínez, 2003, p.4).

²⁶ Acojo la definición de sistema como «un conjunto de partes o elementos vinculados entre sí por interacciones dinámicas que se organizan para la consecución de objetivos comunes, aunque se pueden aportar otras definiciones que ponen el énfasis en algún aspecto concreto o que describen de manera más exhaustiva cuanto en ellos ocurre (Jaime Sarramona, 2000, p. 25 en Yolanda Contreras, 2010)

²⁷ El concepto de desarrollo se fundamenta en el principio capitalista que determina estilos de vida alrededor del consumo y la producción. Esta idea fue una imposición establecida con la modernidad, en la que se busca que los pueblos “primitivos” logren transformarse en sociedades modernas competitivas globalmente. (Sandra Guido, 2011). En esta perspectiva, dicho concepto aparecerá entre comillas a lo largo del documento, como forma de enfatizar el sentido complejo que esta noción tiene en las realidades de las comunidades y los pueblos negros afrodescendientes en el país.

El sistema educativo colombiano se configura en la conjunción de diferentes entidades (ministerios, secretarías, consejos), instituciones (de carácter oficial y privado) y sujetos (directores, rectores, coordinadores, docentes, administrativos, entre otros) quienes promueven a través de niveles educativos la sistematicidad de la educación en el país²⁸.

La organización y el funcionamiento del sistema educativo en Colombia se encuentran reglamentados en la Ley 115 de 1994, también conocida como la Ley General de Educación. En dicha normativa se definen diversos aspectos que van desde las modalidades de prestación del servicio educativo, los currículos y los planes de estudio, la evaluación, hasta la organización administrativa que cubre los horarios, calendarios académicos, manuales de convivencia, gobierno escolar, régimen de formación de docentes, entre otros.

Del mismo modo, esta ley presenta la estructura de dicho sistema estableciendo una serie de niveles y ciclos educativos²⁹: la educación inicial o preescolar, abarca la formación de las y los estudiantes, desde los 3 hasta los 5 años aproximadamente en correspondencia con los grados prejardín, jardín y transición, en donde al menos el último grado es obligatorio; la educación básica, contempla 5 años en primaria y 4 años en secundaria, los estudiantes que hacen parte de este nivel se encuentran entre los 6 y 13 años; la educación media, comprende los grados décimo y once con estudiantes entre los 14 y 17 años aproximadamente³⁰, este nivel formativo puede ser de tipo académico (profundización de las ciencias, las artes o las humanidades, con posibilidades para acceder a la educación superior) y tipo técnico (formación calificada para los campos de la producción y de servicios), con la finalidad de continuar en el siguiente nivel educativo o desempeñarse en algún oficio en el mundo del trabajo; y la educación superior, comprende la formación especializada para la tecnificación, profesionalización y especialización para el ejercicio laboral.

El último nivel o de educación superior es descrito de forma sucinta en la Ley General de Educación, pues tiene como propia normativa la Ley 30 de 1992, por medio del cual se organizan sus fundamentos, campos de acción y programas académicos, tipos de instituciones, títulos y pruebas de estado, autonomía de las instituciones, inspección y vigilancia, entre otros aspectos relativos a las dinámicas de este nivel educativo.

²⁸ Esta sistematicidad se entiende claramente con las palabras de Yolanda Contreras, cuando plantea que «el sistematismo aplicado a la organización del proceso educativo ya ha sido contemplado en la diferenciación entre educación formal, no formal e informal, pero ahora se trata de una perspectiva diferente del término, la que permite por una parte contemplar la acción educativa como una acción sistémica y por otra como una estructura social, compuesta de elementos humanos, institucionales y funcionales que confluyen en un país o territorio (sistema educativo)». (Jaime Sarramona, 2000 en Yolanda Contreras 2010, p.97)

²⁹ Esta estructura corresponde a los procesos de la educación formal «que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos» (MEN, 1994, capítulo 1, art.10).

³⁰ Si bien, en la Ley General de Educación no se mencionan los rangos etarios para cada nivel, si establece que la educación obligatoria es entre los 5 y 15 años. Al respecto considero pertinente resaltar que si un estudiante sobrepasa en dos años los límites de edad establecidos en los niveles de preescolar, básica y media, serán considerados en extra edad, de tal manera que deberán [con el acompañamiento de las instituciones educativas] acelerar sus procesos de aprendizaje para nivelarse escolarmente de acuerdo con los parámetros establecidos.

Como parte de los programas ofrecidos por el nivel de educación superior, se encuentran los de pregrado y los de posgrado. Los programas de pregrado están pensados para que la formación permita el desempeño de una profesión o disciplina en distintas áreas, entre ellas las

de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. También son programas de pregrado aquellos de naturaleza multidisciplinaria conocidos también como estudios de artes liberales, entendiéndose como los estudios generales en ciencias, artes o humanidades, con énfasis en algunas de las disciplinas que hacen parte de dichos campos. (MEN, 1992, capítulo 3, art.9)

Los programas de posgrado refieren las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los posdoctorados (MEN, 1992, capítulo 3, art. 10). De acuerdo con Gabriel Misas (2004), los estudios posgraduales ofrecen a las y los estudiantes una serie de insumos y competencias que dependen del nivel educativo en el que se encuentran, por ejemplo: la especialización provee conocimientos teóricos y prácticas en un área del saber que les permita mejorar su desempeño laboral; la maestría ofrece una formación teórica en campo amplio del saber, que desarrolla competencias profesionales y habilidades para plantear y resolver problemas de forma alternativa; el doctorado se centra en la formación a través de y para la investigación (Gabriel Misas, 2004). Los estudios posdoctorales, a pesar de ser mencionados en la Ley 30 de Educación Superior, no son reconocidos formalmente dentro del sistema educativo, en tanto que no contemplan programas de estudio determinados y no conlleva una titulación de carácter educativo (Colciencias, 2013).

Como parte de los lineamientos de esta ley, el servicio público de Educación Superior en Colombia se organiza a través de instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades (MEN, 1992), que tienen como objetivo «profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país» (MEN, 1992, capítulo II, art. 6)³¹. En el conjunto institucional, que dispone la educación superior, prevalece la Universidad como el referente por excelencia para dicho sistema, entendiéndola como aquel espacio que acredita

su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y posdoctorados, de conformidad con la presente Ley (MEN, 1992, capítulo IV, art. 16).

De acuerdo con esta definición, la universidad es una institución social que se encuentra inserta en un marco histórico, político y cultural, que ella en sí misma protagoniza a través de los procesos que emprende con tareas puntuales dirigidas a la docencia, la investigación y la proyección social.

³¹ Considero importante agregar que, en la comprensión del sistema de educación superior, se viene desarrollando una propuesta denominada Sistema de Educación Terciaria (SNET), justificada desde el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 y pensada como estrategia para «organizar los niveles de educación post-media» en dos líneas de acción: la educación universitaria y la formación profesional o técnica. (MEN, 2017)

Como establecimiento de la sociedad, la universidad ha pasado por diferentes momentos que demarcan unos estilos particulares en su quehacer: en una primera etapa la universidad de élite, establecida en las primeras décadas del siglo XX, en la cual se educaban, en carreras tradicionales como la medicina, el derecho y la ingeniería, sujetos pertenecientes al exclusivo grupo dominante del país; en un segundo momento surgió la universidad moderna, se configuró gracias a la modernización política, social y económica evidenciada en nuestro país, especialmente desde mediados del siglo XX; y en un tercer periodo aparece la universidad de masas, con facilidades en el acceso, bajos costos y, sobre todo, con una transformación en el uso de los tiempos y los espacios para posibilitar el incremento de participación del grueso poblacional (Véase José Bruner, 1985; Gabriel Misas, 2004; Rene Guevara y Sandra Guido, 2009).

Este proceso de transformación de la universidad en Latinoamérica es explicado por Luis Alberto Malagón, así:

La universidad latinoamericana entre los años sesenta y los noventa ha cambiado significativamente, tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos. En los primeros, porque el sistema de educación superior (no las universidades que son una parte) se ha masificado; y, en los segundos, porque la universidad de hoy está presionada para convertirse (...) en una institución de servicios. Pero además por cuanto la universidad de los sesenta, setenta y ochenta, elitista y tradicional, tenía un carácter más crítico y deliberativo que la universidad de hoy, pero también más aislada de los entornos sociales. (Luis Malagón, 2003, p.4)

Desde esta perspectiva se puede entender que la universidad hace parte de un macrosistema que la contiene y la moviliza, que es constituida y transformada de acuerdo con las dinámicas cambiantes en tiempo y espacio. Así se ha convertido en catapulta de “desarrollo” y “crecimiento” social, a través del fortalecimiento del capital humano, aspecto que fundamenta lo que se conoce como el sistema mundo/moderno³² (Eduardo Restrepo y Axel Rojas, 2010).

En el interior de las dinámicas de crecimiento económico, el concepto *capital humano* se toma el protagonismo y da cuenta del valor potencial en las capacidades productivas de las personas como resultado de la apropiación de conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, especialmente en espacios de educación superior (Paulina Aronson, 2007). Esta apreciación de la educación como herramienta para el crecimiento y desarrollo de las sociedades, a través de la formación de los sujetos para la producción, pone en evidencia una de las más fuertes crisis de la universidad: la responsabilidad de transformación e impacto que tiene sobre la sociedad, la fuerte presión para que dicho nivel educativo flexibilice o modernice «sus estructuras y formas organizativas, adecuando su misión a los intereses y demandas de la sociedad» (Luis Malagón, 2003, p.4). Desde este punto

³² Corresponde a un concepto que permite comprender el mundo en el cual habitamos, constituido por: el capitalismo como sistema económico; florecimiento de la ciencia y la tecnología; secularización de la vida social; sistemas de estados (centro-periferia); y el universalismo (Eduardo Restrepo y Axel Rojas, 2010).

de vista, es importante aclarar que la adaptación educativa se enfoca principalmente en el área productiva y del trabajo³³, influenciada por las políticas estatales y de organismos internacionales.

En este orden de ideas, el sistema de educación superior entra en una dinámica de modernización dentro de los cánones competitivos, con una perspectiva de crecimiento basado en el mercado internacional. Dicho mercado tiene fuertes influencias por parte del Banco Mundial, desde mediados de los años noventa (Alberto Martínez, 2003), cuando empiezan a demostrar interés por las decisiones y los rumbos que toma la educación en los países latinoamericanos. Este direccionamiento es evidente cuando el Banco Mundial se convierte en asesor directo de los gobiernos; le apuesta al acceso a la educación; propone la educación básica en todos los estudiantes (sin importar su sexo o adscripción étnica, lugar de origen o habitacional) con las capacidades para estudiar.

Del mismo modo, para el año 2000, dicha entidad puso en evidencia la importancia que tienen los sistemas de educación superior en el aumento y la progresión económica de los países de la región. Propuso una estructura de educación superior que permite la “calidad” y la “masificación educativa”. La jerarquía institucional propuesta se puede resumir en: universidades de investigación, dedicadas a la producción de conocimiento y a la educación de alta calidad; universidades provinciales, que dirigen sus procesos a la enseñanza y la educación para el trabajo graduando un alto número de profesionales; escuelas profesionales, que se dedican a la formación profesional en áreas como la medicina, el derecho, la ingeniería, entre otros; escuelas vocacionales, también destinadas a la formación profesional en carreras como enfermería, sistemas y demás; y las universidades virtuales y educación a distancia, a través de las cuales se llega a un mayor grupo de población con el uso de los avances tecnológicos y de la comunicación. (Gabriel Misas, 2004)

Ahora bien, dentro de esta configuración, los discursos, los roles y los espacios educativos se vuelven multidimensionales y se transforman en función de dichas dinámicas; basados en el conocimiento, la calidad y la integración de los distintos actores que confluyen en la educación. Dado que los valores institucionales en el nivel superior se enfocan preferentemente en la calidad y el acceso al conocimiento, esta tiende a homogeneizar las necesidades y formas de proceder, alejándose cada vez más de principios culturales diversos inherentes al desarrollo humano, así como del reconocimiento de prácticas y saberes propios de nosotras las mujeres afrodescendientes y de nuestras comunidades.

Dentro del complejo panorama de la educación superior es importante resaltar que su consolidación surge a partir de momentos particulares de la historia política, económica y social de un país tendiente a la globalización. Esta perspectiva tiene consigo efectos profundos en la invisibilización de necesidades y contextos específicos de algunos grupos poblacionales, entre ellas, las de mujeres negras afrodescendientes con menor acceso al capital social y cultural,

³³ Para este fin se amplían las oportunidades educativas en diferentes niveles, acordes con las posibilidades de las poblaciones emergentes en esta dinámica educativa, con el aumento de la oferta en programas desde lo profesional a lo técnico, además se establecen diversas modalidades de formación como lo es la nocturna, a distancia y semipresencial (Rene Guevara y Sandra Guido, 2009).

situación que presenta grandes dificultades para la inserción a este tipo de modelo educativo pensado desde la modernización (Patricia Guerrero y Evelyn Palma, 2010).

Esta situación no es desconocida por el sistema social y económico, de hecho, se han convertido en ideas bandera que orientan, asesoran y apoyan el diseño de políticas para atender el reconocimiento e “incluir”³⁴ los grupos que se encuentran al margen del desarrollo en el territorio nacional. Al respecto, resulta pertinente ahondar en los procesos adelantados en políticas de acción afirmativa en educación superior para comunidades negras afrodescendientes en el país.

1.1.2.2 Políticas de acción afirmativa en educación superior: una puerta entreabierta para las comunidades negras afrodescendientes

En líneas anteriores planteé que el reconocimiento de las particularidades de nuestras comunidades afrodescendientes para el resto de la población en Colombia inicia con la Constitución Política de 1991, a través de la cual se promueven importantes cambios normativos y de reconocimiento sociocultural. En esa línea se promulgó la Ley 70 de 1993, también conocida como la Ley de Comunidades Negras, en la que se reconocen derechos diferenciales para estas poblaciones.

Seguido de este importante avance legal y en términos educativos, surgió la Ley General de Educación 115 de 1994 como fórmula principal para reglamentar la etnoeducación o educación para grupos étnicos. Allí se establecen sus principios y fines, además de promover la interacción de los distintos grupos étnicos y culturales alrededor de la educación. En este mismo sentido, se reglamentó el artículo 39 de la Ley 70 de 1993, mediante el decreto 1122 de 1998, que presenta la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país.

Aunque existen importantes avances normativos, las brechas entre las apuestas políticas y la práctica son muy amplias y se evidencian fuertes rezagos. Para comprender esta situación, vale la pena revisar las proyecciones políticas en la materia y los avances observados en la realidad de los espacios de educación superior. En esta perspectiva me permito retomar algunos elementos postulados en el artículo 9, del decreto 1122 de 1998, mediante el cual se reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experimentación, contenidos, y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes. (MEN, 1998:12)

Este postulado supone que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben tener estrategias curriculares específicas para atender las necesidades especiales correspondientes a la población

³⁴ En este contexto, el término implica el reconocimiento de las y los otros que antes no eran tenidos en cuenta, para que hagan parte de un sistema/mundo en el cual “los otros” deben adaptarse a las características del sistema y a sus modos de relación.

afrocolombiana, además de proponer planes de estudio que permitan el conocimiento y reconocimiento de las maneras y aportes de la comunidad afrodescendiente al país, en la formación docente. Empero, sus avances son discretos, con seguimientos incipientes y de poco impacto a la comunidad, en general, dejan latente un abandono de la reflexión y la construcción de una academia equitativa.

Así pues, la falta de práctica en este tipo de políticas genera una pérdida importante de oportunidades en el reconocimiento de los aportes del saber y la cultura afrodescendiente en el país. Se imposibilita un diálogo intercultural entre los distintos grupos étnicos, lo que, a la larga, conlleva grandes pérdidas para el desarrollo educativo y social de la nación, aspecto que impacta a las mujeres negras afrodescendientes, quienes nos sentimos invisibilizadas histórica y culturalmente dentro de los programas educativos puestos en marcha en las Instituciones de Educación Superior.

Además de dicha invisibilización, esto tiene como efectos la homogeneización cultural y el aumento en las brechas de rendimiento académico, en su mayoría adjudicadas a los bajos niveles escolares de la comunidad negra afrodescendiente, pero que en realidad son generadas por la poca pertinencia de los planes de estudio en los niveles de educación básica y media respecto a las necesidades locales y particulares de los contextos en los que se encuentra ubicado el mayor porcentaje de población descendiente de africanos en el país. Esta situación es conocida por grupos, movimientos sociales³⁵, instituciones privadas, públicas y por el Estado mismo, pero no se toman medidas prolongadas y de verdadero impacto que incluyan acciones afirmativas integrales como estrategia para equiparar las desigualdades sociales, culturales y económicas en grupos considerados vulnerables y discriminados.

Los antecedentes de las políticas de acción afirmativa se remontan a la India de mediados del siglo XX, después de la independencia y con el fin de erradicar la discriminación social (Claudia Mosquera y Ruby León, 2009). Este modelo también fue implementado desde 1961 en Estados Unidos (Jorge Celis, 2009), en Sudáfrica para mediados de la década de los noventa (Claudia Mosquera y Ruby León, 2009) y en Brasil dichas políticas iniciaron en 1995 aunque cobraron más fuerza en el año 2002 (Jorge Hermida, 2007), con el fin de terminar con la exclusión de las comunidades históricamente en desventaja. En Colombia, la promulgación del documento Conpes 3310 de septiembre 20 de 2004 introdujo en el lenguaje normativo nacional el concepto *acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana*; concepto debatido y desarrollado a nivel global, y por medio del cual se establecen parámetros que permitan hacer efectivas y reales este tipo de normativas, sobre todo a partir de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la

³⁵ El trabajo de los movimientos sociales afrocolombianos, ha posibilitado logros que van desde el reconocimiento como comunidad, establecido en el artículo Transitorio 55 de la Constitución Nacional de 1991 y La Ley 70 de 1993, hasta la conformación de nuevos grupos y organizaciones sociales y políticas ubicadas en diferentes regiones de Colombia, que establecen nuevas formas de diálogo e interacción con otras organizaciones afro de Latinoamérica, en búsqueda de igualdad en el goce de los derechos y mejores oportunidades para su disfrute.

Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia realizada en Durban, Sudáfrica, 2001.

Dentro del enfoque de políticas de acción afirmativa se establecen dos modalidades para hacerlas efectivas. La primera de ellas es el sistema de cuotas, un «criterio rígido que supone la designación numérica o porcentual de las personas consideradas para obtener determinados beneficios»; la segunda corresponde al sistema de trato preferencial, a través del cual «se establece una prioridad o ventaja. Es decir, una relación desigual en el supuesto que, frente a una situación de partida semejante, ciertas personas se encuentran en una situación contextual de desventaja» (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006, p.33). Sumado a estas estrategias, se encuentran fondos de crédito condonables “como el Fondo de Comunidades Negras, Fondo Pacífico Amazonía en los CERES y la línea ACCES del ICETEX dirigida a los municipios con mayor presencia de población afrodescendiente” (MEN, 2014, p.82), además del Programa de Ser Pilo Paga³⁶, el Programa Generación E³⁷ y la Beca Fullbright para líderes afrodescendientes, entre otros.

Por medio de estas modalidades se pretende equiparar las brechas sociales, económicas y académicas de las mujeres negras afrodescendientes y otros grupos poblacionales. El sistema de cuotas dispone un número de cupos para afrodescendientes en diferentes instituciones, lo que a simple vista parece ser una forma adecuada y conveniente de posibilitar la inclusión y la participación de la comunidad afro en la institucionalidad del país. Sin embargo, esta estrategia tiene varias implicaciones: una de ellas se relaciona con la limitación en la cantidad de personas negras y afrodescendientes que pueden optar por este tipo de apoyo; otra es que resulta difícil hacer un seguimiento de las y los ciudadanos favorecidos por este tipo de beneficios, al considerar que no necesariamente en las inscripciones regulares o las convocatorias se pregunta por la adscripción étnica y cultural; además, cuando un aspirante desea hacer uso de esta posibilidad, en la mayoría de las instituciones educativas se le solicita un certificado de autorreconocimiento que haga constar que la persona es miembro de una población afrocolombiana, y un oficio de solicitud de cupo y descuento educativo en la institución de educación superior, expedidos por el Ministerio del Interior y de Justicia³⁸. A pesar de ser una manera de garantizar el acceso a diferentes escenarios

³⁶ Programa de gobierno que inició en el 2014 y terminó en el 2018, se enfocaba en facilitar el acceso de estudiantes de estratos 1,2 y 3 con excelentes resultados en las Pruebas Saber, a las Instituciones de Educación Superior de alta calidad País. Dentro de los beneficios del programa se encontraban ayuda para el sostenimiento y beca-crédito condonable. Si bien este programa, promovió la posibilidad de acceso a la educación superior privada de un considerable número de estudiantes en el país, también ha recibido muchas críticas, algunas referidas al desatino de la destinación de recursos públicos a las entidades de carácter privado, además de diferentes dificultades afrontadas por los estudiantes “ser pilo paga” que no logran acomodarse a las prácticas, dinámicas y configuraciones de las instituciones educativas, dejando como resultado un alto porcentaje de desertores del programa y por tanto deudores del ICETEX.

³⁷ El programa de generación E inicia en el 2019 con la iniciativa del gobierno, que tiene como propósito financiar el 100% de la matrícula y asignación de un rubro para sostenimiento a través de un crédito condonable, dirigido a mínimo 4 mil estudiantes con alto rendimiento académico acreditado por los resultados de las Pruebas Saber 11 y que además posean bajos recursos económicos para financiar sus estudios técnico-profesionales, tecnológicos y universitarios. Este programa se diferencia del “ser pilo paga” porque da la posibilidad para que el estudiante seleccione entre universidad públicas y privadas. Sin embargo, dicha selección tiene importantes efectos, pues si prefiere una institución pública, el gobierno asume el 100% de la beca, pero si elige una universidad privada y además el puntaje del SISBÉN del estudiante es superior a los 359 puntos, el gobierno sólo financiará el 50%, donde dicha institución asume el 25% y lo demás el mismo estudiante.

³⁸ Antes que el Ministerio del Interior y de Justicia tuvieran esta potestad, eran las Organizaciones Negras las que otorgaban el reconocimiento étnico, aspecto que podía resultar sensible a la corrupción y manipulación de la información.

de participación, tal estrategia no asegura permanencia y continuidad en el acompañamiento de los procesos que se puedan adelantar en las Instituciones de Educación Superior.

Los avances de dichas acciones aún son restringidos en términos educativos, con sesgos desde la perspectiva étnico-territorial y étnico-racial en los que se invisibilizan las comunidades afro, en especial, las mujeres que no nos encontramos en los territorios aún racializados por el Estado. Aunque son bien intencionadas las propuestas desarrolladas, en torno a las acciones afirmativas, carecen de fundamentos que les permitan adecuarse a la diversidad de nosotras las mujeres afrodescendientes y nuestras necesidades en distintos contextos; como ejemplo de este planteamiento se presenta la reducción de la intención de este tipo de acciones al acceso de cupos mínimos para aspirantes universitarios.

Los cupos o cuotas mínimas de acceso y participación para población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en las Instituciones de Educación Superior están pensados para el nivel de pregrado y son puestos en práctica por diferentes universidades colombianas, por ejemplo, la Universidad del Valle como precursora en las políticas de acción afirmativa para afrodescendientes, ratificó a través de la resolución 097/03 del año 2003, el 4% del cupo en cada programa académico para aspirantes de las comunidades negras afrodescendientes. Luego con la resolución 038 de 13 de mayo de 2010 estableció una exención de pago de matrícula en los programas de pregrado para dicha comunidad.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional creó un programa de admisiones especiales a través del acuerdo 021 de octubre de 2011, el cual considera de 2 a 4 cupos para estudiantes provenientes de comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales; la Universidad Nacional de Colombia maneja un programa de admisión especial regido bajo el Acuerdo 013 de 2009 del Consejo Superior Universitario, en el que se asigna un 2% de los cupos en cada programa académico; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desarrolla un programa diferencial sustentado en el acuerdo 033 de septiembre de 2014, en el que asigna 2 cupos para población afrodescendiente por cada 40 plazas en los programas de pregrado; la Universidad de Antioquia enfoca su atención basada en el acuerdo 236 del 30 de octubre de 2002, que fija dos cupos para los aspirantes negros afrodescendientes con los mejores puntajes; la Universidad de Cartagena, sustenta este tipo de ingreso en el acuerdo 09 de septiembre de 2010, modificado por el acuerdo 07 del 26 de marzo de 2012, por medio del cual establece un total de un cupo por facultad en los programas de pregrado, para bachilleres de comunidades negras de estratos 1 y 2.

Los ejemplos señalados son sólo algunos del total de aquellos que, en Colombia, evidencian la reglamentación del sistema de cuotas mínimas para el acceso a la educación superior, por parte de mujeres y hombres negros afrodescendientes en el país. Cabe resaltar que estos avances son el resultado de importantes procesos de organización, movilización y presión por parte de los movimientos negros³⁹ (Jorge García, 2019) en las diferentes universidades del país y no sólo actos

³⁹ Retomando los planteamientos de Jorge García, fueron los intelectuales negros afrodescendientes los pioneros en el primer diseño y “análisis de la normatividad vigente que reconoce, desde un enfoque diferencial, las políticas públicas de educación para las comunidades negras” (2019, p.4).

de iniciativa propia por parte de las instituciones educativas (Anny Ocoró, 2017). En esta medida, es prioritario que se establezcan normatividades que regulen y hagan respetar este derecho de cuotas mínimas en las distintas universidades públicas y privadas en el país, pero que además promuevan el fortalecimiento de «la discusión sobre una profunda democratización de la educación en Colombia» (Anny Ocoró, 2017, p. 321), pues limitar las políticas de acción participativa a cuotas de acceso o trato diferencial se convierte en una problemática que tiene como consecuencia efectos que impiden la disminución de brechas de rendimiento académico, social y económico⁴⁰.

La segunda modalidad referida al trato preferencial propone un acompañamiento más duradero, ya que pretende dar un “reconocimiento diferencial” en distintos tipos de procesos. No obstante, esta estrategia resulta compleja de administrar porque el reconocimiento desde el otro, centrado en el color de piel y la categoría de raza como diferenciadores específicos, desplaza el autorreconocimiento étnico y cultural. Además, como lo ha planteado Paula Monsalve (2011), el trato preferencial en diferentes escenarios educativos y sociales puede convertirse en una nueva forma de generar discriminación en el grupo de beneficiarios de estas políticas, como de exclusión hacia otros individuos o grupos sociales que no lo han tenido.

De acuerdo con esto, me atrevo a plantear que una de las razones por las cuales las distintas Instituciones de Educación Superior no desarrollan abiertamente programas de acompañamiento diferencial a largo plazo para las comunidades afrodescendientes⁴¹ en el país, está asociada al rechazo que este tipo de acciones puede tener por parte del resto de la comunidad educativa; la reconfiguración de discriminación racial asociada a la bajas capacidades cognitivas y de éxito académico de la comunidad afrodescendiente; y la disputa entre los sujetos y grupos sociales que consideran el trato preferencial como un derecho que todas y todos deben disfrutar sin importar su adscripción étnica racial u otra categoría de identidad.

Ahora bien, las ideas desarrolladas a lo largo de este subapartado me hacen pensar que la apuesta de este tipo de políticas se pueden ilustrar con la imagen de una puerta entreabierta, es decir, a pesar de la importancia que tiene la implementación de estas normativas, como una de las pocas estrategias para disminuir brechas de acceso, participación y culminación en procesos educativos por parte de mujeres negras y afrodescendientes, siguen existiendo dificultades en la ejecución de sus distintas modalidades, generando así avances lentos y restrictivos en diferentes escenarios, roles y funciones del campo educativo. De tal manera, aunque existe la puerta —o el medio para el disfrute del derecho educativo—, no se despliega en su totalidad, al contrario, se limita su apertura, haciendo que los procesos de participación para dichas mujeres sean restrictivos.

⁴⁰ Vale aclarar que instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional presenta un proyecto de acompañamiento dirigido por el Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil (GOAE) que va más allá del acceso, pues implementa estrategias de apoyo para la permanencia y la titulación de las y los estudiantes.

⁴¹ En diferentes universidades se han creado grupos de estudiantes negros afrodescendientes con la perspectiva de generar redes de apoyo y acompañamiento, por ejemplo, AfroUn Académico de la Universidad Nacional de Colombia; Afrojaverianos de la universidad Javeriana en Bogotá; Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle (GAUV) y Grupo CADHUBEV (Colectivo Afro-Colombiano, Pro derechos Humanos Benkos Vive) en la Universidad del Valle en Cali.

1.1.2.3 Mujeres negras afrodescendientes en la Educación Superior colombiana: una realidad restringida

La situación de muchas mujeres negras afrodescendientes en los procesos educativos en Colombia se complejiza con las condiciones de vida generales que ponen a la luz las desventajas acumulativas de las que son víctimas. Ejemplo de ello, el analfabetismo alcanza en la población afrodescendiente un 43% en el espacio rural y el 20% en lo urbano, siendo el doble del promedio nacional. Al respecto, las mujeres afrodescendientes presentan mayores niveles de analfabetismo con el 16,90% en comparación con mujeres no afro que son el 11,70%; los niveles de escolaridad para las mujeres afro varían, comparados con el resto de la comunidad. Anny Ocoró reafirma esta situación al retomar algunos datos presentados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009):

El 10% de los niños y niñas afrodescendientes de 6 a 10 años no tendrían acceso a la educación, lo que equivale a un porcentaje de inasistencia superior en el 27%, de los niños y las niñas mestizos. En la educación básica secundaria los niños y niñas afrodescendientes de 11 a 14 años sufrirían una falta de cobertura del 12%. El informe también revela que el 10% de la población afrodescendiente es analfabeta. Este porcentaje de analfabetismo alcanza niveles mucho más elevados en los departamentos de Nariño (22,23%), Chocó (18,24%) y Cauca (12,02%). También reporta que el 27% de los afrocolombianos con edades entre 15 y 16 años está por fuera de la educación media. (Anny Ocoró, 2017 p.309)

De acuerdo con la información arrojada por el censo 2018, el alfabetismo en las comunidades NARP pasó de un 88,7% en el 2005 a un 90,7% en el 2018. Este incremento se reflejó también en las mujeres de estas comunidades, que han aumentado en 2 puntos porcentuales la alfabetización para el año 2018. Con relación a los niveles educativos preescolares, primarios, secundarios y media, las cifras entre dicha comunidad y el resto de la población son muy parejas, sin embargo, en educación superior y posgrado, las brechas se empiezan a demarcar fuertemente. Por ejemplo, el 14,3% de los NARP posee estudios de educación superior en comparación con el 18,8% del total nacional; y sólo el 1,8% de las personas negras afrodescendientes han desarrollado procesos educativos a nivel posgradual.

Vale destacar que, en lo concerniente a educación superior, los datos son determinantes al indicar que las mujeres sobrepasan a los hombres en los procesos de inscripción (52,5%), admisión (52,2%), matrícula (53%) y graduación (56%) en los diferentes niveles formativos —pregrado, especialización, maestría y doctorado— (SNIES, 2019). Del total de la población negra afrodescendiente, sólo 13,5% accede a la educación superior y de estos sólo el 4% logra completar los estudios en este nivel. De acuerdo con el estudio realizado por Anny Ocoró (2017), se observa —de manera particular en la Universidad del Valle en Cali, Colombia— que el porcentaje de inscripciones por parte de las mujeres negras y afrodescendiente incrementó de manera importante entre los años 2011 y 2015. Sin embargo, en el momento de ingreso, la cantidad de los hombres negros afrodescendientes sobrepasa en 5% al de las mujeres de esta misma adscripción poblacional.

En relación con los niveles de graduación entre mujeres y hombres negros afrodescendientes en la Universidad del Valle, Anny Ocoró (2017) afirma que los porcentajes de las mujeres son superiores entre un 15 y un 25%⁴². En el mismo estudio, la autora demuestra que las mujeres negras afrodescendientes ingresan a programas como psicología, salud, humanidades, educación y pedagogía, a diferencia de los hombres del mismo grupo poblacional que tienden a estudiar en mayor porcentaje carreras relacionadas con la ingeniería, las ciencias sociales, la economía y las artes.

Los datos presentados por Anny Ocoró (2017) concuerdan con la tendencia mundial de aumento de la presencia de mujeres en los escenarios de educación superior, especialmente en áreas como educación, ciencias sociales, administración de empresas y derecho, en comparación con los hombres, quienes se gradúan más en ingeniería e industria (Unesco, 2012).

Respecto a la participación de las mujeres como docentes en instituciones de educación superior, se puede afirmar que para el año 2018 corresponde a un 38% en comparación con un 61% de hombres (SNIES, 2019). Esta brecha se amplía para las mujeres negras afrodescendientes, quienes tienen una presencia «tres veces inferior a la de los hombres en la mayoría de los países latinoamericanos» (Gabriela Castellanos, 2011, p. 27).

Ahora bien, con relación a los estudios posgraduales, del total de los estudiantes que acceden a este nivel educativo sólo el 7,07% corresponde a población afrodescendiente, cuya participación en especialización ha aumentado de manera progresiva, en maestría sigue siendo muy baja y a nivel doctoral es ínfima (Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de los Derechos Humanos, 2012; Mara Viveros, s.f.).

Para el caso de Brasil, según el estudio realizado por Joselina da Silva (2010), basado en los datos arrojados por el Sistema Nacional de Evaluación (SINAES) de la Educación superior, sólo 251 mujeres negras hacen parte del grupo de los 63.234 docentes universitarios y entre ellos poseen una representación inferior en espacios de decisión y de poder, a comparación de los hombres.

Ahora bien, con respecto a los estudios doctorales la situación tiende a generalizarse para el total de la población colombiana, tal como lo presentan Orlando Acosta y Jorge Celis (2014), al poner en evidencia que para el año 2011 en el país se graduaron cinco doctores(as) por cada millón de habitantes. Si bien, para el año 2015 incrementó un promedio de 6,6 doctores por millón de habitantes (ColDoc-UNAL, 2019), no hay datos exactos con respecto a la cantidad de mujeres negras afrodescendientes a nivel doctoral.

⁴² Esta tendencia se entiende fácilmente a través del siguiente argumento de la UNESCO: «En ciertos casos los varones pueden tener más probabilidades que las chicas de pasar directamente de la enseñanza secundaria al mundo laboral o a la educación no formal, o bien de proseguir los estudios en el extranjero. Pero la tendencia de fondo que a largo plazo lleva a una inflexión y un creciente predominio de la matrícula femenina responde a un cambio de mentalidad en el terreno social y familiar acerca de la educación de la mujer. En buena parte del mundo ello refleja no tanto un hipotético desaliento entre los varones como las crecientes expectativas de las chicas y su positiva actitud con respecto a la enseñanza, aunque en algunos países, como los Estados Unidos, dicho desaliento tiene visos de problema real. También es probable que en países donde los sistemas de enseñanza superior se están desarrollando con rapidez las chicas anticipen mayores posibilidades de acceder a este nivel de estudios y tienden por ello a albergar más expectativas». (2012, p.77)

Dicha omisión puede justificarse desde dos perspectivas: la primera de ellas está basada en la concepción que remite a los sistemas de formación como «espacios meritocráticos en los cuales los distingos de raza y género, por mencionar algunos, se constituyen en aspectos de orden diferencial al del mérito y la excelencia y por lo tanto no deben tenerse en cuenta» (Adriana Díaz, María Olarte y Tania Pérez, 2012 en Tania Pérez y Daniela Botero, 2013, p.190); y la segunda, puede referirse a que es precaria la información estadística existente relacionada con la discriminación por categorías de identidad (raza, género, etnia, entre otros) en los sistemas educativos de Colombia, especialmente a nivel superior posgradual. Esto debido al poco interés por parte de los gobiernos en que se profundice en estos temas, pues arrojaría datos precisos relacionados con las discriminaciones que persisten en sus sistemas y ante la revisión internacional estarían mal vistos (Katarina Tomasevski, 2004).

Lo anterior resulta de gran relevancia, ya que la formación doctoral es considerada el más alto nivel académico a través del cual el país se reviste de importantes avances científicos necesarios para el “desarrollo”. Al respecto, en Colombia se presenta un crecimiento lento: en el 2015 se graduaron en promedio de 6,6 doctores por millón de habitantes, en comparación con otros países de la región como es el caso de Argentina y Chile, que para el año 2011 graduaban 23 doctores por cada millón de habitantes (Orlando Acosta y Jorge Celis, 2014) y respecto a la región, que para el año 2015 graduó 40 doctores por cada millón de ciudadanos (ColDoc-UNAL, 2019)⁴³.

Sin embargo, los esfuerzos por mejorar estas cifras en nuestro país se traducen en avances progresivos en el aumento de programas y estudiantes doctorales: para el primero de los casos, se pasó de 6 programas en el año 1990 a 226 en el 2014 y a 401 en el 2019; y con respecto a los estudiantes, el aumento también fue importante; por ejemplo, del 2002 al 2013 aumentó de 350 a 3.467 estudiantes; en el 2018 se matricularon 6.225 estudiantes, pero son menos los que culminan dichos estudios (Orlando Acosta y Jorge Celis, 2014). Por ejemplo, en 2018 se graduaron 803 doctores en el país (SNIES, 2019), lo que me lleva a pensar que en promedio se graduaron 16,7 doctores por millón de habitantes. Con respecto a los países “desarrollados” las diferencias con Colombia siguen siendo profundas, ya que anualmente Estados Unidos certifica 67.449 doctores, Alemania gradúa 28.147 y Japón 16.000 por cada millón de habitantes (ColDoc-UNAL, 2019).

A nivel mundial, los datos que dan cuenta de la relación entre mujer e investigación ponen a la luz fuertes rezagos de participación, tanto a nivel doctoral como en el medio de la investigación profesional. De acuerdo con la UNESCO (2012), las mujeres en la investigación representan el 29%, a comparación del 71% correspondiente a los hombres⁴⁴. Las razones que pueden justificar estas cifras están relacionadas con barreras en

⁴³ Dentro de las razones que explican el rezago del crecimiento de la formación doctoral en Colombia se resaltan los tiempos dispuestos para el desarrollo de los estudios doctorales, así como las condiciones crediticias y condonables para el desarrollo de estos dentro y fuera del país (ColDoc-UNAL, 2019).

⁴⁴ Vale reconocer aquí que no se han encontrado datos desagregados por género o raza en relación con el ámbito de investigación en Colombia. Sin embargo, de acuerdo con información aportada por la Unesco, se puede inferir que los porcentajes de participación en esta esfera son inferiores en comparación con otros países de la región. Por ejemplo, a nivel general (tomado el grueso poblacional entre hombres y mujeres), en el 2012 Colombia reportaba 7.702 investigadores, a diferencia de Venezuela

la conciliación entre vida privada y profesional, los estereotipos de género, la medida del rendimiento y los criterios de ascenso, los mecanismos de gobierno o el papel de los investigadores en la sociedad. Además de estar subrepresentadas, las mujeres que trabajan en la investigación suelen cobrar menos que los hombres (a calificaciones iguales), tienen menos probabilidades de ascenso y se encuentran sistemáticamente concentradas en los eslabones inferiores del sistema científico (Unesco, 2012, p.84).

En relación con la presencia de las mujeres en el mercado laboral, se puede indicar que aún existe una subrepresentación en esta esfera, especialmente en los cargos de dirección y decisión. A pesar de que —como lo mencioné— se ha mostrado un aumento notable en la participación y formación en espacios de educación superior, los obstáculos en el área laboral continúan evidenciándose: de manera que es más difícil para nosotras las mujeres acceder equitativamente a oportunidades profesionales debido a «discriminación laboral, disparidad en las cuotas de poder, expresión y representación política y leyes que les resultan perjudiciales en razón de su sexo» (Unesco, 2012, p.84). Como consecuencia, se evidencia un desaprovechamiento de las capacidades y potencialidades de las mujeres que llegan a tener una excelente formación, pues terminan desempeñándose en trabajos para los cuales están sobrecalificadas.

Con la pretensión de concretar un mapa de la realidad restringida, en la cual se encuentra inmerso un gran porcentaje de mujeres negras afrodescendientes en el país respecto a la educación superior, vale la pena resaltar que, desde la educación básica y media, los procesos educativos institucionalizados o formales dan cuenta de deficiencias notables que afectan el acceso, la permanencia y la graduación en espacios de educación superior; y la baja representación de mujeres negras y afrodescendientes, como estudiantes y docentes en las Instituciones de Educación Superior, se traslada igualmente al ámbito investigativo y a espacios laborales en los que se ejerce la dirección de procesos y toma de decisiones.

Si bien se han evidenciado algunos avances en términos de acceso y participación en diferentes espacios de educación superior, promovidos en gran medida por comunidades negras afrodescendientes, a partir de sus múltiples movilizaciones y exigencias, dichos logros no han tenido suficiente impacto en estas poblaciones y en las mujeres que se adscriben a este grupo. Este aspecto configura la realidad educativa en una dicotomía compleja, que va desde la salvación otorgada por el acceso, la participación y la culminación de procesos escolarizados, a la condena que implica no acceder a ellos o hacer parte de estas dinámicas educativas de forma limitada.

1.1.2.4 Entre la “salvación” y la “condena”: un asunto de reproducción y resistencia

Las ideas desarrolladas hasta este punto me llevan a pensar en las mujeres negras afrodescendientes del país y en el significado que tiene para nosotras adelantar estudios en espacios

con 8.686, México con 43.592 y Argentina con 51.685. En la misma línea, la tendencia en publicación científica muestra que, para el año 2014, Colombia aportó 2.997 publicaciones, frente a las 6.224 registradas en Chile, las 7.885 de Argentina y las 11,147 de México. (Unesco, 2019)

de educación superior como las universidades, teniendo en cuenta que en estos escenarios no se evidencian estrategias claras y contundentes que retomen pautas de inclusión reales, que visibilicen y estudien las cosmovisiones y aportes de las comunidades afrodescendientes a la academia. Así pues, las estrategias para disminuir las desigualdades sociales son muy discretas y no van más allá del sistema de cuotas y trato preferencial, como modalidades afirmativas desarrolladas en el país.

Para ampliar esta idea, cabe resaltar las problemáticas que atañen a las universidades y demás Instituciones de Educación Superior. Si bien, para el común de la sociedad la mayor dificultad que enfrenta la educación superior se refiere específicamente a la baja cobertura, a los deficientes niveles de calidad y poca relación con las necesidades sociales (Gabriel Misas, 2004); es claro que, con relación al impacto que la educación superior tiene sobre las mujeres negras afrodescendientes en el país, las problemáticas tienden a profundizarse debido a que las universidades «son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones del mundo, propuestas de futuro y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos» (Daniel Mato, 2018, p.19).

Esta forma de proceder de las Instituciones de Educación Superior convierte a los procesos educativos en mecanismos de exclusión social y subordinación de saberes, obstaculizando con fuerza la participación de mujeres negras afrodescendientes en los distintos escenarios, ya sea como estudiantes, docentes, directivas, administrativas o demás funcionarias de dichas entidades. Ante esta situación, se reconoce que las problemáticas sociales de las comunidades negras afrodescendientes aún no tocan a las instituciones de educación superior, en particular de las universitarias, pues

con frecuencia las mayores dificultades de comunicación y colaboración para avanzar en estos procesos las encontramos en las universidades y en otras IES [Instituciones de Educación Superior]. Pero también indica que es allí donde hemos logrado construir los acuerdos y alianzas que desde hace ya dos décadas vienen haciendo posible avanzar en este campo. Por esto, es importante estudiar cuidadosamente las dinámicas institucionales y trabajar sistemáticamente para lograr mostrar de manera constructiva las serias limitaciones monoculturales de nuestras universidades, sus consecuencias epistemológicas y cómo afectan tanto la calidad de la formación que en ella se ofrece como su capacidad de contribuir al mejoramiento de las sociedades de las que forman parte. (Daniel Mato, 2018, p.37)

En este punto considero conveniente destacar dos elementos que envuelven las reflexiones al respecto. El primero remite a la discusión de si la educación superior es sólo un reflejo de la sociedad y debe adaptarse a ella para reproducirla. Tal como lo sustentan Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), los espacios escolarizados promueven modelos de reproducción cultural, dejando como efectos mecanismos de discriminación evidentes a través de la invisibilidad estadística o censal que opera sobre las comunidades afrodescendientes en los espacios escolares (Margarita Rodríguez, 2010); la visibilidad reductiva, restringida o estereotipada que vincula de manera constante las mujeres afrodescendientes con estereotipos referidos a la carencia (Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012; Oscar Quintero, 2013a), además de considerar a la comunidad afrodescendiente con pocas habilidades intelectuales y desinterés por el campo del conocimiento y

la investigación. Desde esta perspectiva de reproducción, las mujeres negras afrodescendientes estaríamos destinadas a un sometimiento de prácticas y dinámicas de discriminación en diferentes espacios de participación en la educación superior, que nos conlleva a una “condena” de replicación de desventajas.

El segundo elemento se refiere a cómo el nivel superior del sistema educativo a través de sus diversas entidades puede ser un ente autónomo para transformar la sociedad o, como lo propone Henry Giroux (2011), logra ser un escenario para la construcción de la resistencia, a través del cual las mujeres negras afrodescendientes hacemos uso de nuestro capital cultural y académico para develar los elementos socialmente construidos, que nos ponen en desventaja frente a otros grupos poblacionales y así emprender mecanismos de empoderamiento, que permitan una “salvación” a partir de nuevas dinámicas de relación y transformación en la sociedad.

En el marco dicotómico de *salvación y condena* los límites que pueden ser invisibles también son sustanciales. Sin embargo, existe un proceso que permite comprender los tránsitos constantes entre estas dos expresiones y es a través del estudio de la participación femenina negra afrodescendiente en espacios de educación superior avanzada. A partir de allí se develan: las percepciones que estas mujeres tienen sobre los procesos, los escenarios y las dinámicas que se desarrollan en el sistema educativo; los diferentes modos en que las barreras para la participación en la educación superior se mantienen y reconfiguran de forma permanente a través de la reproducción de ideologías dominantes referidas al género, la raza y la clase; las estrategias de inserción y resistencia elaboradas por ellas para poder participar en espacios de educación superior avanzada y hacer parte efectiva en espacios de toma de decisiones que permitan proyectar cambios desde las instancias políticas hasta los ámbitos educativos y sociales en Colombia.

1.1.3 Reflexiones a propósito de la comprensión del contexto

La comprensión del contexto que configura las realidades de las mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades en el país abarca una dimensión sociocultural, en la que se expresan dificultades censales que impiden una visibilización real y actualizada de las condiciones y situaciones vitales de dichas poblaciones. Las cuales han sido determinadas por los efectos que la esclavitud, sufrida por africanas y africanos, dejó sobre su descendencia, expresados en un racismo sistemático evidente en situaciones de pobreza, discriminación y violencia.

La dimensión educativa, también es empleada para comprender dicho contexto problemático. Al respecto he presentado que el sistema educativo en el país se ha configurado con la influencia de dinámicas internacionales, basadas en intereses de desarrollo económico, científico, de mercado y consumo global. En este proceso, las instituciones de educación superior representadas por la “Universidad”, se han delineado diferentes momentos que han pasado desde formar a un grupo selecto o de élite de la población colombiana para la construcción de conocimiento, hasta la apertura a la formación para el trabajo y la producción a un grueso poblacional diverso, pluriétnico y multicultural. En esta transformación, pareciera que las Instituciones de Educación Superior se disponen a expandir sus horizontes (José Bruner, 1985; Rene Guevara y Sandra Guido, 2009) con

las diversas comunidades, pero privilegiando el conocimiento occidental para un cierto grupo de la población –élite–, alejándose de las cosmovisiones, necesidades y características de las poblaciones afrodescendientes, vinculadas en mayor medida a procesos de formación de habilidades técnicas para el trabajo.

Al respecto, el sistema educativo y las Instituciones de Educación Superior, en particular la universidad como escenario de referencia en la construcción de conocimiento, ha centrado su atención en procesos meritocráticos (Tania Pérez y Daniela Botero, 2013), en los cuales se establece una relación de competencia entre aquellos y aquellas que poseen mayores herramientas en el transcurso de su trayectoria de educación básica y media, con otras y otros que afrontan problemáticas de desventajas acumulativas en comunidades históricamente excluidas por condiciones de raza, género y clase social, principalmente, y que muestran mayores dificultades para acceder, permanecer y participar en dichos espacios de construcción y reflexión.

De acuerdo con la teoría de capital humano, la educación formal en el país es considerada una de las maneras más seguras para mejorar la calidad de vida –en términos económicos– de las personas, en especial de aquellas que han estado en lugares de desventaja, como las mujeres negras afrodescendientes (Paulina Aronson, 2007). Sin embargo, en nuestro sistema educativo no se evidencian estrategias claras y contundentes que aporten a la disminución de las desigualdades sociales, más allá del sistema de cuotas, como modalidad propia de las políticas de acciones afirmativas desarrolladas en el país.

Las Instituciones de Educación Superior y el sistema educativo en el país han naturalizado los mecanismos de discriminación hacia las comunidades históricamente excluidas, sintiéndose con mayor fuerza en las comunidades afrodescendientes. Esto se debe en parte a las representaciones raciales que desde la época de la Colonia se instauraron y que se han reconfigurado a lo largo del tiempo, pero no han desaparecido; pues se relaciona permanentemente lo afro con estereotipos racializados vinculados a la pobreza y la marginalidad, distante de la racionalidad, la investigación y la producción de conocimiento (Sandra Soler, 2009; María Isabel Mena, 2011).

A pesar de los avances normativos creados con la perspectiva de visibilizar y reconocer los derechos de las mujeres y hombres negros afrodescendientes en el país, no se muestran cambios sustanciales en la vida real de sus comunidades, en tanto que la puesta en práctica de estas leyes pierde la fuerza a medida que transita por instancias burocráticas y de autonomía institucional.

La información encontrada en términos de participación de las mujeres afrodescendientes en la educación superior, además de ser escasa, presenta una invisibilidad estadística en el sistema educativo y una visibilidad reductiva o estereotipada con respecto a ser mujer negra afrodescendiente en el país. Además, no se cuenta con análisis amplios que den cuenta de los mecanismos de exclusión o discriminación instalados en los diferentes escenarios educativos, y mucho menos de las estrategias utilizadas para acceder y participar tanto en espacios de educación superior como de doctorado, siendo este el nivel de más alto alcance dentro del sistema educativo.

Esta situación se debe a que gran parte de los análisis en los que se vincula la educación y la afrodescendencia se centran en la reproducción de la marginalidad a partir de categorías aisladas —género, raza y clase, entre muchas otras—. Si bien estos avances son de gran importancia pues establecen un punto de partida y de referencia, resulta necesario comprender los efectos producto de las relaciones que entre estas categorías existen. Estos al final de cuentas son los que permiten comprender, desde la diversidad de experiencias múltiples de las mujeres afrodescendientes, las dinámicas que se configuran en los distintos escenarios del sistema educativo colombiano. Así pues, es importante realizar análisis de sus experiencias educativas de forma íntegra y compleja, retomar las relaciones de las distintas categorías susceptibles de discriminación y de desigualdad en el campo educativo.

Todos los elementos mencionados dan cuenta de una situación problemática descrita desde las dimensiones sociocultural y educativa, que pone en evidencia una tensión dicotómica entre salvación y condena, que puede ser experimentada por las mujeres negras afrodescendientes en procesos a nivel de educación superior. De tal manera, surge la necesidad de indagar sobre estos aspectos, iniciando por un reconocimiento del estado investigativo de esta temática a nivel nacional y regional.

1.2 Estado de la cuestión

El estado investigativo en torno a este tema estudio lo consolidé en diferentes momentos. El primero consistió en establecer la estrategia de búsqueda por medio de la selección de bases de datos como *google scholar*, *redylac.org*, *scopus*, y *TDR*, entre otros, en los cuales empleé diferentes combinaciones de descriptores emergentes del tema a investigar⁴⁵.

En el segundo momento establecí como corpus de inclusión tesis de nivel posgradual (maestría y doctorado), además de trabajos investigativos y reflexivos auspiciados por instituciones o universidades, elaborados a nivel nacional y regional en la última década. En el tercer momento, organicé y sistematicé los trabajos encontrados a través de resúmenes analíticos especializados en los cuales registré la información central de cada documento, para que me permitieran seguir los referentes teóricos y metodológicos empleados. La triangulación y el análisis de la información fueron posibles gracias al uso de una matriz de agrupación que posibilitó establecer relaciones, tensiones y divergencias entre las diferentes categorías evidenciadas. Luego procedí a constituir la discusión alrededor de tres subapartados: *mujeres, afrodescendencia y educación*⁴⁶.

⁴⁵ Algunos de las combinaciones de descriptores empleados fueron: mujer negra -afrodescendiente y educación; mujer negra -afrodescendiente y educación superior; mujer negra -afrodescendiente y universidad; negritudes y educación; interseccionalidad y educación; género, raza, clase y educación; entre otros.

⁴⁶ Revisé una considerable cantidad de investigaciones a través de tesis o documentos inéditos, así como artículos y ponencias publicadas. Sin embargo, para el ejercicio escritural destaco o describo a profundidad los estudios, que por sus hallazgos aportan de manera directa al estudio y que, además, acopian reflexiones de otros ejercicios investigativos.

1.2.1 Mujeres: estudios desde perspectivas de género, feminismo e interseccionalidad

En este apartado retomo estudios relacionados de forma permanente con la categoría Mujer, a partir de enfoques de género, feministas e interseccionales. Es importante resaltar que las investigaciones referenciadas son configuraciones relacionadas con el género y el feminismo para todas las mujeres, en general; es decir, no están enfocadas de manera exclusiva al sentido de ser negras afrodescendientes.

1.2.1.1 Estudios desde la perspectiva de género

Los avances de esta perspectiva giran alrededor de las construcciones que realizamos las mujeres en permanente relación con los hombres. Por ejemplo, los resultados de la investigación “Proyectos vitales de mujeres profesionales de la Ciudad de Lujan en Argentina” de Luciana Manni (2010) demuestran marcadas diferencias entre nosotras las mujeres y los hombres en distintos aspectos de la vida privada y profesional, a pesar de que ambos tenemos las mismas capacidades y responsabilidades en estos dos ámbitos. La investigadora desmitifica la «igualdad de género» lograda y de la cual tanto se pregona, afirma que, a pesar de haberse alcanzado algunos avances en la «reasignación, redistribución y reasunción de roles» (Luciana Manni, 2010, p.137), evidentes sobre todo en espacios públicos, aún está relegado el espacio privado familiar, donde las mujeres nos encontramos en desventaja y cada vez con mayores compromisos.

Diferentes investigaciones sustentan que han ocurrido importantes cambios en los roles familiares para nosotras las mujeres, evidenciados de manera especial en la redistribución de responsabilidades en términos económicos, de los que somos cada vez más partícipes. Sin embargo, no se ve la misma participación o distribución de las responsabilidades en el espacio privado de la familia y las labores del hogar (cuidado de los hijos/as y adultos mayores) por parte de los hombres. (Alicia Palermo, 2006; Doris Lamus, 2010; Betty Lozano, 2010; Luciana Manni, 2010; Estella Serret, 2011; Adriana Pérez, 2013; Tania Pérez y Daniela Botero, 2013; María Monreal, Rocío Cárdenas y Belén Martínez, 2019)

En estas condiciones, las mujeres debemos realizar esfuerzos extras para poder responder a nuestros deseos profesionales, de madres y esposas, ocasionando altos niveles de estrés, cansancio y frustración profesional, familiar y de pareja. Sin embargo, son evidentes los deseos por continuar con nuestro crecimiento profesional, autonomía laboral y económica, de manera que los cambios en pro de la equidad de género son asumidos especialmente por nosotras. Esto pone en evidencia que los procesos culturales y de comportamiento no han trascendido al resto de la sociedad y que existe la necesidad de realizar mayores transformaciones en los hombres y en las instituciones, respecto a los cambios de rol vividos por las mujeres.

Las reflexiones de Gabriela Castellanos (2011), en su estudio «Epistemologías de género en Colombia», proponen indagar la categoría misma de género para revisar construcciones históricas y culturales en torno a los roles que nos han asignado a mujeres y hombres, además de retomar y reconocer el impacto que tienen las jerarquizaciones sobre lo institucional, lo normativo y lo

simbólico. La autora plantea la distinción entre género y feminismo, el primero como una categoría de análisis y comprensión de la realidad; el segundo como movimiento social que busca empoderar el pensamiento de mujer como sujeto histórico y político, además de sopesar las influencias y los impactos que han tenido los aportes feministas en los estudios de género, en torno a la comprensión y la significación de lo que conforma lo femenino y lo masculino.

En términos generales, los avances que, desde una perspectiva de género se presentan para el estudio de la categoría *mujer*, dejan claro que esta se ha construido en paralelo con la categoría *hombre*, como lo proponen algunos estudios de género (Alicia Palermo, 2006; Doris Lamus, 2010; Betty Lozano, 2010; Luciana Manni, 2010; Estella Serret, 2011; Adriana Pérez, 2013; Tania Pérez y Daniela Botero, 2013; María Monreal et al., 2019). Es decir, es una construcción de la que ambos participan, se vinculan, se relacionan y se transforman dentro de un contexto cultural en el que las elaboraciones son binarias y están mediadas de forma exclusiva por el otro —el hombre—, tal como lo proponen los estudios de género.

1.2.1.2 Estudios desde la perspectiva feminista

Las investigaciones de este ámbito están determinadas por el surgimiento del feminismo como movimiento político y social, proveniente de reflexiones de mujeres europeas blancas de clase alta, que establecen sus luchas en pro de la igualdad de género, a través de las cuales se generalizaron las condiciones, necesidades y opresiones de las mujeres alrededor del mundo. Este aspecto se convirtió en punto de análisis y discusión para mujeres que no se han sentido identificadas con las razones de lucha y movilización política establecidas por las mujeres blancas europeas, pues sus condiciones de vida y oportunidades de construcción han sido diferentes. De allí surgen nuevas posturas y acciones feministas que promueven ejercicios de reflexión más contextualizados a las necesidades múltiples de las mujeres, como lo propone Betty Lozano (2010) en su estudio «Un acercamiento a los procesos de construcción de pensamiento propio de las mujeres negras colombianas: Aportes a un feminismo negro decolonial».

La autora reflexiona a propósito de la necesidad que tenemos las mujeres afrodescendientes en Colombia de evidenciar «propuestas subversoras del orden social que las oprime de diferentes formas debido a su condición racializada y de pobreza» (Betty Lozano, 2010, p.8). Desde esta perspectiva, presenta la influencia que ha tenido el feminismo europeo y norteamericano sobre el pensamiento de las mujeres negras afrocolombianas, sobre todo de aquellas que la investigadora denomina «mujeres negras que, en el contexto colombiano, padecen de inequidad de género, empobrecimiento histórico, desplazamiento forzado, discriminación y racismo» (Betty Lozano, 2010, p.8). Así pues, por medio de una revisión teórica revela que el componente de dominación y colonialidad se imparte a través de dichas corrientes feministas occidentales, y a su paso desvirtúan construcciones de saberes propios de mujeres negras del territorio colombiano.

Ante esto, la investigadora presenta reflexiones y reconstrucciones que permiten establecer nuevas categorías para una decolonialidad del feminismo. En esta línea de pensamiento, plantea el desarrollo de propuestas que permitan poner en evidencia el pensamiento y las voces de las mujeres

negras colombianas, para comprender su realidad y proponer alternativas “otras” diferentes a «los ideales de modernidad» (Betty Lozano, 2010, p.22), en las que las negras y afrodescendientes siempre estarán en desventaja (Betty Lozano, 2010; Gabriela Castellanos, 2011, Nayibe Arboleda, 2016).

Sin embargo, estas ideas y estructuras de la modernidad se establecen bajo esquemas androcéntricos, que se producen y reproducen en diferentes escenarios, como es el caso de la ciencia y la tecnología. Tal como lo presenta Tania Pérez Bustos (2010), quien muestra a través de su investigación titulada «Los márgenes de la popularización de la ciencia y la tecnología. Conexiones feministas en el sur global», que las mujeres docentes (de Colombia e India participantes de la investigación) desempeñan un papel «subordinado que ha sido asignado a estas prácticas educativas frente a una producción de conocimiento que tiene características androcéntricas» (p.3), en el que ellas, además de reproducir y mediar dichas prácticas androcéntricas, buscan formas de resistir y oponerse a través de sus ejercicios pedagógicos caracterizados por la solidaridad y *sisterhood* (sororidad).

Varios de estos estudios con perspectivas feministas presentan una crítica al concepto de género, exponiéndolo como una elaboración de corte colonial que, a pesar de realizar aportes para relativizar lo que significa ser mujer y hombre, evidencian una imposición de cómo se construye, se vive el cuerpo y la sexualidad, además de establecer las maneras de relacionarse entre las mujeres y los hombres, con roles y funciones previamente determinados y asignados de acuerdo con sus características sexuales físicas (María Lugones, 2008; Betty Lozano, 2010). Al respecto, Betty Lozano (2010) propone que el concepto de género debe ser redefinido teniendo en cuenta las características sociales e históricas del contexto en el que se estudia, donde la mujer es protagonista de la transformación. Es decir, establecer el análisis del género no desde la exterioridad ni la homogeneidad, si desde la pluralidad y los elementos que vinculan a sus protagonistas.

También es posible y necesario hacer construcciones propias desde y para las mujeres, tal como lo presentan algunas corrientes feministas, al enfatizar que muchas mujeres se encuentran en situaciones de opresión y desventaja pronunciadas por factores que abarcan desde sexismo hasta el racismo y el clasismo, entre otros. Desde esta línea, el centro de los asuntos debe ser la mujer no sólo desde los roles establecidos por la cultura de forma homogeneizante, sino desde las distintas lecturas y posturas que se configuran de manera situada, contextualizada de acuerdo con las condiciones sociales y ambientales, que dan lugar a nuevas reinenciones que nos transforman y nos constituyen de forma permanente.

1.2.1.3 Estudios desde la perspectiva interseccional

El análisis del eje *mujer* tiene imbricaciones con otras categorías como raza, etnia y clase. Es decir, para entender esta categoría es necesario establecer las relaciones que se presentan entre diferentes categorías y así poder identificar dentro de un contexto determinado cómo surgen y se desarrollan. Para tal fin, a continuación rescato algunos estudios que proponen la interseccionalidad

como estrategia para el acercamiento, desglose y construcción de nuevos horizontes de sentido de lo que significa ser mujer.

La interseccionalidad se aborda desde la sociología en la medida que retoma las confluencias entre género, raza y clase, tal como lo propone Mara Viveros (2016), al presentarla como propuesta del feminismo negro norteamericano, que pretende comprender las particularidades de las mujeres desde sus experiencias. En este se resaltan las abismales desigualdades entre las historias de mujeres negras esclavizadas y su descendencia, y las de las vidas de mujeres blancas europeas y norteamericanas (Ochy Curiel, 2007; Doris Lamus, 2010; Klára Hellebrandová, 2014, Nayibe Arboleda, 2016; Lelya Pérez, Luna Follegati, Valentina Stutzin, 2019).

Tal enfoque se consolida como estrategia teórica y metodológica, que permite comprender las distintas «formas de dominación específicas en las cuales las relaciones se intrincan y se experimentan de diversas formas» (Mara Viveros, 2016, p.11). Esto es, pretende explicar cómo las diferencias, relaciones y tensiones entre distintos grupos están dadas a través del género, la raza y la clase. Con lo anterior se enriquecen las herramientas conceptuales necesarias para la investigación, la reflexión y el conocimiento de la historia de dominación sobre las mujeres afrodescendientes (Gabriela Castellanos, 2011; Klára Hellebrandová, 2014).

Lo anterior respalda estudios como el presentado por Érica Morales (2012), “Límites de los negros: raza, clase y género de estudiantes negros en programas de pregrado”, desde el cual se resalta la importancia que tiene el género, la raza y la clase en la construcción de experiencias de estudiantes afrodescendientes en el campus de la Universidad de California (en adelante UCLA). El estudio muestra la relación entre género, raza y clase, y su impacto en la vida de las y los estudiantes negros, a través de la cual se consolidan las vidas académicas y sociales. Presenta las limitaciones establecidas en cada una de estas categorías, que cambian paulatinamente, pero permanecen en la cotidianidad y ponen en evidencia “microagresiones”, que los estudiantes enfrentan de forma creativa.

Con una perspectiva diferente, en México, Ana Buquet (2013) realiza una investigación que busca develar las problemáticas que enfrentan las mujeres para avanzar en sus trayectorias académicas, a consecuencia de distintas manifestaciones del ordenamiento de género en la educación superior. La autora afirma que, a pesar de la relación entre marcadores de diferencia como la raza, la edad y la clase, la categoría que más suscita desventaja en los procesos en educación es ser mujer (Ana Buquet, 2013), aspecto que se confronta con planteamientos desarrollados por diferentes estudios en Colombia (Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Andres Sánchez, 2011; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015), que a pesar de no establecer una conceptualización o definición desde la interseccionalidad y, por medio de análisis estadísticos de datos censales, muestran que la suma de categorías puede posibilitar u obstaculizar las experiencias de vida en las mujeres afrodescendientes en el país.

En general, la categoría de mujer está enriquecida por distintos matices que la complejizan: ya sea desde una perspectiva de género, inscrita en unos parámetros binarios apoyados en

características biológicas del ser mujer y su relación con un sistema de valores construidos en la sociedad, que tienden a cambiar gracias a la discusión, tensión e interacción con el otro; o desde un plano feminista, al reconocer que las transformaciones en pro de los derechos de las mujeres se dan gracias a la lucha de ellas mismas, en las cuales se ponen en cuestión los roles del deber ser, que en la cultura se han impartido desde el ser mujer u hombre; o desde la relación entre diferentes categorías que se cruzan y que posibilitan experiencias de vida distintas de ser mujeres afrodescendientes.

1.2.2 Afrodescendencia: reconocimiento, pensamientos y mecanismos de reacción

A continuación presento resultados, conclusiones y análisis de distintos estudios que me aportan en la consolidación investigativa para establecer el componente de afrodescendencia, a partir de ejes como: reconocimiento legal de la población afro; pensamiento y actitud hacia el racismo; mestizaje y blanqueamiento como mecanismos de reacción para equiparar desventajas acumulativas.

1.2.2.1 Reconocimiento legal de la población negra afrodescendiente

La situación y el reconocimiento legal de la afrodescendencia han llegado a entenderse desde el multiculturalismo como proceso y discurso, que posiciona los derechos de los grupos históricamente invisibilizados y excluidos; además resalta la diversidad que cada uno de ellos posee y pone en tela de juicio la homogeneización cultural fuera y dentro de un territorio o nación. (Anny Ocoró, 2015)

Dado que dicho proceso tiende a confundirse de forma continua con la multiculturalidad, para ayudar a dar claridad retomo la distinción expuesta en la investigación de Amanda Romero (2010). En primer lugar la multiculturalidad es entendida como «confluencia en un lugar y tiempo determinados, de conglomerados sociales con expresiones culturales diversas». Por otro lado, el multiculturalismo, como política de Estado se relaciona con «amarres de sujeción y efectos de empoderamiento que suscitan las disputas y políticas de la diferencia cultural» (Eduardo Restrepo, 2008, p.1 en Amanda Romero 2010, p.171).

En este contexto, el multiculturalismo como proceso legal y jurídico presenta un importante avance en el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de nuestro país. Sin embargo, desde la realidad social desconoce devenires, prácticas y procesos en la interacción de las múltiples caras de la diversidad, razón que sustenta fuertes críticas al multiculturalismo, por concebirlo como agente poco virtuoso portador de la desigualdad. Este aspecto se fundamenta específicamente en la centralidad que el multiculturalismo le ha dado al reconocimiento constitucional de la multiculturalidad y la pluriétnia del país (Elizabeth Castillo y Sandra Guido, 2015), dejando de lado la comprensión de problemas estructurales y la búsqueda de soluciones al respecto (Anny Ocoró, 2015). Dichos problemas estructurales pueden verse reflejados en la discriminación racial y las desventajas acumulativas presentes en las dinámicas sociales y educativas en el país, que afectan directamente las comunidades afrodescendientes.

La postura crítica hacia el multiculturalismo se fortalece con elementos como los aportados por el estudio de Klára Hellebrandová (2014), titulado «Escapando a la desdicha genealógica. El surgimiento y la participación de las clases medias 'negras' en la vida nacional colombiana», que plantea, entre sus distintos propósitos: ver hasta qué punto el multiculturalismo, tal como ha sido propuesto en Colombia, desafía la ideología del mestizaje y el proceso de racialización; además de mostrar a las personas afrodescendientes no sólo como víctimas sino también como actores del multiculturalismo, que contribuyen tanto a la transformación como a la reproducción de la racialización.

La investigadora cuestiona el multiculturalismo desarrollado en Colombia al reconocer que este no presenta ni discute los fundamentos de racialización de la sociedad y tampoco reconoce el racismo como problema social, de hecho, tiende a exponerlo como una situación particular y exagerada de las personas afrodescendientes. En palabras de la autora:

El multiculturalismo, en el contexto colombiano, no cuestiona los fundamentos raciales de la sociedad colombiana y, por lo tanto, no ataca el proceso de racialización en sí. Pues si bien reconoce –aunque tímidamente– el problema del racismo en la sociedad colombiana, el racismo no es planteado como un problema de la sociedad en su conjunto, sino de sus víctimas –en este caso la población afrodescendiente—. (Klára Hellebrandová, 2014 p.98)

Desde este enfoque, se relaciona el proceso de multiculturalismo con el de mestizaje, en la medida en que ambos invisibilizan los problemas sociales y generan una perpetuación de la racialización (Mara Vigoya, 2008; Doris Lamus, 2010; Klára Hellebrandová, 2014; Anny Ocoró, 2015; Darío Vásquez-Padilla, 2019). Esto me permite suponer que, en la realidad colombiana, el multiculturalismo es planteado en términos políticos y legales, junto a valores como la tolerancia, el respeto y la armonía racial (Mara Vigoya, 2008; Yeison Meneses, 2013; Klára Hellebrandová, 2014). Sin embargo, esta connotación trae consigo una forma de disfrazar, enmascarar y transformar el racismo cuando reconoce las diferencias, pero las establece desde la raza y el territorio; así pues, se judicializan de manera esporádica los hechos de racismo evidente, pero se minimizan y desconocen las prácticas portadoras de este tipo de discriminación, que circulan en los distintos escenarios educativos, laborales, sociales y de comunicación. Así pues, el multiculturalismo soslaya el racismo como tema del cual se debe hablar y enfrentar, aun cuando existen ideas y formas de proceder ante el racismo.

1.2.2.2 Pensamiento y actitud frente al racismo

Identificar el racismo como la superioridad de una raza sobre otra implica una comprensión desde la forma ideológica y práctica, que resuena en la realidad cotidiana de nosotras las mujeres afrodescendientes. De tal modo, la permanencia y cristalización de esta ideología está aferrada al pensamiento social, se reproduce tanto en el discurso como en la práctica y permanece en los distintos escenarios donde circula (Oscar Quintero, 2013a, 2013b; Klára Hellebrandová, 2014).

Desde esta perspectiva, resulta complejo desmontar con facilidad sociedades donde se han impuesto, manifestado y reproducido jerarquías raciales, esto considerando que son procesos articulados al pensamiento colectivo, perpetuados en los espacios simbólicos y físicos de la representación o la interacción social, a pesar de las paulatinas modificaciones en las estructuras sociales. Al identificar una negación consciente del racismo en Colombia, Doris Lamus (2010) señala que ha sido el vínculo del respeto y del reconocimiento a la diversidad (multiculturalismo) con el sexismo, el que ha traído consigo una prolongación de la violencia visible en la pobreza, la guerra y el desplazamiento forzado, que afecta a las mujeres afrodescendientes y sus comunidades.

Greison Moreno (2014) plantea que, a pesar de los procesos de reconocimiento desde y para la diversidad étnica y racial, las prácticas racistas continúan y ponen en evidencia las ineficiencias del Estado colombiano para garantizar que este tipo de discriminaciones no intercedan en el disfrute al acceso equitativo de los derechos. Por eso se puede afirmar que el racismo no ha desaparecido, sólo ha tomado otras formas y maneras de permanencia en la dinámica social.

Los tipos de racismo pueden ser definidos desde distintas perspectivas, sin embargo, en esta oportunidad retomo las aproximaciones presentadas por Érica Morales (2012) y Klára Hellebrandová (2014). La primera investigadora propone la expresión *microagresiones raciales* como maneras de racismo que predominan sobre otros tipos de discriminación. Al igual que Eduardo Bonilla-Silva (2003), quien asegura que el racismo sigue en pie, aunque ahora funciona de forma encubierta y sutil, a través de lenguajes y actitudes asumidas como *racismo daltónico*. Este tipo de racismo no menciona de forma directa el color de piel, pero se establecen creencias, discursos y prácticas discriminatorias relacionadas con la raza. Se pueden mencionar el *liberalismo* y la *naturalización* como dos tipologías del racismo daltónico: el primero reconoce los discursos de rechazo a las acciones afirmativas o de discriminación positiva; el segundo se relaciona con los discursos que normalizan las segregaciones y ven la discriminación como un fenómeno natural (Érica Morales, 2012).

Estas tipologías de racismo coinciden con lo que Klára Hellebrandová (2014) presenta como «racismo solapado», del cual se niega su existencia, pues las prácticas discriminatorias no están abiertamente relacionadas con el color de piel. De acuerdo con la investigadora, este tipo de prácticas son propias de las relaciones establecidas racialmente en América Latina, que producen dificultades al enfrentar el racismo pues no se evidencian de manera explícita, por lo cual parecieran inexistentes, aunque generan una «violencia latente» que ha sido naturalizada.

Los estereotipos racializados son un claro ejemplo de los rastros del racismo, de las transformaciones y los efectos que tienen en el pensamiento individual y colectivo. Dichas visiones exageradas y poco específicas de la población afro están relacionadas con la sexualidad, la pobreza, la pereza y el folclor (Betty Lozano, 2010; Érica Morales, 2012; Klára Hellebrandová, 2014; Yeison Meneses, 2014; Greison Moreno, 2014; Darío Vásquez-Padilla, 2019). La relación entre la hipersexualización y la afrodescendencia es tal vez uno de los estereotipos predominantes, que un alto porcentaje poblacional tiene sobre las y los negros afrodescendientes (Paco Gómez, 2016). Diferentes estudios comprueban a partir de entrevistas, relatos e historias de vida que las

representaciones, que se tienen de mujeres afrodescendientes están vinculadas a comportamientos de marcada disponibilidad sexual, tendencia a la fiesta, al baile y a la alegría que se irradia en actividades folclóricas (Érica Morales, 2012; Klára Hellebrandová, 2014; Greison Moreno, 2014).

Sumado a esto, existen imaginarios relacionados con la pereza, la irresponsabilidad, el abandono y la pobreza, que dejan a los afrodescendientes relegados a percepciones vinculadas con cuestiones de clase (Doris Lamus, 2010; Anny Ocoró, 2015), al desconocer el devenir de las realidades afrodescendientes. Frente a estos estereotipos, Doris Lamus (2010) muestra los altos niveles de participación y ocupación activa de las mujeres negras en Bogotá, datos que ponen en evidencia, que la pobreza no se debe a la falta de interés por trabajar y desarrollar actividades que les permitan mejorar sus situaciones de vida en términos materiales y económicos, sino a desventajas acumulativas que se sedimentan socialmente.

De acuerdo con la investigación «Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá», realizada por Oscar Quintero (2013a, 2013b), el racismo cotidiano y la discriminación sistémica hacen parte de una estructura social que está presente en todos los escenarios y debe ser estudiada en profundidad por parte de la academia; más que para comprobar si existe o no el racismo, para comprender las maneras de establecer las relaciones sociales a partir de la racialización y las implicaciones que esta posee. Entre otros, pueden señalarse la transformación del racismo y la prolongación de estereotipos racializados; pero también abre la posibilidad para reflexionar sobre los mecanismos de reacción por parte de la comunidad afrodescendiente, como es el caso del mestizaje y del blanqueamiento.

1.2.2.3 Mecanismos de reacción para equiparar desventajas acumulativas: mestizaje y blanqueamiento

Es innegable la racialización como proceso en la construcción de las relaciones de dominación establecidas a través de las diferencias culturales, fenotípicas y de las relaciones sociales que son cambiantes, determinadas en la interacción cotidiana influenciada por aspectos económicos, políticos, sociales que se enmarcan en distintos momentos (Klára Hellebrandová, 2014). De esta manera, se deja explícita una herencia colonial que se mantiene y perpetúa en el pensamiento, la actitud y las prácticas de las personas.

En este proceso de racialización surge la ideología racial del mestizaje que mantiene estructuras jerarquizadas de la raza. La supremacía blanca se mantiene y establece patrones de lo apropiado, lo bueno y lo deseable en la sociedad colombiana. Al presentarse los valores blancos como ideales en las dinámicas sociales, se evidencian reacciones de personas afrodescendientes para acercarse a lo que estos preceptos plantean, a esto se le conoce como *whiteness* o blanqueamiento, entendido como «un proceso continuo e inacabado que dirige los cuerpos en direcciones específicas, determinando la manera como “ocupan” el espacio» (Sara Ahmed 2007, p.155 en Klára Hellebrandová, 2014, p.88).

Así, el blanqueamiento se presenta como estrategia que se transmite y se institucionaliza a través de prácticas conscientes e inconscientes, que se instauran en el pensamiento de muchas mujeres y hombres negros afrodescendientes. Con lo anterior, varias investigaciones establecen que cada vez más afrodescendientes son partícipes de acciones de blanqueamiento evidenciadas en relaciones interraciales, cambio en la apariencia y otro tipo de prácticas que les permiten sentirse parte del «ideal blanco» y mantenerse en modelos naturalizados bajo esquemas de racialización (Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Fernando Urrea, 2011; Ana Portocarrero, 2013; Klára Hellebrandová, 2014; Darío Vásquez-Padilla, 2019).

Al respecto, otro tipo de acercamiento, se da a través de movilizaciones lideradas por mujeres y hombres negros afrodescendientes que luchan contra el blanqueamiento corporal; el cual produce efectos negativos en las esferas físicas, psicológicas y sociales de las personas que se someten a este tipo de procedimientos. Un ejemplo de este tipo de trabajos, lo describe Melanin Foundation, quienes ejercen la resistencia por la despigmentación cutánea a través de un concepto de salud pública, que retoma como líneas de trabajo: la investigación, organización de campañas informativas y preventivas, vinculación con las industrias farmacéuticas y cosmetológicas, entre otros. (Melanin Foundation, 2019)

Lo anterior sugiere retomar la importancia que tiene el color y los tonos de piel en las prácticas y los comportamientos de las personas. Esta característica física ha tenido un importante impacto en la construcción de identidad de las personas negras afrodescendientes, situación que puede justificarse con los resultados de distintas investigaciones, que han evidenciado importantes hallazgos en las experiencias de personas negras y mulatas, «birraciales o multirraciales» (Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Érica Morales, 2012; Darío Vásquez-Padilla, 2019). Los estudios sostienen que los racismos latente, naturalizado, disimulado o daltónico (Érica Morales, 2012) generan acciones y subjetividades blanqueadas, que permean los pensamientos, discursos y prácticas en el interior de la comunidad afrodescendiente.

Aquí el mestizaje y el blanqueamiento se presentan como acciones de respuesta y acomodación por parte de la comunidad afrodescendiente frente a dinámicas de jerarquización racial. Aspecto que no es aceptado abiertamente por el Estado y la comunidad, pero es latente en la realidad a medida que circula, se transforma y se hereda por medio de las creencias, los discursos y las prácticas en distintos escenarios de interacción.

Sin embargo, también se evidencian importantes avances por parte de movimientos sociales y académicos en pro de la decolonialidad del ser y el saber, como lo proponen diferentes estudios (Doris Lamus, 2010; Betty Lozano, 2010, 2016; Amanda Romero, 2010; Jorge García, 2015a, 2015b), en los cuales se reconoce la existencia de procesos y herramientas que permiten generar y socializar saberes propios desde la afrodescendencia, contextualizados con la historia y la realidad de sus comunidades.

Estos procesos van desde la resistencia al blanqueamiento, con la valoración de los rasgos físicos propios de las negros-afrodescendientes (Yeison Meneses, 2013), hasta el enaltecimiento de

lideresas y líderes comunitarios, así como académicos afrodescendientes que se pronunciaron en su momento para defender los derechos de su grupo étnico y propusieron estrategias pertinentes con las necesidades de sus comunidades (Yeison Meneses, 2013; Jorge García, 2015a, 2015b), mucho antes de que el Estado Colombiano lo hiciera en términos legales a través de la Constitución de 1991. Con lo anterior se establece la multiplicidad de lecturas y acercamientos en torno a la afrodescendencia y su validez al momento de hacer análisis y comprensiones de la realidad diversa de la población negra en Colombia (Andrés García, 2007; Doris Lamus, 2010; Klára Hellebrandová, 2014; Jorge García, 2015a, 2015b).

De acuerdo con los estudios revisados, se encuentra un fuerte impacto del reconocimiento legal o multiculturalismo sobre las comunidades adscritas a este grupo étnico, dicha influencia es entendida desde una visión legislativa de la aceptación a la diversidad cultural del país, con múltiples vacíos en su puesta en práctica, que deja como gran problemática una subestimación del verdadero efecto que tiene el racismo en el país, concebida como una práctica camuflada y naturalizada con notables consecuencias en la sociedad.

Ante el evidente solapamiento del racismo, emerge un elemento relacionado con la transformación de prácticas de interacción, por parte de diversos grupos negros afrodescendientes con la sociedad, al considerar que esta es constituida bajo preceptos de la herencia colonial racializada. Dichas acomodaciones en la socialización se han retomado ya desde el mestizaje y el blanqueamiento, ya por medio de la resistencia y el enaltecimiento de los valores propios de la cultura afro.

1.2.3 Educación: contextos, situaciones y posibilidades

Son numerosas las investigaciones que se han realizado a propósito de la educación, debido a la importancia que tiene en el desarrollo de las personas, los grupos sociales, las instituciones y las naciones. Sin embargo, al tomar como perspectiva el objetivo del presente estudio, sólo referencio las publicaciones que aportan en el área de la educación en correspondencia con la afrodescendencia y, en específico, con la mujer. El análisis de la información lo organicé en las siguientes temáticas: contextos, situaciones y posibilidades.

1.2.3.1 Contextos

Afirmar que los contextos educativos pueden ser entendidos como escenarios de invisibilización, construcción y resistencia se sustenta en diferentes estudios, como en la investigación titulada «Discursos y prácticas discursivas sobre racismo en la educación en Colombia 1991-2006», realizada por Amanda Romero (2010) quien, entre diferentes análisis, toma como núcleo la cátedra de estudios afrocolombianos y se pregunta por las propuestas culturales inmersas en las diversas tecnologías de control dirigidas a los sujetos etnizados en Colombia.

A medida que la autora hace un recorrido por la historia de la educación de comunidades indígenas y afrodescendientes, identifica los hitos que posibilitan cambios en la consolidación de

propuestas educativas para grupos étnicos. Estos supuestos se han materializado a través de políticas estatales, que se enmarcan en la etnoeducación «como acción tendiente a saldar una deuda histórica con quienes fueron dejados por fuera de los privilegios del conocimiento y el desarrollo de la democracia» (Fernando Reimers y Eleonora Villegas-Reimers, 2006, p. 93 en Amanda Romero, 2010, p. 196).

La etnoeducación se presenta como parte del proceso de multiculturalismo en el que el Estado reconoce legalmente las particularidades de las comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales y room; además propone apoyar los planes educativos que promuevan el desarrollo de dichas comunidades. Sin embargo, estudios como el de Jorge García (2011) dan cuenta que la etnoeducación es precedida por esfuerzos de educación propia de las comunidades afrodescendientes en el país. Esta idea se complementa con los aportes de Yeison Meneses (2013) quien plantea que la etnoeducación se establece a partir de dos tipos de resistencias: la primera corresponde a que la afrodescendencia debe ser considerada más allá de las demarcaciones territoriales para que sus prácticas ancestrales propias sean protagonistas en las agendas políticas públicas del país; la segunda responde a la apuesta de oposición a las imposiciones educativas «colonialistas-católicas», que han desvirtuado e invisibilizado los procesos de las comunidades afro e indígenas.

En este sentido, la etnoeducación afrocolombiana se presenta como la oportunidad para reconocer y dignificar los aportes de la comunidad afro en el desarrollo del país, más allá de las limitaciones territoriales, a partir «de sus valores históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos» (Juan de Dios Mosquera, 2007, p.p. 128-129, en Yeison Meneses, 2013, p.51). Esta propuesta se cristaliza en la cátedra de estudios afrocolombianos, que tiene como propósito incorporar en todos los niveles educativos los principios, valores, visiones y saberes establecidos a lo largo de la historia por las y los descendientes africanos para el desarrollo nacional; esto con el fin de transformar las relaciones racializadas y de subalternización que circulan y se reproducen en los distintos espacios de interacción, en especial los concernientes a la educación formal desde el nivel preescolar al superior, sin importar el territorio o la región de la cual se haga parte.

Este último elemento es trascendental, si se tiene en cuenta que el Estado ha establecido relaciones directas entre etnicidad y territorio, además insiste en el protagonismo de la cátedra de estudios afrocolombianos en las zonas donde hay mayor representación afro. Así pues, se desconocen los procesos de migración y desplazamiento a otras áreas del país en donde habitan cada vez más afrodescendientes, además se disminuye la influencia que los estudios afro pueden tener sobre la población en general, independientemente de su adscripción étnica o autorreconocimiento racial (Amanda Romero, 2010; Yeison Meneses, 2013).

Sin embargo, y a pesar de la importancia que la cátedra posee, no ha tenido el reconocimiento ni el impacto esperado en los contextos escolares. De hecho y como lo presentan algunos estudios, su desarrollo es mínimo pues reduce su integralidad a la folclorización de actividades aisladas y descontextualizadas en las instituciones de educación básica y media (Yeison Meneses, 2013; Greison Moreno, 2014), haciendo que sea cada vez más difícil su implementación en todos los

escenarios de educación formal del país (Jaime Arocha, Natalia Guevara, Sandra Londoño, Lina Moreno y Liliana Rincón 2007; María Isabel Mena, 2011; Nilson Ibagón, 2016). Es más, el problema se profundiza en las instituciones de educación superior, especialmente en aquellas donde se imparten programas de formación de maestras y maestros; en los cuales aparecen invisibles los estudios afrocolombianos y se resalta la estereotipificación racial de los etnoeducadores (Yeison Meneses, 2013; Greison Moreno, 2014; Edisson Díaz, 2015).

Con esto, puedo inferir que pese a las luchas por parte de la comunidad afrodescendiente y los «esfuerzos» del Estado colombiano por construir espacios respetuosos, responsables y diversos en torno a la educación formal desde y para la afrocolombianidad, los avances han sido ínfimos y continúan aferrados «a las viejas raíces de la escuela: la racialización, el indigenismo, la folclorización, la monocultura, la hegemonía, la igualdad desenfrenada y la armonía racial» (Yeison Meneses, 2013, p. 62).

Es claro que la formación no está dada exclusivamente desde la institucionalidad, de hecho a lo largo de la historia los pueblos y las comunidades han constituido procesos de socialización particulares enmarcados dentro de la educación propia (Jorge García, 2011, 2015a, 2015b), que además de proporcionar estrategias de resistencia por parte de las comunidades es una manera de reivindicar saberes y prácticas, que han permanecido y se han consolidado en pro de las comunidades étnicas, a partir de la oralidad y la tradición (Amanda Romero, 2010; Jorge García, 2011, 2015a, 2015b). Claro ejemplo de dichos procesos, son los estudios de Jorge García (2011, 2015a, 2015b, 2019) que describen propuestas desde perspectivas culturales como Escuela la Playa Salahonda en Nariño o desde horizontes organizativos como Villa Paz, de Jamundí Valle; o en el fortalecimiento de lenguas nativas como las establecidas en San Basilio de Palenque, San Andrés Islas y Bolívar, o el proyecto «Casa Adentro», el cual responde y se adapta a los procesos educativos en diferentes ámbitos, que van de la formalidad a la informalidad en diversos escenarios, apuntando al agenciamiento de dos apuestas: «Por un lado, la re-construcción de un sujeto colectivo con identidad política y, por otra parte, el aspecto metodológico donde todos los saberes se apropian y se comprenden en la cotidianidad de las construcciones culturales propias» (Jorge García, 2011, p.120).

Estas contribuciones, entre muchas otras, se convirtieron en el inicio de la lucha en pro de los derechos de las comunidades afro en el país, al tener en cuenta las necesidades específicas de los contextos y de las geografías donde habitan las personas negras, tal como lo han asumido los movimientos sociales negros afrodescendientes en la defensa por la conservación de valores de la cultura afro en Colombia, sobre todo, para aquellas que se encuentran alejadas y con poca intervención del estado (Doris Lamus, 2010; Jorge García, 2019). En diferentes regiones de Colombia los movimientos y organizaciones sociales se han convertido en la única posibilidad de empoderamiento para quienes los derechos y las posibilidades son restringidas. De esta manera, no sólo se adelantan procesos de reivindicación y resistencia étnica, también acciones formativas, de posicionamiento social coherente con las necesidades locales, regionales y nacionales (Doris

Lamus, 2010; Amanda Romero, 2010; Fernando Urrea, 2011; Jorge García, 2011, 2015a, 2015b, 2019).

Como parte de las vías de acción empleadas por las organizaciones sociales, se encuentran: «los programas de etnoalfabetización con jóvenes y adultos, encuentros de saberes ancestrales, procesos de alfabetización política a los dirigentes, los eventos de construcción de planes de etnodesarrollo» (Jorge García, 2011, p.119-120); estrategias que permitan capacitar para el trabajo, a partir de cursos y talleres que, dentro de la educación no formal, se convierten en las más cercanas y reales oportunidades de formación para las mujeres (Doris Lamus, 2010; Amanda Romero, 2010; Jorge García, 2015a, 2015b). Sin embargo, estos programas y estrategias resultan insuficientes en comparación con las posibilidades que otorga el sistema de educación formal para promover mejores oportunidades de participación y decisión en escenarios sociales, políticos y académicos.

1.2.3.2 Situaciones

De acuerdo con la revisión y el análisis documental realizado, surge la importancia de revisar con más profundidad las posibles situaciones de las poblaciones afrodescendientes en la educación formal. Entre estas, la discriminación es trascendental para comprender las relaciones entre educación y afrocolombianidad en el país, pero, a pesar de la importancia que tiene esta categoría en el campo investigativo, existe un bajo porcentaje de estudios relacionados con el tema en la escuela y en la educación en general (María Isabel Mena, 2011); en la educación superior los estudios son aún más reducidos (Oscar Quintero, 2013a).

Esta poca inserción del tema de discriminación en los espacios educativos puede deberse, por un lado, a que existe una naturalización de la superioridad andinocéntrica, es decir, el sistema educativo tiende a dar predominancia a los valores «blancos» adoptados por la élites de los territorios de los Andes (Jaime Arocha, et al., 2007); por otro, a la negación continua del tema racial en los espacios educativos en América Latina (Martín Hopenhayn y Álvaro Bello, 2000) y en Colombia (María Isabel Mena, 2011; Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012; Osca Quintero, 2013a), evidenciado en las percepciones de los docentes de instituciones educativas (Sandra Soler, 2009; María Isabel Mena 2011) y en textos escolares de primera infancia, básica y secundaria, y prensa (Sandra Soler, 2009; Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012). Esta negación de afrontar los temas raciales puede estar relacionada con la idea de que la discriminación es un fenómeno que responde a circunstancias del pasado (Sandra Soler, 2009; Oscar Quintero, 2013a), o como una situación que sólo afecta a las y los negros afrodescendientes, por lo tanto, es responsabilidad de estos enfrentarla (María Isabel Mena, 2011).

Diferentes estudios presentan algunas manifestaciones del racismo en el sistema educativo: la estereotipia racializada en la escuela por parte de estudiantes y profesores, relacionando lo negro o afrodescendiente con la pobreza, la suciedad, la fealdad, la pelea, el mal olor y la agresividad (María Isabel Mena, 2011); en los textos escolares se vincula lo afro con el baile, la sexualidad, el deporte y la cocina (Jaime Arocha, et al., 2007; Sandra Soler, 2009; Angie Benavides y Sandra Guido, 2016), además las rondas infantiles, las canciones, los juegos de mesa, los juguetes y los

chistes no escapan de estos estereotipos racializados, afectando las dinámicas escolares (Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012). Asimismo, son escasas las imágenes, narraciones o percepciones que vinculan la afrodescendencia con la racionalidad, el trabajo, la investigación o la academia (Jaime Arocha, et al., 2007; Sandra Soler, 2009), la resistencia de los pueblos y la transformación cultural (Angie Benavides y Sandra Guido, 2016). Sin embargo, tal como lo plantean Angie Benavides y Sandra Guido (2016), diferentes libros de texto tienen importantes avances en torno a la visión crítica y de preocupación sobre las condiciones que las comunidades étnicas han vivido y las que continúan atravesando.

Otra manifestación del racismo, en la educación, corresponde a la invisibilización de la comunidad afrodescendiente en las dinámicas escolares (Jaime Arocha, et al., 2007), ya sea en el plano estadístico o censal, al desconocer con exactitud la cantidad de población afrodescendiente en los espacios educativos en sus distintos roles —estudiantes, docentes, directivos, administrativos— (Margarita Rodríguez, 2010), o en los textos escolares (Sandra Soler, 2009; Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012). Para otros autores la invisibilización se transforma en una visibilización reductiva (Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012) o restringida (Oscar Quintero, 2013a), en la que se explicita la presencia de las personas negras afrodescendientes bajo estereotipos racializados, es decir, se relaciona lo negro-afro a factores fenotípicos, de carencia, marginalidad y pobreza, dejando de lado factores relacionados con la historia, el territorio y la cultura. Este tipo de visibilidad estereotipada está cargada de discursos “camuflados” de racismo (Nilson Ibagón, 2016). Estas expresiones —estereotipia, invisibilidad, visibilidad reductiva— hacen parte de lo que se conoce como racismo escolar o educativo, entendido como:

El conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños [personas] afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela [espacios escolares] provee-textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y rechazo hacia los niños [personas] afrodescendientes-. (Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012, p.19-20)

Estas dinámicas evidenciadas en el interior del campo educativo son una representación de lo que ocurre en otros espacios sociales. Corresponden al racismo estructural configurado en nuestro país, que si bien se manifiesta más como un racismo latente —es decir no se pone en evidencia una situación problemática o de riesgo aparente—, es una muestra de la situación nacional (Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012, Oscar Quintero, 2013a). Desde esta perspectiva, los espacios educativos son escenarios en los que se generan y transmiten prácticas y discursos racistas (Sandra Soler, 2009). En este sentido, las universidades del país no se distanciarían, de hecho, son protagonistas de estas, pues se han despreocupado de este fenómeno y no han mostrado interés en la revelación de los mecanismos de discriminación en los distintos espacios de educación superior (Jaime Arocha, et al., 2007; María Isabel Mena, 2011).

De acuerdo con Oscar Quintero (2013a, 2013b), las prácticas de discriminación y racismo en las universidades pueden ser presentadas de maneras más sutiles a las que se evidencian en la

educación básica primaria y secundaria. Sin embargo, dichas formas matizadas de racismo en la educación superior tienen fuertes efectos en las y los estudiantes negros afrodescendientes, específicamente en procesos de acceso, selección y exclusión.

Para reflexionar acerca de la situación de desventaja en la que se encuentra la comunidad afrodescendiente en la educación superior en Colombia, es importante comprender, de entrada, que este nivel educativo presenta características, lineamientos, tiempos y estrategias que les permiten a los aspirantes obtener conocimientos, habilidades y competencias para acceder a mejores oportunidades laborales y que, en consecuencia, dicho proceso traería como uno de sus resultados el incremento en los niveles de calidad de vida. En este sentido, uno de sus tantos objetivos es la transformación y el desarrollo de la sociedad (Álvaro Mercado, 2014), marcada por principios de progreso económico (Amanda Romero, 2010).

La educación superior supone un ideal de ascenso o movilidad social (María Isabel Mena, 2011; Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Fernando Urrea, 2011; Oscar Quintero, 2013a, 2013b) que promete mejorar las oportunidades de acceso y disfrute de bienes y servicios, que se logran sólo al obtener mejores posibilidades económicas. Ante esta idea, Fernando Urrea afirma que los descendientes africanos desde el siglo XIX han encontrado en la educación superior una manera de ascender socialmente, de acercarse a otros grupos sociales desde un reconocimiento distinto al de ser esclavo, que les ha permitido «ganar un espacio de reconocimiento ciudadano que neutralizara los efectos de la discriminación racial» (Fernando Urrea, 2011, p.29), pero también como estrategia para acceder a los medios y a la información, que les posibilitara hacer resistencia en pro de los derechos de sus comunidades (Tania Pérez y Daniela Botero, 2013; Jorge García, 2015a).

Sin embargo, es poco factible y lejana para la mayor parte de comunidad negra afrodescendiente la relación entre educación superior y la promesa de ascenso social referida a los movimientos o desplazamiento, que mujeres y hombres realizan a lo largo de sus vidas dentro del sistema económico y social del país. Así lo plantean Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González (2010), al afirmar que la movilidad social para los afro en Colombia es de corta distancia, pues existen casos en los que personas negras de clase media con altos niveles educativos y buenos empleos presentan mayores restricciones para efectuar algún tipo de movilidad en la escala económica y social colombiana.

En palabras de Érica Morales (2012), se insinúa un mayor sacrificio y esfuerzo, por parte de la persona negra afrodescendiente, para mejorar su estatus social y económico, situación que tiene un gran impacto en las representaciones que se gestan sobre educación por parte de las generaciones venideras, al reconocer las desigualdades en oportunidades y el poco impacto que tiene para ellos adelantar procesos académicos que les permitan mejorar su calidad de vida.

Desde esta perspectiva, se establece aquí un fuerte vínculo con los procesos de discriminación premercado y mercado, asociados a desventajas acumulativas ligadas a la categoría étnico-racial y que vinculadas a precarias condiciones socioeconómicas pueden llevar a problemas que dificultan

la salud y el pleno desarrollo de las futuras generaciones afrocolombianas; se generan así más restricciones que impiden alcanzar oportunidades para mejorar la calidad de vida y amplían a su vez el círculo de pobreza en la comunidad afrodescendiente (Carlos Viáfara y Fernando Urrea 2006; Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010).

Según las investigaciones referidas al tema, las desigualdades tienden a ser heredadas de padres a hijos, es decir, discriminaciones pasadas pueden mantener sus efectos durante generaciones futuras sin la posibilidad de ser disminuidas, pues empiezan a ser consideradas como inherentes a su condición racial. Empero, si a esta condición de raza se agrega el ser mujer, las distinciones tienden a acentuarse configurándose un activador de las desigualdades de género, con mayores barreras en comparación con las mujeres no afrodescendientes (Carlos Viáfara y Fernando Urrea, 2006; Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Doris Lamus, 2010).

En el área de educación formal las desigualdades empiezan a evidenciarse en las brechas de rendimiento académico que se generan desde la educación preescolar, básica y media, pero dejan sus efectos más profundos en la educación superior. Estudios desarrollados muestran las brechas de rendimiento académico como una problemática compleja que concierne a la comunidad negra en los EE.UU; pero es una cuestión poco investigada por líderes y académicos y con pocos cambios efectuados para reducir la brecha (Kimberley Stiemke, 2012; Érica Morales, 2012).

En Latinoamérica se evidencian amplias y marcadas brechas en términos educativos en Colombia y Brasil, que no son producto exclusivo de sus orígenes sociales con precariedades económicas y materiales, más bien se debe a un círculo vicioso de desventajas acumulativas para la comunidad afrodescendiente, que limita las posibilidades de alcanzar altos niveles educativos. Del mismo modo, sustenta que para los jóvenes afrodescendientes en Brasil y Colombia con estatus socioeconómico familiar igual a los no afrodescendientes es menos probable alcanzar logros educativos más altos (Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015).

Los hallazgos encontrados por Andrés Sánchez (2011), en su estudio «Etnia y rendimiento académico en Colombia», proponen probar la existencia de una brecha en el rendimiento académico de los estudiantes de grupos étnicos afrodescendientes, indígenas y comunidad room respecto a los que no se adscribían a ninguna de dichas categorías, y descomponerla en factores relacionados con las características observables individuales de los estudiantes, así como con los no observables. Fundamentó su análisis en los resultados arrojados por la Prueba Saber 11 correspondiente al segundo semestre del año 2010, de la cual se retomaron los puntajes derivados de las áreas de matemáticas y lenguaje.

De su exploración se rescata: los estudiantes étnicos presentan menor desempeño académico en comparación con sus pares no étnicos, independientemente de sus características socioeconómicas; los departamentos del país con mayor concentración étnica presentan mayores brechas académicas comparadas con las regiones donde la concentración étnica es menor; los beneficios en el rendimiento académico están relacionados con la calidad educativa de las instituciones, ante lo cual el autor asegura que a mayor costo de la pensión, mejor calidad educativa; los ingresos de los

padres presentan un importante impacto sobre el desempeño académico de las y los estudiantes, además se evidencia una relación directa entre las actividades realizadas y la remuneración percibida con el nivel educativo de los padres (Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Mauricio García, José Espinosa, Felipe Jiménez y Juan David Parra, 2013; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015); uno de los factores que influye de manera determinante en el rendimiento académico de los estudiantes está relacionado con el nivel educativo de la madre «a medida que el nivel educativo de la madre aumenta, sucede lo mismo con el puntaje obtenido por el estudiante en ambas áreas» (Andrés Sánchez, 2011, p.198).

Evidencias como estas permiten afirmar que las mujeres afrodescendientes ejercen un importante impacto en la consolidación de la estructura familiar e influencia sobre sus hijos (Luciana Manni, 2010; Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Andrés Sánchez, 2011; Nazly González, 2012; Álvaro Mercado, 2014;) y la construcción del tejido social (Doris Lamus, 2010; Betty Lozano, 2010). Así pues, su participación está determinada por su nivel formativo y de liderazgo en los distintos espacios donde interactúan. Desde aquí se puede afirmar que, a mayor acceso a la educación superior, mejores posibilidades de participación en escenarios que permiten la toma de decisiones, como el ámbito político (Fernando Urrea, 2011).

Estudios como el de Diana Soto (2009) y Dora Munévar e Imelda Arana (2011) presentan interesantes reflexiones sobre la relación entre las categorías de género y educación superior en Colombia y Latinoamérica. En ellos se puede ratificar que existe una marcada brecha de participación en formación académica universitaria entre mujeres y hombres, situación presente en toda la región de América Latina. Dora Munévar e Imelda Arana describen cómo en el 2006, en la Universidad Nacional de Colombia, más del 70% de los docentes son hombres y las mujeres partícipes hacen parte de carreras consideradas femeninas (humanidades, psicología y educación).

Esta situación es similar en la Universidad del Valle donde para el año 2007 la representación de mujeres docentes, investigadoras y coordinadoras correspondía a un 32,9% frente al 67,1% de participación masculina; realidad que tiende a repetirse en la mayoría de las universidades más importantes de Colombia y Latinoamérica, y puede estar generada por diferentes factores, algunos asociados a la discriminación abierta y la falta de credibilidad entre pares (Dora Munévar y Imelda Arana, 2011). Este aspecto tiende a ser más notable en el nivel posgradual, especialmente en la formación doctoral y los puestos de cargos de docentes que no superan el 30%, y menos en los cargos administrativos donde no se alcanza el 20% (Diana Soto, 2009, Unesco, 2012).

Sin embargo, el estudio de Anny Ocoró (2017) nos muestra que, en la Universidad del Valle durante el periodo 2014 al 2016, el ingreso de las mujeres negras afrodescendientes ha aumentado paulatinamente, gracias a la implementación de las políticas de acción afirmativa. Si bien en el ingreso, en términos porcentuales, las mujeres se encuentran por debajo de los hombres, en el momento de analizar la permanencia y la graduación, ellas los superan de manera importante.

Para el caso de las mujeres afrodescendientes investigadoras de Colombia, el estudio de Tania Pérez y Daniela Botero (2013) posibilita una mirada más cercana en torno al lugar que ocupan las

mujeres “negras” en el campo científico del país. Por un lado, indicaron la dificultad de rastrear a estas mujeres y su producción investigativa, debido a la omisión del autorreconocimiento étnico-racial como parte de las limitaciones en los procedimientos de información de los ámbitos académicos e investigativos, de tal manera que sólo se identificaron 18 investigadoras negras, ubicadas en departamentos como Valle del Cauca (4); Chocó (8), La Guajira (1), y en ciudades como Bogotá (4) y Tunja (1). Por otro lado, las investigadoras rescatan que, a pesar de los méritos y la producción científica de cada una de las mujeres, pesa más el prestigio que posee la universidad a la que pertenecen. Esta relación tiene una influencia directa sobre el reconocimiento de la comunidad académica en el país.

Como ejemplo de la situación, las investigadoras establecen que aquellas mujeres que se encuentran en universidades ubicadas en el Chocó —donde se encontró el mayor número de mujeres negras científicas reportadas— presentan menor estatus o reconocimiento, al contrario de aquellas que hacen parte de procesos académicos e investigativos en algunas universidades de Bogotá o Valle del Cauca (Tania Pérez y Daniela Botero, 2013).

Con esto se establece que la brecha de participación y liderazgo se presenta al grupo de mujeres en general. Sin embargo, y de acuerdo con lo ilustrado en las brechas de rendimiento académico, se puede decir que la diferencia, en términos de restricción en el acceso y la participación para cargos de docencia, investigación y coordinación, es aún mayor en espacios de educación superior para las mujeres negras afrodescendientes. De aquí la importancia de retomar las estrategias estatales para equiparar las inequidades de acceso y participación, tal como se lo proponen en principio las acciones afirmativas.

Los estudios revisados dan cuenta de las diferencias que presentan las comunidades afrodescendientes, en especial para las mujeres respecto al resto de la comunidad en términos académicos (Kimberle Stiemke, 2012; Érica Morales, 2012; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015), de estatus ocupacional (Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Tania Pérez y Daniela Botero, 2013), salariales, entre otros; que, además de estar determinadas por las particularidades del contexto, vinculan fuertemente las características fenotípicas de las mujeres negras afrodescendientes, llevándolas a enfrentar desventajas a nivel local, regional y nacional.

1.2.3.3 Posibilidades

Los aportes en materia educativa en relación con la participación de personas negras afrodescendientes en el país han proporcionado a organizaciones, líderes comunitarios, académicos e investigadores mayores elementos de sustento, que permitan tanto la defensa como la exigencia de las acciones afirmativas para ampliar las posibilidades en el acceso, la participación y la permanencia en espacios de educación superior. Esto con el fin de promover estrategias de apoyo y atención a la comunidad afrodescendiente, que permitan disminuir las inequidades entre las distintas comunidades (Álvaro Mercado, 2014).

De acuerdo con Érica Morales (2012), los avances de las acciones afirmativas en Estados Unidos fueron de amplias magnitudes, pues le han posibilitado al pueblo afroamericano obtener beneficios de acceso y participación en espacios de educación superior que anteriormente eran denegados o limitados. Sin embargo, la investigadora presenta, en su estudio, el descenso en la participación de las y los estudiantes negros en la Universidad de California después de aprobada la propuesta 209, que impide la acción afirmativa en California y que entró en vigor desde 1998. Érica Morales afirma que, como resultado de esta situación, la crisis de matrícula para dicha población disminuyó poco a poco, a tal punto que en el 2006 llegó a tener menos de 100 estudiantes negros dentro de un grupo de 4.809 educandos, en una universidad pública ubicada en el segundo condado con mayor población negra de Estados Unidos. Este aspecto justifica la importancia de emplear las acciones afirmativas desde la perspectiva educativa, como uno de los mecanismos que permite corregir las disparidades sociales, económicas y políticas recurrentes en la historia de la población negra en dicho país (Érica Morales, 2012).

En Brasil, por ejemplo, el desarrollo de las acciones afirmativas ha tenido un proceso con resultados fructíferos, especialmente en los últimos años. Ha habido reducciones significativas en términos de desigualdad, gracias a la equidad de oportunidades en educación superior para los grupos raciales y las clases bajas (Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015). Este aspecto va más allá de la posibilidad de acceder a espacios en las universidades del país, pues brinda la oportunidad de reconocimiento y reivindicación de los saberes afrodescendientes desde la misma comunidad negra en distintos escenarios educativos y sociales.

En este horizonte de sentido, las acciones afirmativas cobran un valor mayor como posibilidad de acceso, participación y construcción de los saberes dentro de un país diverso. No obstante, frente a esta importante posibilidad, Colombia aún se encuentra en condiciones muy por debajo de las ya establecidas en países como Brasil y EE.UU (Andrés García, 2007; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015; Anny Ocoró, 2017). Aunque son numerosos los tratados internacionales que justifican la necesidad de aplicar las acciones afirmativas en toda la región, Colombia aún no ha dado por sentado este elemento como parte de su agenda pública. Situación que se evidencia en: el reducido número de estudiantes negros afrodescendientes en las universidades públicas y privadas; la baja representación de maestros, investigadores y directivos negros afrodescendientes en espacios de formación y liderazgo; el apoyo académico condicionado al lugar de nacimiento y de residencia, además de avales de movimientos sociales afrodescendientes. (Andrés García, 2007; Lubi Granada, 2009; Yeison Meneses, 2013; Álvaro Mercado, 2014; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015)

Sumado a la baja recepción de este tipo de políticas en el país, se presenta la reducción a cupos de acceso en algunas universidades a nivel de pregrado; ante esto, resulta importante replantear la manera como se conciben las acciones afirmativas, ya que deben incidir efectivamente en la eliminación o reducción de las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que afectan distintos campos de la vida social; en este caso, el de la educación no sólo a nivel superior sino también en otros ámbitos de formación, investigación y socialización (Andrés García, 2007; Javier Castro, Fernando Urrea y Carlos Viáfara, 2009; Lubi Granada, 2009; Álvaro Mercado, 2014).

En conclusión, las acciones afirmativas, que deben ser pautadas por instituciones y organizaciones estatales, son a su vez un elemento reivindicatorio y de responsabilidad por parte de la cultura institucional en los campos educativos, laborales, empresariales y sociales; pues es a partir de la práctica cotidiana que se transforman las realidades de las personas, en especial de las mujeres negras afrodescendientes.

Ahora bien, dentro de los hallazgos relacionados con la educación percibidos en el presente ejercicio, puedo rescatar que: por un lado, existe en la educación superior una despreocupación o desconocimiento de la importancia que tiene implementar la cátedra de estudios afrocolombianos en los distintos escenarios que la constituyen; a pesar de esto, las comunidades afro han buscado estrategias para construir escenarios de reivindicación más allá de las posibilidades que la educación superior ofrece. Con respecto a la situación en la que se encuentra la población negra afrodescendiente en relación con la educación superior, se evidencia una amplia brecha que pone en desventaja a muchas mujeres de dicha comunidad, no sólo en términos de acceso a la formación, también en el ámbito de la participación y la permanencia en cargos de docencia y dirección. Esto se debe, en parte, al fenómeno de discriminación evidenciado en los diferentes niveles del sistema educativo y otros planos sociales, a través de los cuales se pone de manifiesto que la segregación está fuertemente relacionada con la racialización. Dicha realidad es percibida como una problemática nacional y regional, razón que la ha convertido en un asunto ineludible para abrir posibilidades educativas desde las agendas públicas, a través de las acciones afirmativas exigidas de forma permanente por los movimientos sociales de comunidades negras de la nación.

1.2.4 Reflexiones a propósito de los antecedentes

Además de claridades, la exploración de distintas investigaciones en torno a la relación mujer afrodescendiente-educación superior me proporciona nuevos elementos para la reflexión de problemas, ya identificados y por determinar. Con el fin de proponer algunas pautas para sustentar mi ejercicio investigativo, puedo establecer que, en primer lugar, los análisis que se han realizado con relación a los procesos educativos y las mujeres afrodescendientes en el país están orientados principalmente desde la discriminación (Martín Hopenhayn y Álvaro Bello, 2000; Jaime Arocha, et al., 2007; Sandra Soler, 2009; Margarita Rodríguez, 2010; María Isabel Mena, 2011; Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012; Nilson Ibagón, 2016; Oscar Quintero, 2013a). Dichas representaciones se mantienen, se reproducen y se instauran en el sistema educativo, a través de las prácticas cotidianas de los docentes (Jaime Arocha, et al., 2007; María Isabel Mena, 2011), los discursos (Sandra Soler, 2009), las imágenes y hasta los textos que se emplean para facilitar el acceso al conocimiento (Sandra Soler, 2009; Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012). Además, se desconocen y no se ponen en práctica los lineamientos de la obligatoriedad de la cátedra de estudios afrocolombianos, que buscan empoderar y enaltecer los aportes de las comunidades afrodescendiente en la construcción del país.

En esta línea se tiende a homogeneizar y desconocer la diversidad en las mujeres afrodescendientes, quienes poseen características, necesidades y situaciones particulares que las ubica en lugares de desventaja u oportunidad de acuerdo con su contexto.

Dicha homogeneización se evidencia en la escasa información relacionada con las condiciones y situaciones de vida académica e investigativa de las mujeres afrodescendientes en Colombia (Tania Pérez y Daniela Botero, 2013). Esto puede deberse, por un lado, a la prevalencia del sentido meritocrático en el sistema de educación superior. Por otro lado, al poco reconocimiento de la importancia que tienen las relaciones entre género, raza y clase en las dinámicas propias en la formación de los sujetos. Este último aspecto se sustenta en que los análisis encontrados se centran en categorías aisladas (género, o raza, o clase), en las que, además, se echan de menos las relaciones entre diferentes dimensiones (familiares, educativas, laborales, entre otras) que, al combinarse entre sí, podrían dar cuenta de experiencias múltiples en cada una de las vidas de las mujeres afrodescendientes. Estas situaciones son las causas por las cuales resulta complejo corregir este tipo de discriminaciones en el sistema educativo, lo que deja como gran reto identificar también elementos emergentes que rompen con estos estereotipos y que están ligados también a posibles factores de oportunidad para el acceso, la permanencia y la participación en dichos espacios.

En segundo lugar, la carencia de información relacionada con el tema de interés, en su conjunto, es irrefutable. Es claro que se requieren estudios que permitan iniciar nuevas rutas de comprensión de las mujeres negras afrodescendientes en Colombia y su relación con la educación superior, en especial a nivel doctoral. Al respecto, un elemento relevante en el análisis entre las mujeres afrodescendientes y la educación superior está determinado por la imbricación de distintas categorías en las dinámicas individuales y colectivas de la población. Tal como se plantea desde la interseccionalidad, elemento de suma importancia en esta investigación, pues rescata la influencia principalmente del género, la raza y la clase en las experiencias particulares de las mujeres.

En tercer lugar, se hace necesario rescatar, desde las experiencias de mujeres afrodescendientes, las posibilidades para el acceso, la participación y la permanencia en espacios de educación avanzada. Una apuesta de este carácter es una alternativa novedosa e importante a nivel investigativo, dado que pone en discusión no sólo los aspectos que limitan la presencia de las mujeres afro en dicho nivel educativo, sino también las oportunidades que les han permitido alcanzar sus logros y aspiraciones en el área académica, además de los impactos sociales que han tenido sobre la sociedad, en general, y en las comunidades afro, en particular.

Hasta este punto desarrollé los elementos relacionados con la revisión y análisis de antecedentes, los cuales me permitieron identificar asuntos vinculados con la temática investigativa y determinar las necesidades que me llevan al desarrollo del estudio, tal y como se describe en el siguiente subapartado.

1.3 El estudio de las emergencias ocultas: justificación investigativa

Reconozco que, a pesar de lo valioso de los estudios sobre mujer afrodescendiente y educación, se plantean nuevos retos para entender por qué aún con la emergencia de barreras en este campo, existe una minoría dentro de este grupo, que ha logrado acceder a oportunidades para mejorar su calidad de vida, obtener cada vez mejores empleos, participar en espacios de diálogo, reflexión y discusión sobre la historia, el presente y el futuro de la nación en distintos escenarios. En esta misma perspectiva, se logran identificar discretas pero interesantes transformaciones sociales e institucionales gestadas en cierta parte por los avances en políticas públicas, como es el caso de las acciones afirmativas, las cuales han dado lugar a la ampliación del acceso y la participación de mujeres negras afrodescendientes en distintos escenarios educativos.

Defino como emergencias ocultas las experiencias particulares de mujeres negras afrodescendientes que hacen parte de este grupo con quienes no se ha investigado, y que desde diferentes condiciones y situaciones de vida han logrado obtener maneras de interlocución con el mundo a través de la academia, en la participación de espacios de educación avanzada.

Este es un campo de investigación poco desarrollado en Colombia y queda siempre a la sombra de las discusiones y de los análisis en torno a marginalidad, a las desventajas acumulativas, la discriminación, los estereotipos racializados, referidos en su mayoría a la hipersexualidad, la pobreza y la pereza (Martín Hopenhayn y Álvaro Bello, 2000; Jaime Arocha, et al., 2007; Sandra Soler, 2009; Margarita Rodríguez, 2010; María Isabel Mena, 2011; Elizabeth Castillo y José Caicedo, 2012; Nilson Ibagón, 2016; Oscar Quintero, 2013a). Esta perspectiva ha sido determinante en la comprensión de algunas realidades y lecturas que existen sobre mujeres negras afrodescendientes; sin embargo, con esta postura se tiende a la homogeneización de nosotras las mujeres negras afrodescendientes, en la que se descarta e invisibiliza la multiplicidad de identidades⁴⁷ existentes en el interior de las comunidades. Por lo anterior, se hace necesario iniciar un abordaje a partir del análisis de las múltiples relaciones categoriales (inicialmente a través del género, la raza y la clase) que constituyen diversas experiencias académicas y que dan cuenta de posibilidades para el aprovechamiento y el disfrute de la educación superior en el país.

Al recoger los planteamientos ya señalados, considero necesario reconocer las experiencias de la vida académica de estas mujeres: analizarlas desde las categorías ya mencionadas y sus intersecciones, los procesos que les han obstaculizado o permitido acceder a espacios de educación superior y hacer parte de escenarios en los cuales se pueden hacer cambios significativos en la construcción de país; además de reivindicar sus diversas y cambiantes características y posibilidades, de acuerdo con su rol histórico en la comunidad y en la educación en especial, así

⁴⁷ La multiplicidad también abarca las experiencias en cada una de las mujeres afrodescendientes, tal como lo plantea Bernard Lahire (2004), quien establece que los sujetos somos actores plurales porque «vivimos experiencias variadas, diferentes y a veces contradictorias. Un actor plural es, por tanto, el producto de la experiencia —a menudo precoz— de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos» (2004, p.54).

como las implicaciones que tiene ser una mujer negra afrodescendiente con educación avanzada y su relación con otros grupos étnicos y sociales.

Esta investigación que indaga las experiencias de las mujeres afrodescendientes profesionales, con estudios doctorales permite: ampliar los estudios existentes relacionados con la población afrodescendiente y la academia; identificar elementos y estrategias que promueven el acceso y la participación en los espacios de educación superior; revelar las dinámicas que se desarrollan y reproducen en el interior del sistema educativo colombiano, con respecto a las poblaciones negras afrodescendientes racializadas históricamente en el país; ampliar y contrastar el concepto interseccional en relaciones categoriales como raza, clase y género de mujeres negras afrodescendientes dentro de contextos educativos en el país, que permitan la reconfiguración de estereotipos que van más allá de las carencias expuestas de forma tradicional por las distintas instituciones de socialización y medios de comunicación. Adicionalmente, enriquece la construcción de procesos académicos e investigativos que promueven la reflexión en términos sociales y educativos en pro de una sociedad más equitativa y justa.

1.4 Las preguntas que surgen y los objetivos que se proyectan

Los precedentes argumentos me dejan múltiples cuestionamientos y abarcarlos en su totalidad es un ejercicio utópico y pretencioso. Sin embargo, dedico mi acción investigativa al acercamiento y comprensión de las experiencias de seis mujeres afrodescendientes con estudios doctorales, con el fin responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se reconocen las categorías de raza, género y clase en las experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes con estudios de doctorado? ¿Qué tipo de intersecciones entre género, raza y clase se evidencian en las experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales en Colombia? ¿Cuáles son los factores de oportunidad y restricción que se revelan en el entrecruce de las experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes, con respecto al acceso, la permanencia y la participación en espacios educativos?

Estos cuestionamientos se reúnen en la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son las experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales, analizadas desde la perspectiva interseccional entre género, raza y clase, y cómo se vinculan con el contexto sociocultural y educativo colombiano entre el año 2000 y el 2018? Ahora bien, con el propósito de responder estas preguntas, propongo como objetivos específicos:

- Reconocer categorialmente las nociones de raza, género y clase en las experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales;
- Analizar las intersecciones entre género, raza y clase evidentes en las experiencias educativas de las seis mujeres afrodescendientes en Colombia;
- Evidenciar los factores de oportunidad y restricción revelados en el entrecruce de las experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes, con respecto al acceso, la permanencia y la participación en espacios educativos.

Dichos propósitos encaminan el siguiente objetivo general: Analizar y comprender, desde la perspectiva interseccional entre género, raza y clase, las relaciones de experiencias educativas de seis mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales, tomando como referente el contexto sociocultural y educativo colombiano entre el año 2000 y el 2018.

Es importante aclarar que el lapso temporal lo establecí teniendo en cuenta que la formación avanzada de las mujeres participantes se dio en el transcurso de este tiempo, además a partir del año 2000 se evidenció un aumento progresivo en el sistema de educación superior a través del incremento de universidades oficiales, en el que pasó de 30% en la década de los 90, a un 48% en el nuevo milenio; también se presentó un aumento en la matrícula en nivel posgradual en un 400%; además de un mayor reconocimiento legislativo en lo que a educación doctoral se requiere (Diana Soto, 2009).

CAPÍTULO 2. INTERSECCIONALIDAD

El marco teórico que fundamenta el estudio corresponde a la interseccionalidad como herramienta de comprensión para el análisis de dimensiones y relaciones categoriales constitutivas de las experiencias múltiples de las mujeres negras afrodescendientes en el país. Esta apuesta teórica nace en la reflexión y en la inconformidad de la homogeneización y la universalización de discursos, prácticas, políticas, líneas teóricas e investigativas, que han optado por incluir bajo los mismos preceptos a personas diversas, a partir de una sola categoría de identidad. La interseccionalidad se centra en mostrar las relaciones entre distintas categorías, con el propósito de avanzar en la comprensión de la diversidad y de las construcciones que se establecen alrededor de esta.

El acercamiento a lo que es y lo que implica la interseccionalidad es un ejercicio complejo y enriquecedor en la construcción de un *corpus* teórico, que me permite sustentar la búsqueda del conocimiento, a partir de las experiencias de mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales en Colombia. En esta perspectiva, he estructurado este apartado en tres partes para dar un marco de contexto, situando la importancia del análisis interseccional en el campo de los estudios de género, raza y clase en el campo educativo del país.

En un primer momento, expongo el acercamiento al surgimiento del concepto de interseccionalidad, que da cuenta del protagonismo de los feminismos críticos. Luego retomo de manera concreta las contribuciones a la teoría interseccional desde las perspectivas de Kimberlé Crenshaw (1991), Patricia Hill Collins (1990, 1998), María Lugones (2008), Nira Yuval-Davis (2006), Leslie McCall (2005) y Angie Marie Hancock (2007). Esto me permite desarrollar los planteamientos de Sylvia Walby (2003, 2007), desde los cuales oriento el análisis interseccional para esta investigación. Para finalizar, sitúo algunos elementos de reflexión a propósito de los aportes a este estudio.

2.1 Acercamiento a los primeros indicios de la interseccionalidad

La antropóloga Mara Viveros presenta en su documento “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, publicado en el 2016, un rastreo de los discursos que se atrevieron a mostrar las diferencias en el interior de los grupos poblaciones, especialmente los referidos a las mujeres negras. Viveros reporta de manera interesante varios ejemplos de esta situación, entre ellos el de Olympia de Gouges, quien, en 1791, con “La declaración de los derechos de la Mujer” cuestiona las condiciones y las situaciones de vida de los esclavos y de las mujeres, y establece relaciones entre el dominio constituido históricamente por los hombres y la colonización. Menciona además a Sojourner Truth, quien a través de su discurso “Ain’t I a Woman” (¡Acaso no soy una mujer!) en 1851, confronta el sentido de ser mujer desde una «perspectiva blanca burguesa» con lo que ella como mujer negra obrera sentía y experimentaba.

Este tipo de rastreo da cuenta de la inconformidad de muchas mujeres de color⁴⁸ a lo largo de la historia, respecto a las prácticas y discursos homogeneizantes que han sido protagonistas en espacios académicos, políticos y, sobre todo, sociales. Estudios propuestos por distintas feministas en América, como bell hooks⁴⁹ (1981), Ángela Davis (1981), Cherry Moraga y Gloria Anzaldúa (1981), María Lugones y Elizabeth Spelman (1983), son ejemplos de estos avances en la reflexión y el análisis de la diversidad femenina (Martha Cruells, 2015), así como en la crítica hacia la manera única de vivir la desigualdad y que no está ligada exclusivamente al género, sino a otros marcadores de diferencia como la raza, la clase social, la religión y la orientación sexual, entre otros⁵⁰.

De manera paralela, en Europa se llevaban a cabo estudios que sustentaban sus propuestas desde una corriente similar cuyo propósito era poner en relevancia el reconocimiento de múltiples dimensiones que constituyen las experiencias de las mujeres. Elaboraciones como los de Nira Yuval-Davis y Flora Anthias, 1983, Gail Lewis, 1985, Paul Gilroy, 1987 (citado por Martha Cruells, 2015) buscan identificar las maneras de producción de la estratificación social en Gran Bretaña, a través de la inclusión de la categoría étnica en la relación entre género y clase. En Alemania, España y Rusia también se desarrollaron estudios que intentaban comprender las relaciones entre género y clase de las mujeres, como lo plantean Ninna Lykke, 2011; Raquel Platero, 2011; María Carbin y Sara Edenheim, 2013 (citadas por Martha Cruells, 2015).

2.1.1 Los feminismos críticos orientan la comprensión interseccional

Aunque los primeros indicios de la interseccionalidad provinieron de diferentes lugares, el término surgió en Estados Unidos de Norte América, en 1989, con Kimberlé Crenshaw⁵¹, como parte de un intenso proceso que se venía gestando dentro de los feminismos críticos, inscritos en lo que algunas feministas denominan la *tercera ola*, o la etapa de los feminismos de la diferencia (Ana De Miguel, 2011).

Esta elaboración alrededor de lo social y la política se ha nutrido gracias a reflexiones que transforman y gestan otras posibles formas de entender el feminismo, desde las cuales se hacen

⁴⁸ Se retoma el término «mujeres de color» para referirse a las mujeres que no son blancas. Dentro de esta dimensión —no como identidad de separación sino de coalición— se pueden contemplar las 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» (María Lugones, 2008, p.75).

⁴⁹ Su nombre de nacimiento es Gloria Jean Watkins, pero se hace llamar bell hooks y por razones de posición política lo escribe siempre en minúsculas.

⁵⁰ La desigualdad es un término empleado para designar la diferencia o la falta de equilibrio entre las personas. Este abarca distintos enfoques (social, de género, económico, educativo, legal, entre otros). Las desigualdades se configuran en las dinámicas que se producen en el espacio social, de tal forma que deben ser comprendidas de acuerdo con los sujetos, el contexto y el campo social en el cual se configuran. Retomando los planteamientos de Pierre Bourdieu (1997 citado por Nira Yuval-Davis, 2012), las desigualdades son «el resultado de una interacción entre prácticas incorporadas y procesos institucionales que juntos generan desigualdades de largo alcance y de diversos tipos. Su acercamiento está basado en una trinidad conceptual de campo [=estructuras fluidas], capital [puede ser movilizado en campos particulares por personas con el *habitus* apropiado] y *habitus* [que determina su competencia para participar en los campos]. Las acciones de las personas, entonces, están determinadas no por construirse a sí mismas como pertenecientes a una categoría específica, sino por diferenciarse a sí mismas de otros a través de movimientos tácticos y estratégicos dentro del campo». (Nira Yuval-Davis, 2012, p.21)

⁵¹ Con el artículo titulado “Demarginalising the intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics” (Kimberlé Crenshaw, 1989).

fuertes críticas a los fundamentos y los vacíos existentes en sus propuestas iniciales. Al respecto, los inicios del feminismo se establecen en la Edad Media (Ana De Miguel, 2011), pero el término se constituye como teoría crítica en Francia a finales del siglo XVII, considerándose como la primera fase o el feminismo pre-moderno, a través del cual se buscaba el reconocimiento de los derechos de la mujer y la ciudadana. La segunda fase se ha estructurado en tres etapas: una de ellas conocida como la *primera ola* —feminismo moderno—, que se desarrolló en Inglaterra y EE. UU a lo largo del siglo XIX y siglo XX. Su objetivo fundamental giraba en torno al reconocimiento y a la igualdad de derechos dentro del matrimonio, a la propiedad y al sufragio; la *segunda ola* —feminismo contemporáneo o neofeminismo— también conocida como “la liberación femenina”, se desarrolla desde principios de la década de 1960 hasta principios de 1990, desplegando la lucha en torno a la sexualidad, los derechos reproductivos, el lugar del trabajo, entre otros (Esteban Gutiérrez y María González, 2011; Ana De Miguel, 2011).

Frente a estas apuestas, mujeres diversas que se sentían por fuera de los parámetros, las lecturas y las propuestas establecidas por el feminismo en sus primeras etapas —con características tendientes a la homogeneización y universalización de las condiciones y necesidades de las mujeres— asumieron una postura crítica que les permitiera un empoderamiento de sus propios procesos, con el objetivo de buscar un reconocimiento de la diversidad que, entre ellas existía, y las múltiples dimensiones que las constituían. Desde esta perspectiva, se asumía la imposibilidad de manejar y contemplar un modelo único de ser mujer; y se ponía en escena la necesidad de establecer y reconocer variables compuestas y dinámicas, permeadas por cuestiones de raza, clase, orientación sexual, religión, origen o lugar de procedencia, discapacidad y otras características susceptibles de identidad y discriminación.

Lo anterior hace que la interseccionalidad haya constituido y, a la vez, sido fundamento de las posturas críticas feministas en América, posibilitando la comprensión del complejo entramado de las dinámicas y experiencias diversas de las mujeres en el continente. Desde este enfoque, se pueden reconocer aportes de los feminismos negro, chicano y afrolatinoamericano (María Katerina La Barbera, 2014). En conjunto, aportan a la reflexión decolonial del poder, el saber y el ser, a partir del análisis de distintas categorías coloniales como la raza, la clase, el género, el sexo y la sexualidad; además de aportar en el conocimiento de los efectos de estas variables en la comprensión de la estabilidad o su dinamismo en las sociedades poscoloniales (Ochy Curiel, 2007).

El feminismo negro o *Black Feminist* es considerado el pionero en la crítica del feminismo blanco burgués y eurocentrista. A través de sus premisas se cuestiona cómo las intersecciones de diferentes «ejes de dominación»⁵², en especial el sexismo, el clasismo y el racismo, afectan a las mujeres negras y las ubican en una situación de desigualdad frente a otras mujeres no afro y hombres. Con un fundamento similar se propone el feminismo Chicano, que crece de manera importante dentro de los movimientos suscitados por mujeres, en la frontera entre Estados Unidos de Norte América y México. Sus propuestas giran en torno al reconocimiento de identidad híbrida,

⁵² Término propuesto por Patricia Hill Collins (1990, 1998), que será desarrollado más adelante.

rescatando el concepto de mestizaje⁵³, entre los elementos ofrecidos desde estas dos representaciones culturales. Como respuesta, las chicanas hacen fuertes críticas a lo que se considera la tradición nacional mexicana, la discriminación racial en Estados Unidos, así como la cultura heterosexual y de clases compartida por los dos países. Por lo que se convoca, en esta ruta, a una búsqueda de identidad propia que rompe con los paradigmas geopolíticos (doble nacionalidad) y de idioma (spanglish), reflejados en sus producciones artístico-literarias, que, en su mayoría, se escriben en primera persona (Ochy Curiel, 2007).

El feminismo afrolatinoamericano y del caribe reconoce, dentro de las instituciones instauradas por el colonialismo, los mecanismos de homogeneización con los cuales fueron fundadas las naciones latinoamericanas y que aún hacen parte de sus sociedades (Ochy Curiel, 2007). Entre estos mecanismos, se identifica el mestizaje como uno de los elementos más potentes en la homogeneización de las mujeres afrolatinoamericanas, que trae consigo actos de «violencia estructural, directa y simbólica»⁵⁴, que han sido objeto de análisis y reflexión dentro de este movimiento, como Ochy Curiel (2007) lo afirma:

Las feministas afrolatinoamericanas han denunciado la ausencia de diferenciación poblacional por cuestiones de raza y sexo; la segregación racial existente en los servicios públicos; el carácter racial de la violencia hacia las mujeres; la imagen estereotipada y violenta de las mujeres afro en los medios de comunicación; han enfatizado en los análisis de la división sexual y racial del trabajo que las ubica en esferas laborales menos valoradas y peor remuneradas como el trabajo doméstico, las maquilas, el trabajo informal y el trabajo sexual; han denunciado cómo la “buena presencia” es un marcador racista y sexista que les impide entrar a ciertos trabajos; todo ello visto como secuelas del colonialismo y la esclavitud (p. 99).

Con estas posturas complementarias, asumo, que en la comprensión de la interseccionalidad, se retoman las categorías o los ejes de dominación que ubican a las mujeres dentro de diferentes posiciones de desigualdad, tal y como lo propone el feminismo negro norteamericano; la declaración de identidades híbridas trazadas por la ubicación y el tránsito geopolítico, además de la emergencia de nuevas formas de escribir historias propias de vida en primera persona y a través del bilingüismo, como lo exponen las chicanas; la heterogeneidad de mujeres históricamente invisibilizadas mediante diferentes mecanismos coloniales y de cómo estos permanecen imbricados en sus realidades, así como lo exponen las feministas afrolatinoamericanas.

Según lo anterior, estos enfoques feministas se convierten en referentes inevitables para la comprensión de la composición, la necesidad y el impacto de la interseccionalidad como teoría en la consolidación de estudios que permiten comprender la heterogeneidad de las mujeres y sus experiencias diversas dentro de los sistemas sociales, políticos y económicos.

⁵³ Aunque para diferentes feministas el concepto de mestizaje responde a un mecanismo racista —tal como lo manifiestan las feministas latinoamericanas y del caribe—, para las chicanas es una forma de «reivindicarse y hacer resistencia» (Ochy Curiel, 2007, p.97).

⁵⁴ Para profundizar ver Johan Galtung (1998).

2.2 Diferentes perspectivas que aportan a la interseccionalidad

La interseccionalidad como teoría se ha nutrido de distintas disciplinas que le han permitido constituirse en múltiples latitudes y contextos, así como posiciones políticas, sociales y culturales. Teniendo en cuenta su riqueza, resulta interesante recoger diferentes aportes, útiles en esta investigación. Para tal fin, presento las posturas de mujeres norteamericanas, latinoamericanas y europeas⁵⁵, como Kimberlé Crenshaw (1989), Patricia Hill Collins (1990, 1998), María Lugones (2008), Nira Yuval-Davis (2006), Leslie McCall (2005), Angie-Marie Hancock (2007) y, finalmente, pero a profundidad a Sylvia Theresa Walby (2003, 2007); todas ellas desde diferentes contextos y momentos realizan aproximaciones importantes en la configuración de lo que se conoce como *teoría interseccional*.

Desde que el término *interseccionalidad* apareció con Kimberlé Crenshaw en 1989, el concepto ha sido empleado en diferentes disciplinas —en especial por la sociología y las ciencias políticas—, convirtiéndose paulatinamente en una teoría que permite la comprensión a través del análisis de múltiples dimensiones y relaciones entre categorías que constituyen las experiencias de las mujeres.

A partir de un interés particular por las leyes y su relación con la discriminación y la violencia contra las mujeres negras norteamericanas, Kimberlé Crenshaw presenta la interseccionalidad desde tres configuraciones: *interseccionalidad estructural*, referida a las distintas experiencias de desigualdad dadas por relaciones interdependientes entre el género, la raza, la clase social y cómo las mujeres negras se sitúan en estos cruces o intersecciones; bajo esta misma línea, desarrolla la *interseccionalidad política*, a través de la cual hace una fuerte crítica a las directrices normativas, que, por lo general, se constituyen para solucionar situaciones bajo una sola estructura o dimensión de desigualdad (género, o raza, o clase) y segregan así a las demás categorías; como tercera premisa, plantea la *interseccionalidad representacional*, evidenciada en las costumbres culturales y los discursos, que promueven la marginalización de las mujeres negras en EE.UU (Kimberlé Crenshaw, 1991).

Con estas tres configuraciones de la interseccionalidad, Kimberlé Crenshaw (1991) inicia un proceso que recoge muchas de las reflexiones ya planteadas por otras mujeres negras, que no se sentían identificadas dentro de las propuestas feministas de la época. Sus aportes están dados desde una preocupación legal y política, que merecen profundizar en las líneas de análisis y reflexión de las distintas formas de dominación y opresión que constituyen las experiencias diversas de las mujeres negras en Estados Unidos de Norteamérica. Al respecto y de manera complementaria, se destacan las contribuciones realizadas por Patricia Hill Collins (1990, 1998), quien tiene en cuenta

⁵⁵ A excepción del feminismo negro británico, por mucho tiempo las corrientes feministas europeas estuvieron concentradas en la búsqueda de la igualdad en el goce y disfrute de los derechos entre mujeres y hombres blancos, desconociendo situaciones y experiencias diversas de otras mujeres que no se encontraban bajo las mismas condiciones. Con el tiempo, las mujeres —inicialmente de Francia e Italia— fortalecieron la posibilidad de constituir el feminismo también desde la diferencia, haciendo importantes aportes a los feminismos alrededor del mundo (Ana De Miguel, 2011).

los distintos y simultáneos lugares en los que se ubican las mujeres dentro de los sistemas de opresión.

Por medio de una lectura sociológica fundamentada en el pensamiento feminista negro, la doctora Collins aporta a la interseccionalidad lo que ella denomina una «matriz de dominación», el marco donde se constituyen las y los sujetos movilizados por «ejes de opresión». Estos últimos responden a líneas que ubican a las mujeres negras en lugares combinados y simultáneos, como oprimidas y opresoras debido a sus intersecciones. Para Collins dichos cruces o intersecciones se dan en distintos dominios: el primero corresponde a la institucionalidad constituida socialmente, lo llama «dominio estructural»; luego presenta las estrategias de control social como parte del «dominio disciplinario»; continúa estableciendo los aspectos ideológicos y culturales como parte del «dominio hegemónico»; por último, describe las relaciones personales dentro del «dominio interpersonal». Bajo este constructo, Collins argumenta una estructura de organización de la desigualdad y del poder, que puede variar en diferentes contextos, pero en términos generales posee elementos comunes que comparten distintos tipos de sociedades (Patricia Hill Collins, 1990, 1998).

Con las contribuciones de Kimberlé Crenshaw y Patricia Hill Collins se pone en evidencia la necesidad de reconocer que en los cruces o intersecciones de distintas categorías de desigualdad o ejes de opresión se determinan las experiencias de las mujeres negras en un contexto determinado. Al respecto se resalta un elemento fundamental presentado por Patricia Hill Collins (1990, 1998), al proponer las categorías como «ejes de opresión», que interactúan dentro de una «matriz de dominación», persistente en diferentes «dominios» propios de las sociedades. Así mismo, de sus ideas, se retoma la posibilidad de ver que una mujer afrodescendiente puede ocupar lugares simultáneos de opresor y oprimido, esto debido a los cruces de los diferentes ejes de dominación en su experiencia vital. Sin embargo, el planteamiento de la doctora Collins sobre los ejes de dominación fue estructurado desde un contexto norteamericano que, evidentemente, presenta diferencias marcadas con relación a lo establecido en el contexto colombiano. Dicho aspecto exige reconocer una apuesta más cercana para comprender las realidades colombianas y latinoamericanas.

En este horizonte se rescatan los aportes de la argentina María Lugones que, desde una línea feminista decolonial, establece una conjunción entre la interseccionalidad y la construcción de la colonialidad del poder, en torno a los sistemas de raza y género. De esta forma, considera la interseccionalidad como una estrategia que debería poner en evidencia aquello que ha permanecido oculto en las sociedades latinoamericanas, además de considerar que los estudios realizados desde esta perspectiva implican la comprensión de las categorías impuestas desde el colonialismo, pero no de forma autónoma o separada; pues es por esta «nominación categorial» aislada, que continúan las desigualdades y se distorsionan las realidades. Lugones plantea el uso de la interseccionalidad no como un «entrecruce»⁵⁶ de distintas categorías, sino como «entramados o fusiones

⁵⁶ María Lugones presenta discrepancias con el uso de este término, en respuesta sugiere el uso de términos como *urdimbre* y *entretrema* (María Lugones, 2008).

indisolubles», que permitan «conceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial» (María Lugones, 2008, p.82).

En este sentido, con el enfoque propuesto por María Lugones, los «ejes de dominación» (Patricia Hills Collins, 1990, 1998) o las «categorías de identidad» (Kimberlé Crenshaw, 1991) pasan a ser «sistemas de colonialidad». Aspecto crucial para los ejercicios a desarrollar en el contexto latinoamericano, en cuanto está orientado a una comprensión histórica de la consolidación de los sistemas coloniales, en las estructuras de poder, saber y ser que afectan y se reproducen en las experiencias de vida de mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales de Colombia.

Sin embargo, y a pesar de la pertinencia conceptual de María Lugones para el estudio, la visión radical de su propuesta en términos de no separación de los diferentes «ejes», «categorías» o «sistemas», como una verdadera lectura de la interseccionalidad, impide ver las variaciones y las dinámicas presentes en las diferentes experiencias académicas de mujeres afrodescendientes, además de generar una limitación en la comprensión de la diversidad que en ellas se puedan encontrar.

En este sentido, los planteamientos de Nira Yuval-Davis complementan la comprensión de la interseccionalidad en la integración de la institucionalidad como elemento fundamental en los análisis de este tipo. Desde una perspectiva sociológica, Nira Yuval-Davis asume la interseccionalidad como un proceso de relaciones entre categorías, visible en una desigualdad «articulada y compleja», constituida en un momento y contexto particular. Con esta premisa hace una crítica a lo que se plantea como «opresiones múltiples», donde cada marcador de desigualdad se suma a otros generando doble o triple discriminación. En respuesta, Yuval-Davis plantea que cada marcador de desigualdad tiene una razón y un origen propio, que al unirse o cruzarse con otros ejes genera una situación de desigualdad distinta, y que debe analizarse de manera particular: por el lado de las relaciones entre los procesos subjetivos e intersubjetivos y por lo establecido desde la institucionalidad en los contextos particulares (Nira Yuval-Davis, 2006).

La crítica a la múltiple discriminación, que hace la autora, tiene doble implicación en la construcción de la interseccionalidad, porque, por un lado, desvirtúa y no pone en evidencia situaciones de desigualdad que han experimentado mujeres racializadas e inferiorizadas a lo largo de la historia —que ha sido la razón de ser en el surgimiento de la interseccionalidad—; y por otro, permite tener una visión de la desigualdad como un proceso propio de la intersección de variables, que puede estar interpretado desde la opresión o desde el privilegio.

Por su parte, Leslie McCall y Ange-Marie Hancock conciben la interseccionalidad desde un enfoque teórico y como una apuesta metodológica y normativa, que aporta tanto a la comprensión como a la transformación de la realidad. Desde la sociología económica y política, Leslie McCall propone una lectura de la interseccionalidad como «paradigma metodológico», que permite analizar las desigualdades sociales a través de tres enfoques: el primero de ellos corresponde al «anticategorico», con el que se busca romper con dichas categorías, en las lecturas y las propuestas a realizar; ya que estas constituyen los problemas sociales, y su vinculación no ha tenido mayor

avance en su resolución. El segundo enfoque se conoce como «intracategorico», por medio del cual se retoman las categorías y se estudian dentro de un grupo poblacional determinado, de esta manera se pretende comprender las diferentes experiencias de desigualdad dentro de un grupo social específico; como tercer enfoque se presenta el «intercategorico», que retoma las categorías de forma dinámica, abierta e imperfecta, como elementos que permiten entender las experiencias de desigualdad y sus relaciones entre diferentes grupos sociales (Leslie McCall, 2005).

De acuerdo con los enfoques metodológicos que propone Leslie McCall (2005), el ideal para orientar los tipos de estudio desde esta perspectiva de interseccionalidad corresponde al modelo intercategorico, el cual permite hacer un análisis abierto y comparativo de las distintas categorías para entender las realidades de diferentes grupos sociales. En cambio, el modelo intracategorico pone en evidencia las experiencias de vida de sujetos dentro de un grupo social determinado, tal como lo plantean Kemberlé Crenshaw y Patricia Hill Collins.

Por otro lado, el modelo anticategorico plantea que asumir las categorías como parte del problema es una forma de pensarse otro tipo de dinámicas en las estructuras sociales. Sin embargo, la realidad de muchas mujeres está influenciada por la determinación de estas categorías, es decir, el género, la raza, la situación económica y otras variables en sus vidas; así pues, para enfrentar este tipo de situaciones es necesario asumir las «categorías» desde sus orígenes, analizarlas, relacionarlas y reconocer las dinámicas de reproducción y posible transformación de estas. Al retomar las características del trabajo investigativo aquí planteado, la inclinación se da hacia el modelo intracategorico, pues a través de este se comprende cómo se dan las intersecciones entre las categorías como género, raza y clase, dentro de un grupo determinado de mujeres negras afrodescendientes, sin pretensiones de hacer estudios comparativos con otros grupos poblacionales.

Con una postura similar a la de Leslie McCall, pero nutrida desde las ciencias políticas, Ange-Marie Hancock define la interseccionalidad como un «paradigma normativo», con tres modelos de políticas: el primero es un estilo «unitario», que corresponde al tipo de políticas que se desarrollan alrededor de una categoría o unidad (raza o género o clase) dominante sobre las demás; un segundo modelo lo denomina «múltiple», corresponde al tipo de políticas que retoman dos o más categorías, estudiadas de forma independiente y paralela; por último, sitúa el modelo «interseccional» que abarca diferentes tipos de categorías, de las cuales se inicia el estudio pero en cuya interrelación se vuelven abiertas y flexibles. En sus aportes se reconoce también la «investigación empírica», como parte de los estudios políticos desde un lente interseccional, teniendo en cuenta que estos se realizan según las variables existentes entre lo individual y lo institucional, dentro de un contexto específico, lo que permite ver el resultado de la experiencia particular (Ange-Marie Hancock, 2007).

Ange-Marie Hancock propone el paradigma normativo y empírico que esboza de manera enriquecedora las formas de leer y analizar las políticas, que entran en juego dentro de los estudios interseccionales. Sin embargo, sus alcances son limitados, pues sólo dan cuenta de los tipos de políticas en la materia, sino que, ponen en evidencia algunas categorías establecidas para comprender la normatividad relacionada con estudios de mujeres negras afrodescendientes, pero

desde la revisión realizada dejan de lado los parámetros específicos para realizar análisis en profundidad, respecto a las apuestas normativas.

Por último, quiero profundizar en los aportes de Sylvia Walby, en cuanto complementa esta apuesta teórica y abre la posibilidad de evidenciar relaciones más dinámicas entre los diferentes sistemas. Los argumentos con el referente sociológico de Walby retoman varios «dominios o sistemas», entre ellos el político, el económico y la violencia civil como marcos en los que se relacionan las distintas desigualdades, entendidas, desde su planteamiento, como «regímenes de desigualdad».

2.3 Propuesta teórica de Silvia Theresa Walby

La propuesta teórica interseccional de la socióloga británica Silvia Theresa Walby⁵⁷ (2003, 2007) está diseñada a partir de los planteamientos de la sociología de Karl Marx, Max Weber y Georg Simmel, pero fortalecida con elementos de la teoría de la complejidad (Silvia Walby, 2007), empleada de manera importante en disciplinas de las ciencias naturales, sociales y las matemáticas. Con la fusión de estas líneas de pensamiento, la autora propone teorizar la interseccionalidad de las múltiples desigualdades sociales como centro de las dinámicas del escenario social.

Para Silvia Walby, la interseccionalidad «es un término relativamente nuevo para describir una vieja pregunta en la teorización de la relación entre diferentes formas de desigualdad social» [is a relatively new term to describe an old question in theorization of the relationship between different forms of social inequality] (2007, p.450, traducción propia). De acuerdo con la autora, las reflexiones alrededor de los cruces y relaciones entre género, clase y raza han estado presentes por mucho tiempo en las elaboraciones sociológicas, sin embargo, con el concepto de interseccionalidad propuesto por Kimberle Crenshaw (1991) los estudios alrededor de esta temática han tenido un viraje importante.

La interseccionalidad se ha convertido en un asunto de interés, respecto a las desigualdades múltiples y diversas que pueden tener las personas, en particular las mujeres con condiciones de raza y género, que las ubican en ciertos lugares de desventaja. Si bien, este tema ha ganado protagonismo en las ciencias sociales, para Silvia Walby es evidente la complejidad que encarna la teorización de la interseccionalidad. Esta situación se debe, según la autora, a que las desigualdades siguen siendo vistas en los márgenes y no en el centro de la teoría social; y a que estas desigualdades se piensan como sumatorias de categorías o —relaciones sociales—, mas no como elementos que pueden modificarse entre sí (Silvia Walby, 2007). Al respecto, la autora expone una crítica a las apuestas de estudio interseccional, entendiéndola como una mera sumatoria de desigualdades, pues «la suma de las desventajas, como en la noción de doble o triple desventaja, no explica completamente la intersección; a menudo, al menos parcialmente, pueden constituirse mutuamente» [Adding up the disadvantages, as in the notion of double or triple disadvantage, does

⁵⁷ Silvia Walby ha desarrollado importantes trabajos en temáticas relacionadas con el patriarcado, las relaciones de género, la violencia doméstica y la globalización (Silvia Walby, 2004, 2011).

not fully account for the intersection; they may often, at least partially, mutually constitute each other] (Silvia Walby, 2007, p. 451, traducción propia).

Con el fin de profundizar en las formas como ha sido abordada la interseccionalidad, la autora describe cinco enfoques que se han empleado en distintos estudios para el análisis desde esta perspectiva. El primer enfoque refiere sus debates a las excesivas y falsas generalizaciones alrededor de las categorías de género, clase y raza, es decir, concentran la atención en revisar las diferencias de las mujeres en relación con la clase, la etnia, la religión y el lugar de origen o residencia, en términos de si habita en el hemisferio sur o norte del planeta (Chandra Mohanty, 1991 en Silvia Walby, 2007).

El reduccionismo a un sólo eje de desigualdad se considera el segundo enfoque para el análisis de las desigualdades múltiples. Desde esta perspectiva, el estudio interseccional se concentra en «observar empíricamente una gama de desigualdades sociales, pero se explica como un resultado de un sistema de desigualdad global» [A range of social inequalities may be empirically noted, but explained as an outcome of one overarching system of inequality] (Silvia Walby, 2007, p.451, traducción propia). Como ejemplo de este enfoque se presentan los estudios que basan la desigualdad exclusivamente en las diferencias de clase (Bob Jessop, 2002 en Silvia Walby, 2007) o cuando se intentan articular las categorías de género y clase como un sólo eje de comprensión (Heidi Hartmann 1976; Silvia Walby 1986 en Silvia Walby, 2007).

El tercer enfoque hace referencia al «microreduccionismo» que surge como propuesta opuesta al análisis de los sistemas de las relaciones sociales, pues no permite evidenciar las múltiples diferencias y desigualdades. El microreduccionismo centra su atención «en analizar grupos en el punto de intersección, por ejemplo, mujeres, afroamericanos, clase trabajadora. A menudo se asocia con el uso de estudios de caso, métodos de investigación etnográficos y narrativos» [to analyse groups at the point of intersection, e.g. female, African-American, working class. It is often associated with the use of case study, ethnographic and narrative methods of enquiry] (Silvia Walby, 2007, p. 452, traducción propia).

Para Walby, este tipo de enfoques tiene restricciones que despojan de fuerza a la interseccionalidad, pues tienden a buscar los puntos “puros” de la intersección a través de la revisión minuciosa de las unidades de análisis, aspecto que implica pensar a los grupos sociales como “puros” o estáticos, y a sus actores como homogéneos; se tiende al “reduccionismo cultural” y al “uso restrictivo” del concepto de identidad; al centrarse en el estudio de puntos de intersección “puros” pierde de vista otro tipo de factores y elementos del panorama global (Silvia Walby, 2007).

El cuarto enfoque se caracteriza por negar el uso de las categorías de análisis, tal como lo plantea Leslie McCall (2005), con la metodología de análisis *anticategorial*. Sin embargo, esta perspectiva resulta poco conveniente en el estudio interseccional, pues sus bases analíticas se centran en las categorías que representan «el mundo vivido» (Silvia Walby, 2007, p.452) y son fundamentales para la comprensión de las dinámicas sociales. De manera que rechazar el análisis desde las categorías se convierte en una apuesta poco coherente con los principios de la interseccionalidad.

El modelo de análisis reduccionista segregacionista es considerado el quinto enfoque y consiste específicamente en el análisis profundo de cada una de las categorías o «conjunto de desigualdades sociales» (Silvia Walby, 2007, p.452), como paso fundamental en el estudio de las intersecciones que se puedan presentar entre dichas categorías. Desde esta perspectiva, se considera que cada categoría tiene una base ontológica diversa, es decir:

La base ontológica de cada una de estas divisiones es autónoma, y cada una prioriza diferentes esferas de las relaciones sociales... Por ejemplo, las divisiones de clase están basadas en los procesos económicos de producción y consumo; el género debe entenderse no como una diferencia social “real” entre hombres y mujeres, sino como un modo de discurso que se relaciona con grupos de sujetos cuyos roles sociales están definidos por su diferencia sexual / biológica... Las divisiones étnicas y raciales se relacionan con discursos de colectividades construidas alrededor de límites de exclusión/inclusión. [The ontological basis of each of these divisions is autonomous, and each prioritizes different spheres of social relations... For example, class divisions are grounded in relation to the economic processes of production and consumption; gender should be understood not as a “real” social difference between men and women, but as a mode of discourse that relates to groups of subjects whose social roles are defined by their sexual/biological difference... Ethnic and racial divisions relate to discourses of collectivities constructed around exclusionary/inclusionary boundaries] (Nira Yuval-Davis 2006, p. 200 en Silvia Walby, 2007, p.452-453, traducción propia).

Si bien este modelo concentra la atención en la comprensión de cada una de las categorías, se pierde de vista la influencia que pueden existir entre ellas, desagregando el propósito del estudio interseccional o “la constitución mutua de las categorías” [the mutual constitution of the categories] (Silvia Walby, 2007, p.453, traducción propia).

De acuerdo con los modelos revisados, la autora asume que los avances dados por la perspectiva del reduccionismo - segregacionismo son importantes en la construcción de una teoría interseccionalidad, pero aún carecen de reflexiones que permitan resolver algunas cuestiones conceptuales necesarias para este tipo de estudios. Como respuesta a esta necesidad, Silvia Walby desarrolla su propuesta de teorización interseccional, basándose en el análisis ontológico de los sistemas sociales.

2.3.1 Análisis ontológico de los sistemas sociales

La propuesta de análisis ontológico de las relaciones sociales de Walby contempla dos niveles de comprensión. El primero se refiere al estudio profundo de cada una de las relaciones sociales o categorías y cómo estas se movilizan en diferentes dominios o campos. El segundo nivel indica la necesidad de revisar las relaciones entre los sistemas de relaciones sociales, así como sus impactos en el mundo social.

Para comprender lo que implica el primero es pertinente referir que los dominios y las relaciones sociales son considerados, por la autora, como sistemas en sí mismos y no como elementos que hacen parte de un sistema; sin embargo, su distinción radica en que, por un lado, los primeros son institucionales y los segundos son relacionales. En efecto, los dominios institucionales, planteados

por la socióloga se refieren a «patrones culturales o normativos que definen a los agentes, las expectativas y organizan sus acciones» [cultural or normative patterns that define agents' expectations and organize their actions] (Silvia Walby, 2007, p. 459, traducción propia). Los dominios reconocidos por Walby son la economía (incluye el trabajo asalariado y doméstico), la política (retoma los estados y las normativas que orientan los procesos de un país), la violencia (evidente en las relaciones interpersonales y como forma de conformación de naciones) y la sociedad civil (elementos culturales). No obstante la autora refiere sólo estos cuatro dominios, plantea que existen más y pueden ser definidos de acuerdo con el contexto desde el cual se realice el estudio interseccional.

Las relaciones sociales se definen como «patrones de interconexión causal e interdependencia entre los agentes y los cargos que ocupan» [patterns of causal interconnection and interdependence between agents and the positions they occupy] (Silvia Walby, 2007, p. 459, traducción propia) y pueden ser la clase, el género, la raza o la etnia, entre muchos otros. En otras palabras, las relaciones sociales se movilizan y desarrollan en los dominios institucionales. Al ser concebidos como sistemas en sí mismos permiten cierta independencia en su comprensión al tiempo que amplían el horizonte en términos de influencia y afectación entre ellos.

Para llegar a esta conceptualización y posibilitar el segundo nivel de análisis propuesto por Silvia Walby, (2007) enfocado en las relaciones entre los sistemas, fue necesario que la autora introdujera una noción de *sistema* que le permitiera comprender los dominios institucionales más allá de las estructuras jerárquicas propuestas por la tradicional teoría de los sistemas. Del mismo modo, tuvo mayor apertura en la comprensión de las bases en las que se fundamentan las relaciones sociales, por ejemplo, entendiendo que el género no se concibe sólo desde la perspectiva de cultura o familia, o que la clase, no se configura sólo desde lo económico. Esto significa poder plantear que, si bien cada tipo de relación social tiene una base, puede configurarse en distintos dominios institucionales. En otras palabras, «el intento de teorizar simultáneamente múltiples desigualdades sin una relación necesariamente jerárquica y anidada entre ellas ejerce presión sobre la vieja conceptualización del sistema» [The attempt to theorize simultaneously multiple inequalities without a necessarily hierarchical and nested relationship between them puts pressure on the old conceptualization of system] (Silvia Walby, 2007, p.454, traducción propia).

Dada la necesidad de encuadre teórico de los sistemas, la autora recoge elementos fundamentales para sustentar su propuesta, basándose específicamente en la teoría de la complejidad⁵⁸, que más allá de ser un esquema teórico unificado, según Walby (2007), tiende a convertirse en una caja de herramientas conceptuales que se han desarrollado y servido a un amplio abanico de disciplinas sociales, naturales y matemáticas. De acuerdo con la autora, la teoría de la complejidad ofrece una extensa gama de elementos apropiados para los estudios sociales desde una

⁵⁸ De acuerdo con Silvia Walby (2007), esta teoría tiene dos enfoques, uno de ellos referido a la teoría del caos de Ilya Prigogine (1997 en Silvia Walby, 2007) y el otro basado en los sistemas (Mitchell Waldrop 1992 en Silvia Walby, 2007). En el campo sociológico, la teoría de la complejidad ha sido empleada por diferentes autores (David Byrne, 1998; Paul Cilliers, 1998; Manuel De Landa, 2000, Niklas Luhmann 1985, 1990, 1995, 2000, Brian Wynne; 2005, en Silvia Walby, 2007).

perspectiva institucional⁵⁹, no obstante, la socióloga retoma los siguientes conceptos para una hibridación entre la teoría de la complejidad y la teoría social: *distinción entre sistema y entorno; la no saturación del contexto por un sólo sistema; la naturaleza no anidada de los sistemas; emergencia; dependencia de ruta y; coevolución de sistemas adaptativos complejos* (Silvia Walby, 2007).

- *Diferencia entre sistema y entorno*

El sistema es cada uno de los dominios institucionales (economía, política, sociedad civil y violencia) o las relaciones sociales (clase, género y raza), que funcionan de forma independiente y con influencia de otros sistemas. De acuerdo con Walby, el impacto de los otros sistemas es lo que puede concebirse como el entorno:

Cada sistema toma todos los otros sistemas como su entorno (Bertalanffy 1968). Esto hace posible ir más allá de la vieja noción de que las partes de un sistema constituyen el todo. En cambio, cada sistema social (ya sea economía, política, nexo de violencia o civil sociedad) toma todos los otros sistemas como su entorno. Del mismo modo, cada conjunto de relaciones sociales (por ejemplo, género, etnicidad, clase) es un sistema, tomando a todos los demás como su entorno [each system takes all other systems as its environment (Bertalanffy 1968). This makes it possible to go beyond the old notion that the parts of a system make up the whole. Instead, each social system (whether economy, polity, violence nexus, or civil society) takes all other systems as its environment. Likewise each set of social relations (e.g. gender, ethnicity, class) is a system, taking all others as its environment] (Silvia Walby, 2007, p. 458, traducción propia).

- *La no saturación del contexto por un solo sistema*

Dado que los sistemas, ya sean institucionales o relacionales, poseen formas de constitución propias y compartidas en relación con el impacto que un sistema puede tener sobre otros, es importante establecer que dichos sistemas tienen efectos diversos en tiempo y espacio.

Lo que me lleva a comprender que «un sistema no necesariamente satura de manera completa el espacio o territorio en el que se encuentra. Esto nos permite pensar que un conjunto de relaciones sociales no está saturando completamente una institución o dominio; puede superponerse con otros conjuntos de relaciones sociales» [A system does not necessarily fully saturate the space or territory that it is in. This enables us to think of a set of social relations as not fully saturating an institution or domain — it can overlap with other sets of social relations] (Silvia Walby, 2007, p.459, traducción propia).

Es decir, un sistema institucional no necesariamente está caracterizado por la presencia exclusiva de un sistema relacional en particular. Sería inapropiado pensar que, en un dominio

⁵⁹ La teoría de la complejidad «introduce, en el terreno de las ciencias, una racionalidad post-clásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno. Estos problemas involucran, en un sentido no exhaustivo, cuestiones relativas al desorden, el caos, la no-linealidad, el no-equilibrio, la indecibilidad, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto-organización» (Leonardo Rodríguez y Julio Leónidas, 2011).

institucional como la economía, sólo se establezcan relaciones basadas en la clase cuando sabemos que tiene fuertes influencias por los sistemas de género y raza, además de otras variables.

- *La naturaleza no anidada de los sistemas*

El concebir los dominios y las relaciones sociales como sistemas autónomos, posibilita una ruta de comprensión más fluida en términos de relación entre dichos sistemas, rompiendo con las organizaciones subordinadas entre unos y otros. Desde este punto, tanto los sistemas institucionales como los relacionales pueden estar vinculados entre sí, más no anclados de forma permanente, es decir se mantiene «la noción de sistema y la noción de interrelación sistemática, aunque aún no especifiquen, de manera rígida, la naturaleza de estas interconexiones» [the notion of system, and the notion of systematic inter-relatedness, while yet not pre-specifying, in a rigid way, the nature of these inter-connections](Silvia Walby, 2007, p. 459, traducción propia).

- *Emergencia*

Este concepto se constituye como forma de rechazo a los modelos reduccionistas que basan sus análisis en alguno de los dos extremos: por un lado, buscar explicaciones a partir de análisis de unidades pequeñas, es decir los sujetos en sí mismo; y, por otro lado, establecer como prioridad los macro esquemas que ignoran los individuos (Silvia Walby, 2007). Como opción a estos dos tipos de análisis, se propone centrar la atención en las actividades que emergen desde los sujetos en sus relaciones sociales, dentro de un contexto institucional determinado, pero también dependiente de otros.

- *Dependencia de ruta*

Este concepto permite comprender cómo los sucesos que acontecen en un lugar y momento determinado tienen efectos en otros espacios y tiempos. Desde la teoría de la complejidad, Silvia Walby (2007) retoma esta noción para establecer que los cambios sociales no son graduales y predeterminados, así como tampoco deben ser grandes hechos para desestabilizar los sistemas sociales. Desde esta perspectiva, se adopta la idea de que pequeños acontecimientos o situaciones pueden generar grandes efectos en los sistemas, y estas modificaciones ocurren de manera imprevista. De acuerdo con la socióloga, la teoría de la complejidad a través del planteamiento dependencia de ruta

ofrece nuevas formas de pensar sobre el cambio en los sistemas sociales, con el fin de teorizar sobre los cambios repentinos y rápidos que son la consecuencia de pequeños eventos que pueden conducir a trayectorias dependientes en los sistemas que están lejos del equilibrio, así como la coevolución de sistemas adaptativos complejos [offers new ways of thinking about change in social systems, so as to theorize both sudden rapid major change that is the consequence of small events that may lead to path dependent trajectories in systems that are far from equilibrium, as well as the coevolution of complex adaptive systems](Brian Arthur 1994; Paul David 1985; Stuart Kauffman 1993 en Silvia Walby, 2007, p.463, traducción propia).

Con esta conceptualización se pueden comprender dinámicas y relaciones sociales en diferentes momentos y lugares. La autora plantea que cada sistema de relación (clase, género y raza) puede tener varios caminos de desarrollo y estos están determinados en gran medida por la dependencia de ruta, es decir los acontecimientos que los han configurado y “coevolucionado”. De manera que cada sistema de relación tiene procesos particulares, pero con distintos y cambiantes puntos de intersección entre ellos (Silvia Walby, 2007).

- *Coevolución de los sistemas*

De manera alterna a la idea que entiende las relaciones de los sistemas de forma jerárquica, Silvia Walby (2003, 2007) retoma la noción de coevolución propuesta por la teoría de la complejidad, para comprender dichas relaciones como mutuamente influyentes y adaptables entre sí.

Es decir, se reemplaza la noción de una entidad que tiene un impacto en un entorno. Más bien, dado que todos los sistemas toman todos los demás sistemas como su entorno, los sistemas evolucionan a medida que se adaptan de manera compleja a su entorno [It replaces the notion of an entity having an impact on an environment. Rather, since every system takes all other systems as its environment, systems co-evolve as they complexly adapt to their environment] (Silvia Walby, 2003, p.13, traducción propia).

Esta conceptualización resulta muy pertinente para la teorización de la interseccionalidad o la constitución de las múltiples desigualdades, en tanto muestra cómo cada sistema de relación social cambia, evoluciona y se adapta en y con su entorno, es decir con los demás sistemas de relación: «las relaciones de género coevolucionan en un entorno. Eso incluye tanto las relaciones de clase como las étnicas. Este entorno, puede ser propicio para el desarrollo de una u otra forma de régimen de género» [Gender relations coevolve in an environment that includes both class and ethnic relations. This environment, or fitness landscape, may be conducive to the development of one or other form of gender regime] (Silvia Walby, 2007, p.463, traducción propia).

Con lo anterior, identifiqué distintos elementos aportados por Walby (2003, 2007), a través de su apuesta de análisis ontológico. Esta propuesta me introduce en una teorización de la interseccionalidad en la que su base es el estudio de las relaciones de las desigualdades múltiples y para llegar a ella es necesario replantear los cinco modelos teóricos -metodológicos pensados para los estudios realizados desde esta perspectiva (crítica a las generalizaciones, reduccionismo a un solo eje de desigualdad, microreduccionismos, anticategoriales, reduccionista segregacionista).

El análisis ontológico de los sistemas sociales establece dos niveles de comprensión. Uno se centra en el enfoque y profundización de cada uno de los sistemas, ya sean institucionales (economía, política, sociedad civil, violencia, entre otros) o relacionales (clase, género y etnia). El otro plantea la necesidad de evidenciar el tipo de vinculaciones entre los sistemas.

Para consolidar esta apuesta teórica, Silvia Walby (2003, 2007) retoma procesos y conceptualizaciones diseñadas desde la teoría de la complejidad, que enriquecen las comprensiones interseccionales en tanto que muestran las diferencias entre los sistemas y el entorno; ponen en

evidencia que un sistema no necesariamente debe saturar un contexto; exponen los sistemas como dinámicos y cambiantes, que no se anclan ni permanecen estáticos; se enfoca en las dinámicas y en las actividades que emergen de la interacción de los sujetos en los contextos determinados; introduce la importancia de los pequeños eventos como desestabilizadores para los sistemas y pasa de una perspectiva jerarquizada de los sistemas a una coevolución permanente entre ellos.

En definitiva, los aportes de Walby me llevan a pensar en una lectura interseccional dinámica, en la que los sistemas pueden ser estudiados de forma autónoma y en relación con los demás. Así pues, no se encuentra necesariamente centrada en sistemas de opresión permanentes, como lo sugieren las doctoras Kimberlé Crenshaw y Patricia Hill Collins, abre la posibilidad de comprender las relaciones entre ejes o categorías que posibilitan el privilegio; elemento que resulta relevante en la comprensión de las dinámicas de las experiencias educativas de las mujeres participantes de la investigación. Al tener estas propuestas teóricas como puntos de referencia, a continuación, puntualizaré lo que, desde una perspectiva situada, guía las reflexiones, los análisis, los diseños metodológicos y las puestas en escena de la investigación.

2.3.2 Consolidación de elementos para la investigación interseccional

Aunque en el documento dedico mi atención a presentar de manera concisa las contribuciones de algunas autoras a la teoría interseccional, para luego profundizar en la propuesta desarrollada por Silvia Walby, a lo largo de este apartado mostré que esta teoría se ha construido gracias a los aportes de diferentes referentes. Desde esta perspectiva, son cinco los aspectos que retomo como ejes orientadores de la investigación y los presento adaptados en correspondencia con el propósito y el contexto del estudio; además expongo mi posición con respecto a la noción de *emergencia* para el estudio.

En primer lugar, destaco la centralidad que la autora le otorga a las desigualdades múltiples en los estudios sociales. Desde mi punto de vista es una de las ideas más sencillas y contundentes para el desarrollo de una investigación en la que se intenta comprender las experiencias educativas cruzadas y determinadas por categorías como raza, clase y género. Así, la interseccionalidad deja de ser un asunto visto desde la periferia en los análisis de las dinámicas sociales propias de los contextos educativos, y se convierte en el núcleo de atención.

En segundo lugar, Silvia Walby comprende los marcadores de diferencia o las categorías de identidad (clase, género, raza) como sistemas relacionales. Desde esta perspectiva, no se entienden las categorías sólo como elementos que participan en la configuración de identidad o diferenciación, de hecho, plantea que estas trascienden y configuran las interacciones entre los sujetos. Con relación a este asunto, asumo que la raza, la clase, el género y demás categorías configuran elementos de identidad, y por tanto de clasificación social, que constituyen formas de relación social. Bajo este criterio, abordaré las categorías como elementos de identidad, de diferenciación, de clasificación y de disposición relacional, que deben ser entendidos desde lo que las experiencias educativas de las mujeres nos revelan. Sin embargo, tal y como lo plantea Silvia Walby con el concepto de *coevolución* de los sistemas, estas categorías no son estáticas, de hecho,

son cambiantes y se adaptan de manera independiente y compartida dentro de un sistema institucional.

Este elemento me lleva a destacar el tercer aspecto relevante de la propuesta teórica de Walby, relacionado con los dominios o sistemas institucionales. La autora expone cómo la economía, la política, la sociedad civil y la violencia protagonizan dichos sistemas, no obstante establece que, dadas las características y los contextos para el desarrollo de las investigaciones con perspectiva interseccional, es posible referir otros tipos de dominios. Por ello considero necesario delimitar el dominio institucional del sistema educativo colombiano, en tanto posee esquemas normativos y culturales que predisponen a los actores y sus dinámicas (Silvia Walby, 2007).

En cuarto lugar, destaco que los dos niveles de análisis presentes en la teorización de la interseccionalidad, propuesta por la socióloga, se configuran no sólo como ejes centrales para la conceptualización y el análisis de las desigualdades, también como orientaciones claras que determinan la ruta metodológica en la investigación. El primer nivel de análisis, que denomino *nivel categorial*, me lleva a identificar y describir cada sistema relacional (raza, género y clase) en las experiencias educativas de las mujeres participantes. El segundo nivel o *nivel interseccional*, orienta el análisis a las relaciones existentes entre las diferentes categorías, como estrategia de visibilización de las intersecciones presentes.

De acuerdo con la propuesta de Silvia Walby, las intersecciones que se pueden mostrar no son estáticas ni fijas, al contrario, cambian y se modifican en la interacción. En esta misma perspectiva, las desigualdades no necesariamente están enfocadas en comprender las desventajas sociales, de hecho, su movilidad y transformación permiten exponer también los privilegios y las oportunidades que se configuran en contextos determinados.

Al respecto y como quinto elemento relevante, resalto la pertinencia del concepto de *dependencia de ruta*, que me lleva a considerar los pequeños eventos en las experiencias educativas de las mujeres participantes como factores que fueron fundamentales en la construcción de sus proyectos vitales, y que se convierten en referentes influyentes y posibilitadores para la configuración de las experiencias de otras y otros sujetos.

Ahora bien, mientras que los cinco aspectos ya presentados se cristalizan como derroteros para el estudio, el concepto de *emergencia*, planteado por Silvia Walby, no se armoniza del todo con mis propósitos investigativos. Se relaciona de manera exclusiva con las actividades que surgen en la interacción entre los individuos en el interior de contextos o dominios institucionales particulares, rechazando directamente la centralidad tanto en los individuos como en las estructuras sociales.

Estos planteamientos surgen como consecuencia de la crítica, que la socióloga realiza a los modelos microreduccionistas, buscando las más finas fibras de intersección en grupos poblacionales determinados y caracterizados por diferentes categorías de identidad. En otras palabras, centran la atención en los sujetos que viven las desigualdades sociales. Y es desde tal perspectiva que oriento la investigación, en tanto que delimito el grupo de mujeres participantes

como negras afrodescendientes con estudios de doctorado para conocer sus experiencias educativas tomando como dominio institucional el sistema educativo colombiano, lo que para Leslie McCall (2005) se denomina un estudio intracategorial. Es decir, centro mi atención en las experiencias de seis mujeres para identificar desde sus vivencias las diferentes interseccionalidades.

A pesar de que la investigación no se acerca a la noción de emergencia, debido al rechazo del protagonismo de los individuos, esta determinación no impide que se consideren los demás elementos de teorización interseccional propuestos por Silvia Walby, tal y como lo expuse en este subapartado. En definitiva, los desarrollos de la socióloga son fuentes necesarias que, integradas con elaboraciones realizadas por otras autoras, me dan insumos de base para la descripción y el análisis, tanto de las categorías de identidad, los marcadores de diferencia o —lo que la autora denomina— sistemas de relación, así como de las interseccionalidades, que surgen en las experiencias educativas de las mujeres participantes.

CAPÍTULO 3. COMPONENTES METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

El presente capítulo comprende dos ejes fundamentales: la ruta metodológica, que abarca la perspectiva investigativa, el método de estudio, las técnicas y los instrumentos empleados, así como el diseño y desarrollo de cada una de las etapas de análisis de información; y algunas de las características o atributos de las seis mujeres participantes que le dieron cuerpo y vida a este ejercicio investigativo.

3.1 Ruta metodológica

En este apartado presento y justifico las razones por las cuales me ubico en la perspectiva cualitativa para la investigación, contextualizo el método referido a los estudios biográficos, en específico, a los relatos de vida desde el rango de estudio de caso múltiple o multicaso, y caracterizo las técnicas e instrumentos empleados, así como el diseño metodológico planteado para el desarrollo de la investigación.

3.1.1 Perspectiva investigativa

El corte naturalista, intensivo y en profundidad de la perspectiva cualitativa me permitió un acercamiento a las experiencias de mujeres negras afrodescendientes en sus contextos sociales cotidianos; además de privilegiar el análisis de la información en términos descriptivos, interpretativos y comprensivos de los datos en un momento y lugar determinados (Jean Pierre Deslauriers 2004), aspecto característico de los análisis desde la interseccionalidad de categorías (género, raza y clase) propuesto por Silvia Walby (2007).

Desde la perspectiva cualitativa concedí protagonismo a las mujeres negras afrodescendientes, a través de sus propias palabras, pensamientos y experiencias, en la medida que me posibilitó la búsqueda del sentido y del significado de sus percepciones, en torno a los procesos que han incidido en sus experiencias de vida académica. Con fines de sistematización y análisis me permitió la reducción de los datos, la conceptualización de las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, afianzando con ello el establecimiento de relaciones, por medio de una sucesión de enunciados proposicionales, que me condujeron a la realización de análisis categoriales e interseccionales para la configuración de nuevas lecturas y descripciones de las interpretaciones alcanzadas en los distintos encuentros realizadas con las mujeres participantes (Juliet Corbin y Anselm Strauss, 2002).

3.1.2 Método del estudio

El método empleado para el desarrollo de la investigación se inscribió en los estudios biográficos, los cuales sientan sus bases en la antropología cultural y la sociología empírica. Por un lado, en el siglo XIX la antropología cultural norteamericana empezó a retomar las biografías

como estrategias para presentar las formas de vida de los líderes indígenas y sus comunidades (Marcela Cornejo, 2006); por otro, la sociología empírica del siglo XX usó los estudios biográficos en el contexto de la Escuela de Chicago. Como una de las obras pioneras representativas en la materia, se reconoce el estudio titulado “The Polish Peasant in Europe and América”, realizada en 1919 por William Thomas y Florian Ananiecki, en el que se describían las formas de vida de inmigrantes polacos de raíces campesinas, que habitaban la ciudad de Chicago (Marcela Cornejo, 2006).

Desde sus inicios hasta hoy, el método biográfico ha tenido varios ciclos de desarrollo, entre un crecimiento fructífero que duró hasta los años cuarenta del siglo pasado, que luego pasó a un silencio y decaimiento de casi 30 años, a su fuerte reaparición a principios de los años ochenta (Marcela Cornejo, 2006; Andrés Argüello, 2014). Con el resurgimiento del método biográfico en los campos políticos, culturales, psicológicos y educativos (Marcela Cornejo, 2006) se ha reconocido su importancia como una de las estrategias predilectas en los estudios sociales para «la recuperación simbólica y práctica de los sectores socio-culturalmente vulnerables, y el retorno al sujeto como giro legítimo para comprender fenómenos abordados por la investigación social en sus variadas y complejas áreas de interés» (Andrés Argüello, 2014, p.300). Con esta perspectiva los estudios biográficos se enfocan en:

Reconstruir la vida de un individuo o una colectividad en algún ámbito de la experiencia humana para favorecer el desarrollo de un tema y la discusión en torno a problemas, a partir de materiales, documentos y contribuciones derivados de trayectorias de vida personal o institucional (Andrés Argüello, 2014, p.300).

Considerando que mis intereses giraron en torno a comprender cómo seis mujeres negras afrodescendientes con estudios doctorales han vivido el sistema educativo, cómo este ha impactado sus vidas y cómo ellas han influenciado las dinámicas que se desarrollan en estos escenarios; asumí que los estudios biográficos son la línea procedimental ideal en cuanto a que me permitieron construir conocimiento a través de la elaboración organizada, sistemática y analítica de los relatos educativos (Andrés Argüello, 2014) de estas mujeres.

Los estudios biográficos parten «de la vida experienciada» de las mujeres (Norman Denzin, 1989, p.13 en Andrés Argüello, 2014) para lograr una comprensión más profunda y detallada de la realidad educativa y social en la cual se encuentran inmersas. Así pues, con el estudio de tipo biográfico pude reconocer las diversas formas y sucesos acontecidos en la vida académica de las mujeres participantes para lograr un acercamiento más complejo de las dinámicas, que movilizan el sistema educativo en nuestro país.

Fijarme en lo personal se convirtió en la oportunidad para reconocer una complejidad de sentidos y significados desde las experiencias particulares y múltiples o, como lo plantea Bernard Lahire (2016), «heterogéneas y que, incluso, pueden ser contradictorias entre sí» (Bernard Lahire, 2016, p. 72). Con esta orientación no pretendí soslayar las manifestaciones sociales extendidas o generalizadas, fue más una forma de comprender dichas realidades desde la complejidad que la

existencia de un sujeto provee y constituye, «porque la realidad social encarnada en cada actor singular, siempre es menos llana y menos simple que todo esto [la realidad macro social]» (Bernard Lahire, 2004, p.28).

Desde este horizonte, sustento el reconocimiento de la multiplicidad de identidades o pertenencias múltiples⁶⁰, que, para el caso de las mujeres afrodescendientes, se vincula con la propuesta de interseccionalidad a través del cual se reconocen categorías de identidad como género, raza y clase y las variadas formas de relación entre estas, que, de una u otra forma, determinan las maneras de acceder, permanecer y participar en diferentes escenarios educativos.

Encauzar mi investigación hacia una comprensión desde lo particular me dio la posibilidad de hacer evidentes aspectos que hasta el momento habían permanecido ocultos a los ojos de la academia: situaciones de los ámbitos educativos, sociales y culturales, y su relación con las limitaciones, posibilidades y oportunidades para transitar en los diferentes escenarios del sistema educativo, hasta llegar al nivel doctoral con alto impacto en la investigación y producción intelectual en el país. Sin embargo, dicha construcción desde lo particular debía estar vinculada con lo estructural, pues de acuerdo con Andrés Argüello (2014), la comprensión de sentidos personales se articula a un contexto familiar, social, educativo, cultural y político que afecta a la persona, permitiendo así analizar cómo este contexto transforma y es transformado por la vida de cada una de las mujeres afrodescendientes participantes (Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez, 2006, p.178 en Andrés Argüello, 2014, p.301).

Tomando estos elementos como referencia asumí la investigación en perspectiva de relatos de vida, a partir de estudio de caso múltiple. Esta decisión se justifica en que *los relatos de vida* como «fragmentos de esa historia de vida enfocados en encontrar una característica de interés» (Jorge Aceves, 1999 en Raquel Güereca, 2016, p. 128) me permitieron abordar las temáticas centrales para comprender cómo han sido las experiencias educativas de cada una de las mujeres participantes, que si bien se desarrollan en correspondencia con las dinámicas familiares, laborales, sociales y culturales requieren de un análisis detallado del microsistema educativo (escolarizado y no escolarizado), que ha posibilitado y dinamizado los recorridos particulares de cada una de las mujeres⁶¹.

⁶⁰ El término *pertenencias múltiples* (Dumont 2012) se relaciona con el de *actor* expuesto por Bernard Lahire (2001), en cuanto se refieren a que los sujetos que hacen parte de lugares y escenarios diferentes cumplen así mismo, roles diversos (Guillaume Dumont, 2012).

⁶¹ Dentro de los estudios biográficos, además de *los relatos de vida* se pueden identificar términos como *biografía*, *autobiografía* e *historia de vida*, que tienden a relacionarse y en ocasiones a confundirse, por ello cabe establecer distinciones. Retomando a Güereca (2016), las diferencias se enmarcan en que: la *biografía* es la construcción de la historia de alguna persona a través de documentos, testimonios que otros y otras hacen sobre el sujeto protagonista; *autobiografía*, es la historia contada y reconstruida por el propio protagonista; la *historia de vida* se caracteriza por la triangulación de diferentes fuentes de información realizada por un investigador (Jorge Aceves, 1999 en Raquel Güereca, 2016).

De acuerdo con Güereca (2016), las investigaciones de relatos de vida pueden ser asumidas en dos rangos: de amplio espectro o temáticas⁶² y focalizadas o de estudio de caso. Teniendo en cuenta mis intereses investigativos, asumí el rango focalizado o de estudios de caso, pues me permitió perfilar los relatos de vida de cada una de las mujeres participantes⁶³ para obtener mayor profundidad y un interés centrado en la comprensión de los asuntos educativos que trascendían y cruzaban sus vidas y trayectorias educativas (Raquel Güereca, 2016).

A pesar de que realicé una revisión y comprensión individual de cada uno de los casos —relatos de vida de cada una de las mujeres participantes—, los cuales aportaron elementos sustanciosos desde sus vivencias, contextos y aprendizajes, fue a partir de la conjunción de estas seis experiencias que logré una comprensión más profunda y detallada de las experiencias educativas desde una perspectiva interseccional. En esta misma línea cabe señalar que el ejercicio lo orienté a un estudio de caso múltiple⁶⁴, por medio del cual estudié varios casos a la vez, con el objetivo de comprender una situación, en otras palabras, el centro en esta tipología no fueron los casos en sí mismos, sino la necesidad de indagación de una situación, tema o circunstancia en particular (Rober Stake, 1999; Wilmer López, 2013).

Así pues, los relatos de vida con perspectiva de estudio de caso múltiple configuraron el método idóneo para la investigación, en tanto que me permitió una comprensión de las seis experiencias educativas referenciadas de primera mano por sus protagonistas; las cuales en su conjunto me aportaron insumos valiosos para identificar elementos comunes propios de los procesos educativos, a partir de relaciones interseccionales entre las categorías de identidad o marcadores diferenciales.

3.1.3 Técnicas e instrumentos

Las técnicas que soportaron la construcción de información fueron:

I. Entrevistas: Los encuentros con las participantes fueron los que me permitieron ahondar sobre aspectos que dan cuenta de detalles específicos sobre las experiencias educativas de las mujeres. Estas entrevistas las concebí desde un enfoque existencial, en la medida en que me permitieron una reelaboración constante de lo que somos como mujeres, y este aspecto implica hacernos cargo de lo que decimos, donde cada una pueda reconocerse producto de una historia material (familiar, social, política, cultural) que determina su vida, condiciones en las cuales ha

⁶² Los estudios de amplio espectro o “temáticos” «se desarrollan como estudios de comunidad, de barrio, de un sector urbano o, quizá, de una región donde se encuentren fenómenos heterogéneos y en diversos niveles socioculturales» (Raquel Güereca, 2016 p. 132).

⁶³ Si bien el estudio de caso es contemplado también como método de investigación, que para algunos ha sido considerado problemático (Jacques Hamel et al., 1993, Andrew Abbott, 1999 en Pablo Forni, 2010) y además percibido desde el enfoque positivista, como método con poca validez y fiabilidad, debido a su imposibilidad de generalizar o replicar los hallazgos, y que tiende a reducir el método a estrategias de tipo exploratorio, resulta oportuno destacar que, a pesar de esta percepción, los estudios de caso han sido un valioso método en diferentes campos de conocimiento, pues permiten comprender de manera íntegra situaciones particulares, más allá de buscar causas o efectos con pretensiones generalizadoras.

⁶⁴ El estudio de caso también puede ser de tipo único, en el que se presenta una sola situación, persona, entidad o acontecimiento a ser estudiado y que requiere una profundización en la medida que promueve la ampliación del conocimiento sobre la temática a estudiar, además vale resaltar que esta selección de caso se realiza basándose en su particularidad y los aspectos extraordinarios que lo caracterizan (Wilmer López, 2013).

sido arrojado, en términos existenciales. Reconocerse productor de su historia, a través de sus propias elecciones, responsabilizándose por aquel margen de libertad que le ha permitido “hacer algo con aquello que han hecho con uno” (Jean-Paul Sartre, 1985 en Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas, 2008, p.31).

En mi perspectiva de estudio multicaso instrumental las entrevistas tienen una posición privilegiada, pues gracias a ellas pude recoger y construir información desde distintas perspectivas, lugares y momentos. A través de posturas críticas y éticas, pude comprender las percepciones de sus vivencias académicas en relación con categorías de identidad como lo son el género, la raza, la clase, la edad, el lugar de origen, y sus distintos entrecruces. En este sentido, consideré las narraciones acerca de sus experiencias educativas como un devenir «vivo, en constante cambio y transformación» (Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas, 2008, p.31), que genera efectos en cada una de ellas, permitiéndoles significar, resignificar y darle sentido a lo que cada una ha vivido.

En el marco de encuentros recurrentes con cada una de las mujeres, tuve en cuenta **las guías de entrevistas formales semiestructuradas** (Ver Anexo 3), en las que establecí una planeación de categorías y preguntas, así como de elementos a tener en cuenta para la ampliación de las preguntas propuestas. Con el fin de complementar la información obtenida en las entrevistas, trabajé con **una guía de identificación** (Ver Anexo 1) para cada mujer participante, que además de posibilitar un reconocimiento de sus datos demográficos, me permitió caracterizarlas y profundizar sobre algún tipo de información relacionada con las relaciones entre las categorías género, raza, y clase, además de otras que surgieron a lo largo de las entrevistas. A pesar de que, en un inicio, dicha guía se diseñó para ser contestada como cuestionario autodirigido, en el desarrollo de las entrevistas levanté y diligencié tal información como primer paso de acceso a la entrevista. Debo aclarar que todas las participantes, conocieron y firmaron la **guía de consentimiento informado** (Ver Anexo 2), en la que se precisó de manera clara las condiciones de participación en la investigación.

Desarrollé dos tipos de entrevistas:

-Las **Entrevistas formales semiestructuradas en profundidad** (Ver Anexo 3) permitieron una construcción y profundización de las experiencias educativas de las seis mujeres. Las entrevistas fueron progresivas, es decir desarrolladas a través de diferentes encuentros con cada una de ellas. Cada una de las entrevistas fue grabada, sin embargo, realicé un registro escrito que sirviera como complemento de lo narrado oralmente por las mujeres. Luego de realizada la entrevista en cada sesión, sistematicé y organicé la información en un procesador de texto. Posteriormente, envié a cada mujer la información suministrada en los diferentes encuentros, con el objetivo de dar a conocer la información lograda y de esta manera confirmar la legitimidad del ejercicio construido.

Las preguntas guía de las entrevistas fueron enviadas con anticipación a cada una de las mujeres, para permitir que ellas conocieran el enfoque y las temáticas a desarrollar en las mismas. Además, entre las sesiones de entrevista realicé un «inter-análisis» (Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y

Rodrigo Rojas, 2008, p.38), que me permitió avanzar en primeros análisis de información con el fin complementar o ajustar en las siguientes entrevistas.

-Las **Entrevistas informales o “charlas espontáneas”** (Eduardo Restrepo, s.f., p.1) me permitieron acceder de manera más directa a las percepciones, dinámicas y prácticas que ellas poseen acerca del campo educativo y los elementos estructurales que lo afectan. Estas charlas no fueron grabadas, pero las registré en el diario de campo (Ver Anexo 4).

Tanto las entrevistas en profundidad semiestructuradas como las informales se dieron a través de dos modalidades: presencial, desarrollada con las mujeres que se encontraban en ciudades de Colombia; y virtual, desarrolladas a través de videollamadas. Si bien estas últimas son consideradas por diferentes fuentes (Diana Orellana y Cruz Sánchez, 2006; Victoria Tindades, 2016) como técnicas confiables en el desarrollo de investigaciones cualitativas, resulta importante resaltar que su desarrollo en la investigación requirió de disposiciones y flexibilizaciones en tiempos, espacios y acceso a Internet, además del fortalecimiento de habilidades para leer y comprender las expresiones corporales que pueden resultar complejas de percibir a través de los medios virtuales. Este último aspecto fue de suma importancia en las entrevistas realizadas por videollamada, pues sólo se enfocaba el rostro o medio cuerpo de las mujeres, perdiendo de vista el movimiento de brazos y piernas que pueden ser determinantes en la expresión de agrado, interrogación, descontento o incomodidad frente a un tema o pregunta establecida.

II. Revisión documental: me permitió recoger información a partir de la comprensión de diferentes tipos de documentos: gubernamentales y de normatividad educativa actual, académicos y de movimientos sociales afrodescendientes, relacionados con el acceso y la participación de las mujeres afrodescendientes en espacios educativos en Colombia (Javier Bassi, 2014).

III. Diario de campo: me posibilitó llevar un registro cuidadoso, organizado, pero sobre todo personalizado de lo que en el ejercicio investigativo iba observando, percibiendo, pensando y sintiendo (Ver anexo 4). Es decir, fue una manera de elaborar reflexivamente aquellas comprensiones que orientaron la búsqueda de respuestas a las preguntas que sustentan la problemática del estudio, permitiéndome registrar «interpretaciones provisionales con respecto a aquellos aspectos que van adquiriendo sentido de las conexiones que va estableciendo y que antes no eran evidentes» (Eduardo Restrepo, 2016, p.48).

En términos generales la ruta metodológica que se abordó en esta investigación se resume en los elementos que se presentan en la **Figura 1:**

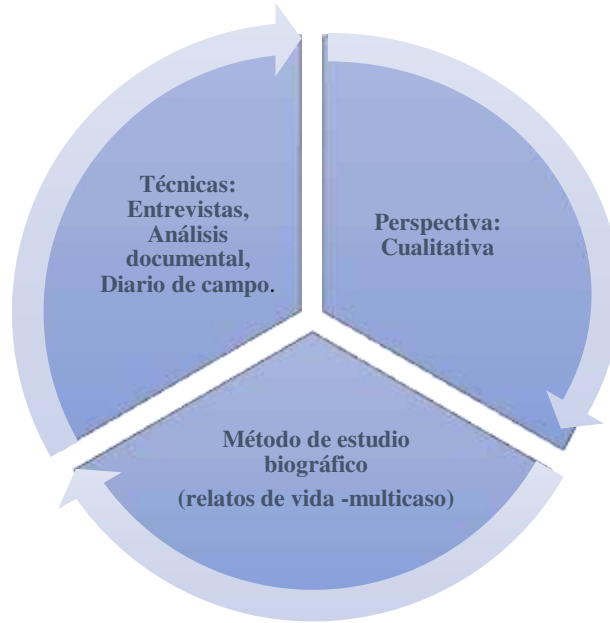


Figura 1. Elementos centrales de la apuesta metodológica desarrollada en la investigación.

3.1.4 Diseño metodológico

I. Planeación y diseño.

Este momento lo desarrollé en dos fases:

A. Búsqueda, convocatoria y selección de las seis participantes. Para esto llevé a cabo una indagación y convocatoria de participación, a través de medios electrónicos correspondientes a programas académicos de doctorado en diferentes universidades del país; socialización del proyecto con diferentes grupos sociales y académicos en los que pudieran participar mujeres negras afrodescendientes colombianas con estudios doctorales; y por red de vinculación, es decir contactos de mujeres afrodescendientes que ya identificaban y deseaban participar en el proyecto. Sin embargo, la estrategia que resultó ser más funcional fue la vinculación a través de informantes, es decir a través de docentes investigadores que conocían estas mujeres y que me presentaron con cada una de ellas, haciendo de esta manera más fácil mi acercamiento.

B. Diseño de instrumentos para la construcción de la información: se elaboraron las siguientes herramientas que permitieron el registro de toda la información obtenida.

- Guía de análisis documental, con la que me permití recoger datos como: tipo de documento (normativo, académico, comunitario, entre otros); área de identificación (autor, título, datos de edición, etc.); descripción del contenido, categorización y clasificación de los elementos sobresalientes (Ver Anexo 5).

- Guía temática en la que establecí una planeación tanto de categorías y preguntas, como de los elementos a tener en cuenta en su realización (Ver Anexo 3).

-Guía de identificación para cada mujer participante, que además de posibilitar un reconocimiento a través de sus datos demográficos, me permitió establecer una caracterización inicial de cada una de las mujeres participantes (Ver Anexo 1).

-Guía de consentimiento informado, en la que se plantea de manera clara las condiciones de participación en la investigación (Ver Anexo 2).

II. Construcción de la información. En este momento construí información a partir de las entrevistas semiestructuradas en profundidad e informales, el cuaderno de campo y la revisión documental. Esta construcción la realicé en varios momentos:

A. Recolección de la información: esta etapa estuvo centrada en la elaboración de las entrevistas informales y semiestructuradas en profundidad, para lo cual tuve que dirigirme a cada una de las ciudades en Colombia en las que se encontraban las mujeres participantes: Bogotá, Cali, Pasto y Pereira. Para los casos de las dos mujeres que se encontraban fuera del país (Chile y Estados Unidos) acordamos encuentros de tipo virtual, que se acomodaran a sus horarios y disponibilidades de tiempo. Los diarios de campo fueron enriquecidos a medida que transcurría la investigación y se desarrollaban los encuentros con las mujeres participantes. Los datos que registré me ayudaron a recordar las impresiones percibidas, comentarios llamativos o poco claros, además de las actitudes, los comportamientos y las dinámicas que emergían en cada uno de los encuentros.

La revisión documental la realicé de manera continua, haciendo exploración, lectura, estudio y registro de lo que iba encontrando y construyendo en las publicaciones de tipo normativo, teórico o de antecedentes, del mismo modo retomé ideas centrales, citas y referencias de apoyo.

B. Organización de la información: reuní toda la información lograda en las entrevistas, los apuntes de diario de campo y la revisión documental. Las entrevistas grabadas fueron transcritas de manera inmediata luego de ser realizadas, esta inmediatez me permitió tener una lectura y comprensión muy cercana en el tiempo a lo que había acontecido en el encuentro. A medida que se realizaba la transcripción surgían elementos para el análisis preliminar y de posible ampliación en los siguientes encuentros.

Las guías de análisis documental y apuntes de diario de campo fueron sistematizadas y organizadas en carpetas tomando como referentes las temáticas de correspondencia del ejercicio investigativo. Toda la información se digitalizó para tener mayor control y organización, así el proceso de análisis resultó mucho más estructurado.

III. Análisis de la información

El momento referido al análisis de la información fue un ejercicio de largo aliento, pues no fue una dinámica con un inicio y un fin previamente determinados. Es más, el análisis empezó con la construcción misma de la información: en el contacto directo con las mujeres participantes, en las revisiones documentales, en la elaboración del diario de campo y las observaciones obtenidas. En esta medida «el análisis no [fue] una parte aislada de la investigación, sino que se realiz[ó] en

interacción con un trabajo de campo en marcha, ya desde el principio» (Peter Woods, 1998, p.88 en Higinio Arribas, 2008, p.223).

Puedo asegurar que el análisis inició con el diseño de las preguntas que orientaron los objetivos de la investigación, por tanto, el análisis de la información, lo concebí como tarea permanente en el ejercicio investigativo. El entendimiento del análisis de la información como una etapa «para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones» (James Spradley, 1980, p. 70 en Clemente Rodríguez, Oswaldo Lorenzo y Lucía Herrera, 2002, p. 135).

Para que el manejo de los datos fuera adecuado y respondiera a los intereses de la investigación, consideré pertinente la propuesta de análisis presentada por Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1996), en la que se asumen las ideas de Matthew Miles y Michael Huberman (1994) al retomar tres procesos particulares: reducción de información⁶⁵; disposición y transformación de la información; obtención de resultados y verificación de conclusiones (Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, 1996 en Clemente Rodríguez, et ál., 2002).

A. Reducción de información: para esta fase consideré necesarias tres acciones: la primera hace referencia a la división de la información en pequeñas unidades de análisis, para lo cual fue necesario realizar una lectura completa y detallada de la información construida. A medida que realizaba las lecturas, opté por hacer una separación de unidades de contenido, a través de criterios temáticos (Clemente Rodríguez, et ál., 2002). Es decir, cada texto que iba revisando lo resaltaba y lo vinculaba con una o más temáticas contenidas y, en esta perspectiva, la división no estaba limitada por cantidad de palabras, líneas o ideas completas; dependía más del contenido que la soportaba.

Este proceso lo realicé a través de dos acciones. La primera de ellas fue de tipo manual, de esta manera revisé el 15% de la información aproximadamente, lo cual me permitió comprender el procedimiento y verificar si las formas empleadas estaban ajustándose a los propósitos. Luego acudí al programa de análisis cualitativo asistido por computadora Nvivo12, con el que desarrollé el mismo procedimiento, pero de manera computarizada. En realidad, con esta herramienta conseguí organizar y mapear la información que estaba analizando, sin embargo, es claro que el trabajo real y significativo lo realicé yo, pues «los programas de análisis de datos cualitativos únicamente sirven para lograr sistematizar y controlar el proceso de análisis de datos, por lo que corresponde al investigador asignar los significados oportunos a esos datos» (Clemente Rodríguez, et al., 2002, p. 134-135).

La segunda acción está relacionada con la identificación y la clasificación de las temáticas, es decir, la codificación y categorización de la información ya reducida. Vale resaltar que tanto esta acción como la anterior las realicé de manera paralela, iba asignándoles categorías a las unidades

⁶⁵ Si bien los autores plantean el concepto *reducción de datos*, yo lo asumí como reducción de información teniendo en cuenta que el significado de dato (del latín *datum*) es percibido “como un elemento dado” (Clemente Rodríguez, et ál., 2002, p. 137), el cual puede estar desprovisto de contexto y realidad. De tal manera que prefiero entenderla como información, en tanto que la construyo en el ejercicio de reducción y contextualización de la misma.

de información temática. Este proceso lo adelanté desde una perspectiva mixta (Clemente Rodríguez, et al., 2002), construyendo una tabla de categorías preestablecidas (Ver Tabla 2) a partir de las preguntas orientadoras de la investigación, los referentes teóricos y de antecedentes revisados, donde surgieron en total 39 codificaciones (categorías) preestablecidas; además de una configuración de categorías emergentes (Ver tabla 3), las cuales surgieron de la exploración de la información, dejando como resultado 63 codificaciones (categorías) emergentes, para un total de 102 categorías de análisis.

Es importante aclarar que en distintas oportunidades se presentó el solapamiento, es decir, que una unidad de análisis estaba siendo vinculada a dos o más categorías. En varios casos estos solapamientos los entendí en perspectiva interseccional, pues configuraban la comprensión de dos o más categorías o marcadores de diferencia (raza, género y clase) tal y como lo propone Silvia Walby (2003, 2007).

En las Tablas 2 y 3 presento el consolidado de las categorías preestablecidas y las categorías emergentes. En cada una aparece la siguiente información: la categoría; seguida del número de referencias, es decir la cantidad de veces que fue empleada esta categoría en la información construida; y como último dato se encuentra la cantidad de casos, es decir, cuántas de las mujeres participantes aportaron información relacionada con la categoría.

Tabla 2.Consolidado de categorías preestablecidas

#	CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS	#	CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS
1	Estereotipo racializado	37	6	21	Nivel primaria	9	4
2	Invisibilización	32	6	22	Doctorado	9	3
3	Capital social	24	6	23	Discriminación de clase	8	4
4	Posición de clase	24	6	24	Conciencia de raza	7	5
5	Capital cultural	23	6	25	Relaciones interraciales	7	4
6	Acceso al sistema educativo	23	6	26	Identidad cultural	7	3
7	Permanencia al sistema educativo	23	6	27	Relaciones de género	7	3
8	Graduación en el sistema educativo	23	6	28	Fenotipo	6	3
9	Condición de clase	22	6	29	Discriminación racial	6	3
10	Acciones afirmativas	20	5	30	Blanqueamiento	5	3
11	Pregrado	17	6	31	Clase	5	3
12	Capital económico	16	5	32	Conciencia de clase	5	3
13	Identidad étnica	16	4	33	Mestizaje	4	2
14	Proceso doctorado	16	4	34	Clasismo académico	4	2
15	Nivel secundaria	15	6	35	Conciencia de género	3	3
16	Estereotipos de género	15	5	36	Identidad de género	3	2
17	Maestría	13	6	37	Feminización académica	3	2
18	Roles de género	12	3	38	Especialización	3	1
19	Razones y motivaciones doctorado	9	5	39	Memoria étnica	2	2
20	Nivel preescolar	9	5				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.Consolidado de categorías emergentes

#	CATEGORÍAS EMERGENTES	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS	#	CATEGORÍAS EMERGENTES	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS
1	Proyección laboral	38	6	33	Regionalismo y nacionalismo	8	3
2	Producción académica	37	6	34	Etario - Adultocentrismo	7	4
3	Impacto doctorado	33	6	35	Eurocentrismo	7	3
4	Racismo epistémico	31	6	36	Idiomas	7	3
5	Marginalización	29	5	37	Educación normalizadora y homogeneizante	7	3
6	Tensiones y rivalidades	24	6	38	Relación clima del lugar y cultura	7	2
7	Empleo	24	5	39	Posdoctorado	7	2
8	Tipos de formación	24	4	40	Identidad racial familiar	6	3
9	Racismo	23	6	41	Diferencias culturales	6	3
10	Lugar de origen	22	6	42	Tensiones sociales	6	2
11	Instituciones oficiales	22	4	43	Lugar equivocado - no lugar	5	4
12	Rendimiento académico	21	4	44	Claves culturales	5	2
13	Identidad racial	20	6	45	Valores y principios educativos	5	2
14	Relaciones familiares	16	6	46	Violencia académica	4	3
15	Sexismo epistémico	15	6	47	Incomodidad	4	2
16	Subordinación femenina	15	3	48	Instituciones privadas	4	2
17	Superioridad masculina	14	5	49	Academia y activismos	4	2
18	Marginalización académica	14	3	50	Discapacidad física	4	1
19	Posibilidades doctorado	13	5	51	Burla	3	2
20	Burocracia	13	5	52	Migración	3	2
21	Infrarrepresentación	13	3	53	Capacidad cognitiva	3	2
22	Instituciones rurales vs urbanas	12	4	54	Educación no escolarizada y alternativa	3	2
23	Rendimiento académico	12	4	55	Ascenso social	3	1
24	Violencia país	12	4	56	Violencia familiar	3	1
25	Capital erótico	11	3	57	Interculturalidad	2	2
26	Negación racismo	11	2	58	Endorracismo	2	2
27	Territorio	10	4	59	Desterritorialización	2	1
28	Dinámicas culturales	10	4	60	Ciudad y pueblo	2	1
29	Zonas rural y urbana	10	3	61	Etnoeducación	2	1
30	Masculinización académica	9	5	62	Celo étnico	1	1
31	Producción académica	9	4	63	Educación propia	1	1
32	Estereotipos regionalistas y nacionalistas	8	4				

Fuente: Elaboración propia.

La tercera acción me remitió a la síntesis y agrupamiento de la información. Por medio de este proceso, organicé las unidades de análisis de acuerdo con las categorías preestablecidas y emergentes. Generé este procedimiento de manera automática con el programa Nvivo12: un mapa o figura de nodos, categorías y subcategorías que iban adoptando las unidades de análisis, en la medida que estas eran asignadas.

Si bien la información configurada en cada una de las seis experiencias educativas fue reducida, clasificada y categorizada de manera autónoma e independiente, en esta etapa de agrupamiento la analicé de manera cruzada, es decir tomando las variables, puntos comunes y divergentes de los seis casos. En las Tablas 4, 5, 6 y 7, se encuentra la información organizada en nodos con sus respectivas categorías (preestablecidas y emergentes) y subcategorías. En la Tabla 8 se ubica la información referida al *contexto*, que sirve para la comprensión situada de los elementos referidos en las categorías previas.

Tabla 4. Categorización Raza

NODO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS
CATEGORIAL	Raza	Estereotipo racializado	37	6
		Invisibilización	32	6
		Racismo epistémico	31	6
		Marginalización	29	5
		Racismo	23	6
		Identidad racial	20	6
		Identidad étnica	16	4
		Infrarrepresentación	13	3
		Negación	11	2
		Conciencia de raza	7	5
		Relaciones interraciales	7	4
		Identidad cultural	7	3
		Eurocentrismo	7	3
		Fenotipo	6	3
		Identidad racial Familiar	6	3
		Diferencias culturales	6	3
		Discriminación racial	6	3
		Blanqueamiento	5	3
		Claves culturales	5	2
		Incomodidad	4	2
		Mestizaje	4	2
		Burla	3	2
		Interculturalidad	2	2
		Memoria étnica	2	2
		Endorracismo	2	2
		Celo étnico	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Categorización Género

NODO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS
CATEGORIAL	GÉNERO	Tensiones y rivalidades basadas en el género	24	6
		Sexismo epistémico	15	6
		Estereotipos de género	15	5
		Subordinación femenina	15	3
		Superioridad masculina	14	5
		Marginalización académica por género	14	3
		Roles de género	12	3
		Masculinización académica	9	5
		Relaciones de género	7	3
		Conciencia de género	3	3
		Identidad de género	3	2
		Feminización académica	3	2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Categorización Clase

NODO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS
CATEGORIAL	CLASE	Capital cultural	26	6
		Posición de clase	24	6
		Empleo	24	5
		Capital social	24	3
		Condición de clase	22	6
		Capital económico	16	5
		Discriminación de clase	8	4
		Capital erótico	8	2
		Clase	5	3
		Conciencia de clase	5	3
		Clasismo académico	4	2
		Ascenso social	3	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Categorización Lugar de Origen, Capacidad Cognitiva, Edad y Discapacidad

NODO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS
CATEGORIAL	Lugar de origen	Lugar de origen	10	3
		Zonas rural y urbana	8	4
		Estereotipos regionalistas y nacionalistas	8	3
		Regionalismo y nacionalismo	7	2
		Relación clima y cultura	5	4
		Lugar equivocado -no lugar	3	2
		Migración	2	1
		Ciudad y pueblo	2	1
		Desterritorialización	21	4
		CATEGORIAL	Capacidad cognitiva	Rendimiento académico
Producción académica	3			2
Capacidad cognitiva	2			2
Acceso al sistema educativo	2			2
CATEGORIAL	Edad	Etario - adultocentrismo	7	4
CATEGORIAL	Discapacidad Física	Discapacidad física	4	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Categorización de Contextos educativo, familiar y social

NODO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS		
CONTEXTO EDUCATIVO	SISTEMA EDUCATIVO NIVELES	Pregrado	17	6		
		Nivel secundaria	15	6		
		Maestría	13	6		
		Nivel preescolar	9	5		
		Nivel primaria	9	4		
		Especialización	3	1		
	SISTEMA EDUCATIVO NIVEL DOCTORAL	Proyección laboral	38	6		
		Producción académica	37	6		
		Impacto doctorado	33	6		
		Proceso doctorado	16	4		
		Posibilidades doctorado	13	5		
		Razones y motivaciones doctorado	9	5		
		Doctorado	9	3		
		Posdoctorado	7	2		
		SISTEMA EDUCATIVO TIPOS DE INSTITUCIONES	Instituciones oficiales	22	4	
			Acciones afirmativas	20	5	
	Instituciones rurales y urbanas		12	4		
	Idiomas		7	3		
	Instituciones privadas		4	2		
	Etnoeducación		2	1		
	Educación propia		1	1		
	Tipos de formación		24	4		
	Acceso, permanencia, graduación		23	6		
	DINÁMICAS ACADÉMICAS		Burocracia	13	5	
		Rendimiento académico	12	4		
		Dinámicas	10	4		
		Educación normalizadora y homogeneizante	7	3		
		Valores y principios educativos	5	2		
		Violencia académica	4	3		
		Academia y activismos	4	2		
		Educación no escolarizada y alternativa	3	2		
		CONTEXTO FAMILIAR	TRAYECTORIA FAMILIAR	Relaciones familiares	16	6
				Violencia familiar	3	1
CONTEXTO SOCIAL	SITUACIÓN DEL PAÍS	Violencia país	12	4		
		Tensiones sociales	6	2		

Fuente: Elaboración propia.

B. Disposición y agrupamiento: luego de que la información fue reducida, categorizada y agrupada, con el apoyo del programa Nvivo12 diseñé una serie de mapas o figuras (Anselm Strauss y Julieth Corbin, 1990 en Clemente Rodríguez, et ál., 2002), que me permitieron analizar la información en perspectiva categorial (raza, género, clase y contexto) y con enfoque interseccional (Silvia Walby, 2007).

La disposición y agrupamiento en perspectiva categorial me permitió dimensionar la información que estaba siendo tratada, las relaciones entre nodos, categorías y subcategorías, además de evaluar y comprender la densidad que poseía cada categoría, de acuerdo con la cantidad y calidad de información que allí se reunía. Las representaciones gráficas categoriales resultaron como parte del ejercicio de sistematización y categorización en el programa Nvivo12. A continuación presento las Figuras 2, 3, 4, 5, 6 y 7 correspondientes a las categorías raza, clase, género, contexto familiar, social y educativo.

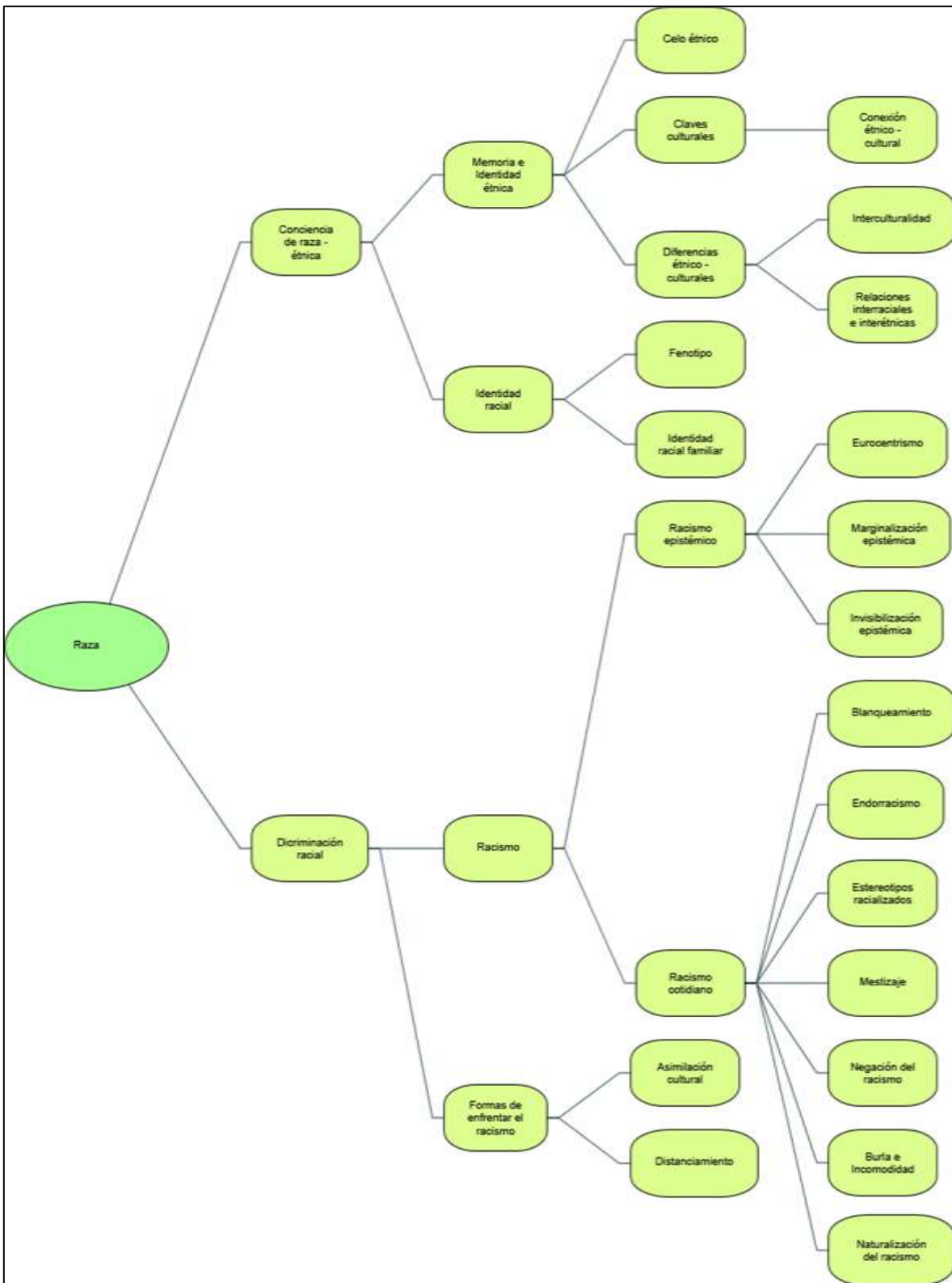


Figura 2. Categoría Raza.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Categoría Género.
Fuente: Elaboración propia.

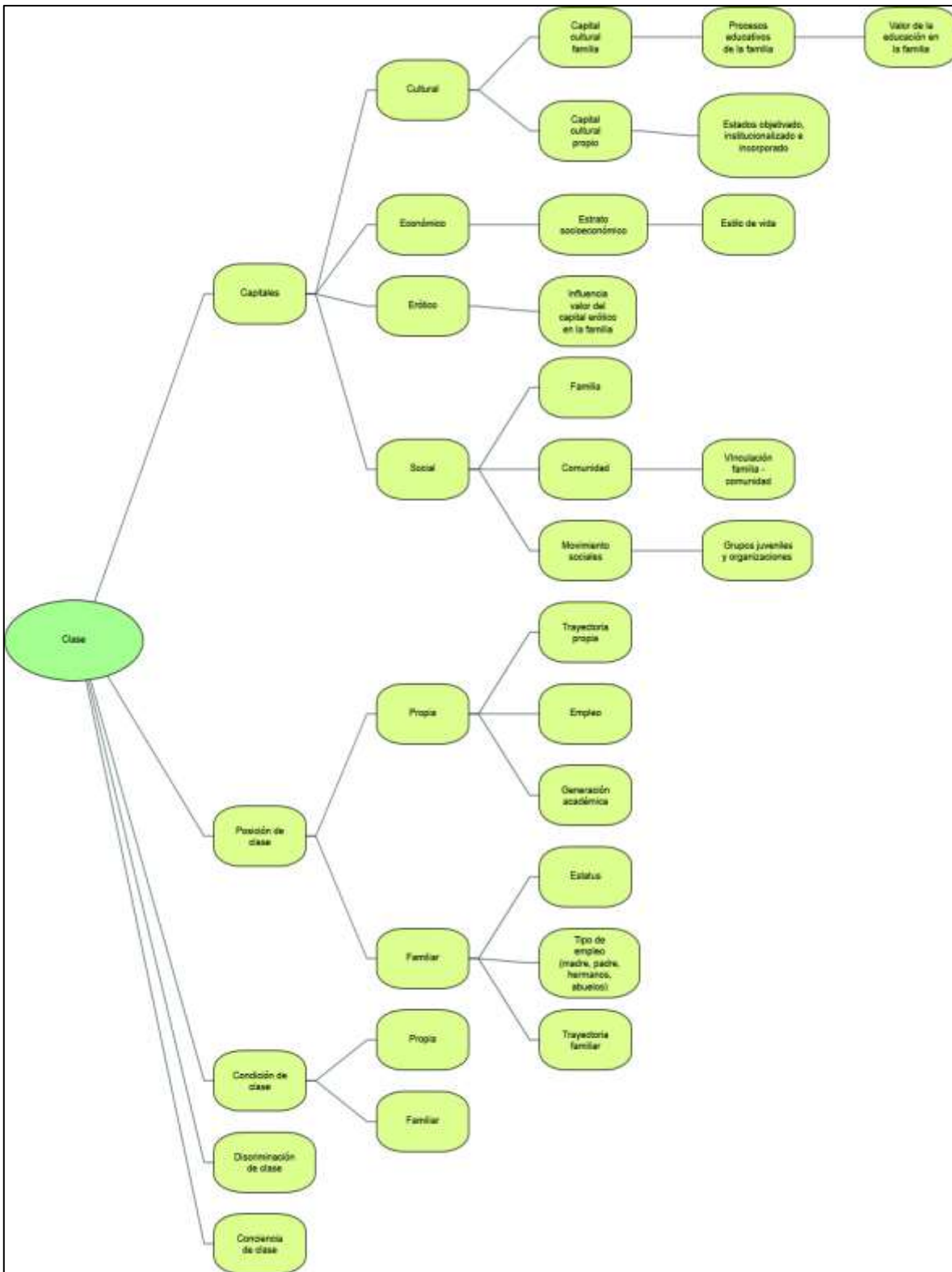


Figura 4. Categoría Clase.
Fuente: Elaboración propia.

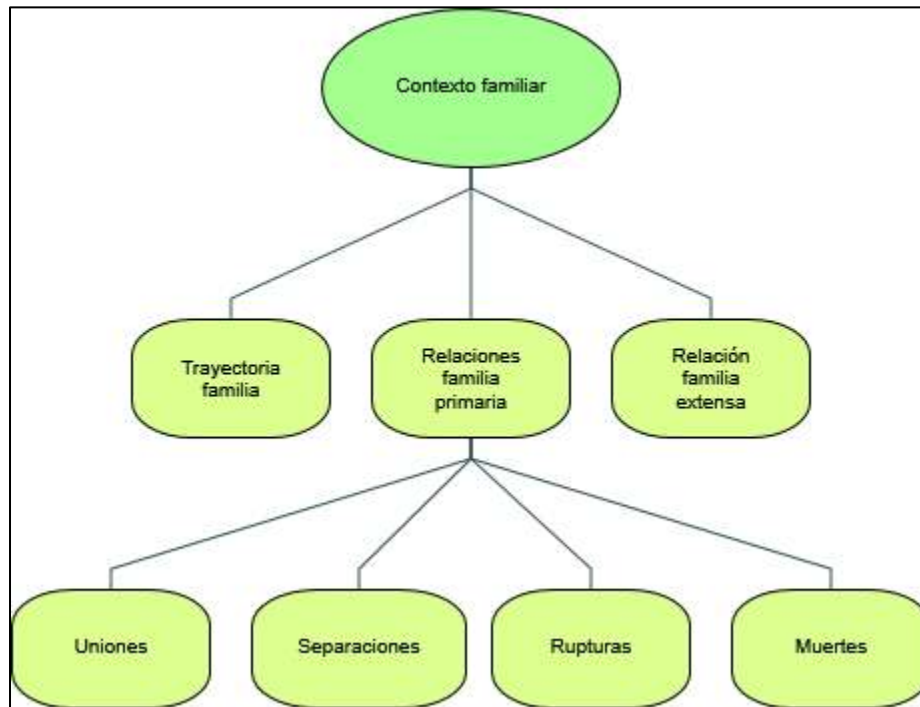


Figura 5. Contexto Familiar.
Fuente: Elaboración propia.

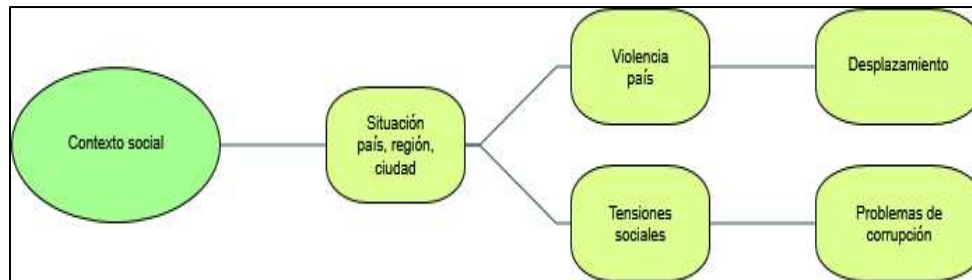


Figura 6. Contexto social.
Fuente: Elaboración propia.

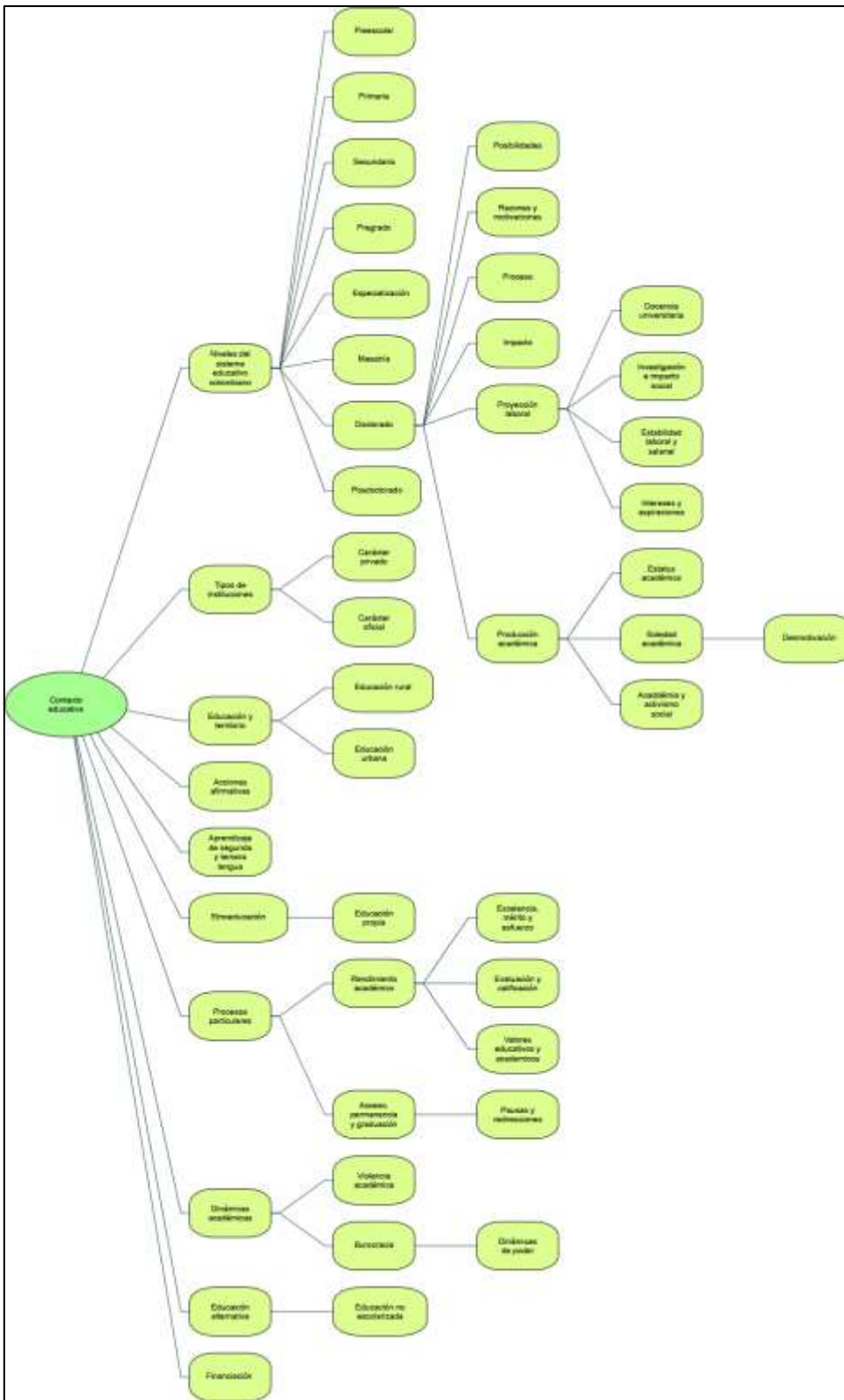


Figura 7. Contexto educativo.
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al proceso de análisis en perspectiva interseccional, es importante plantear que fue desarrollado en paralelo con la disposición categorial, pues la información organizada, dispuesta y agrupada, de acuerdo con las categorías preestablecidas y emergentes, me iba mostrando las vinculaciones que se establecían entre estas. Quiero destacar que para la agrupación interseccional no empleé Nvivo12, pues en el momento de establecer los cruces relacionales entre las categorías encontré dificultad por la cantidad de información y no lograba ubicar las intersecciones emergentes. De tal manera que la agrupación interseccional la realicé de la siguiente forma manual:

1. Luego de agrupar categorialmente la información correspondiente para raza, género y clase, empecé a identificar los elementos, frases, palabras, ideas que tuvieran relación con otra categoría. Por ejemplo, se presentó información en la que se hablaba de las situaciones laborales de personas negras, en este caso vinculé las categorías de clase (por el tema laboral) y raza (por el argumento de negritud).

En el proceso de agrupamiento categorial identifiqué que, en algunos de los relatos, a pesar de evidenciar situación(es) de desigualdad, me resultaba muy complejo identificar las categorías de identidad o los marcadores de diferencia que entraban en juego en el cruce de relación. Este aspecto me llevó a formular dos maneras de entender metodológicamente la interseccionalidad: una de ellas la he denominado *interseccionalidad difusa*, con la cual refiero una situación que expone rasgos o elementos en donde las mujeres se sienten en posiciones o situaciones de desventaja, pero no son claras las relaciones categoriales que la generan; la segunda forma, la he titulado *interseccionalidad diferencial*, pues se distinguen con claridad las distintas relaciones categoriales, que generan experiencias particulares en la vida educativa.

2. Retomando la *interseccionalidad diferencial*, organicé las conexiones de la información en grupos de acuerdo con las categorías que se relacionaban. En este punto también entraron a jugar un papel importante categorías emergentes como *lugar de origen y edad*.

En este momento surgió que no todas las *intersecciones diferenciales* podían ser valoradas de la misma manera, de tal forma que me vi en la necesidad de estructurar la información en grupos, de acuerdo con la cantidad de categorías que se relacionaban, denominándolos así: *simples*, *compuestas* y *múltiples*. Las *intersecciones diferenciales simples* incluían sólo dos categorías de relación, por ejemplo: raza-clase, género-raza, clase-género. Las *intersecciones compuestas* abarcaban tres categorías como: raza-clase-edad, género-clase-lugar de origen, género-raza-clase. Las *intersecciones diferenciales múltiples* abarcan cuatro y cinco categorías, así: raza-género-clase-edad-lugar de origen.

Esta forma de organización me fue muy útil para establecer qué tanta influencia tenía una categoría sobre otra u otras, además de configurar el panorama de las intersecciones más

recurrentes en correspondencia con la información de *contexto*, presente en las experiencias educativas de las seis mujeres.

3. Identifiqué los puntos centrales de las intersecciones, las cuales he denominado *imbricaciones temáticas*, es decir aquellas concentraciones de ideas fuerza en los grupos de intersección y que resultaban fundamentales en las demarcaciones de desigualdad (ya sea por ventaja o desventaja) en los relatos compartidos. En total resultaron cuatro grandes *imbricaciones temáticas*: Tensiones de relación con otros y otras; A las sombras de una pobreza racializada y feminizada; El poder de los capitales; Superación de una doble condición de irracionalidad. Estas imbricaciones fueron los ejes que me orientaron en la escritura de los resultados correspondientes al análisis interseccional.

Las Tablas 9, 10, 11 y 12 presentan las imbricaciones temáticas en las distintas relaciones interseccionales entre las diferentes categorías. Las imbricaciones demarcadas con color naranja corresponden a las intersecciones diferenciales simples (dos categorías); las señaladas con color azul son las intersecciones diferenciales compuestas (tres categorías); las resaltadas con color verde son las intersecciones diferenciales múltiples (cuatro o más categorías). Los relatos, en los que se evidenciaban interseccionalidades difusas, fueron ubicados en diferentes imbricaciones temáticas, tomando como referencia los elementos que permitían enriquecer la discusión.

Tabla 9. Interseccionalidades raza-género y categorías emergentes

	IMBRICACIONES TEMÁTICAS				CATEGORÍAS EMERGENTES	
					EDAD	LUGAR DE ORIGEN
RAZA-GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> • Racialización y feminización permanente. • Marcadores diferenciales inevitables, pero experimentados de formas distintas (contexto afro-no afro). • Infravaloración de la mujer negra en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones con hombres negros y blanco mestizos: reducción de la mujer negra afrodescendiente al componente sexual. • Mayor amenaza con hombres blanco-mestizos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones entre mujeres negras afrodescendientes: rivalidad o diferencias entre mujeres negras. • Reproducción de estereotipos • Vinculaciones entre mujeres negras afrodescendientes: redes de apoyo (sororidad) 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia: eje fundamental en la construcción de relaciones de género con equidad. Transformación de tipos de familias negras afrodescendiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones entre mujeres negras afrodescendientes por adultocentrismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones entre mujeres negras afrodescendientes por reproducción de estereotipos en relación con lugar de origen. • Formas diversas de vivir la racialización en la mujer negra afro, de acuerdo con el contexto y lugar de origen. • Tensiones con hombre blanco-mestizo en el extranjero.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Interseccionalidades clase-género-raza y categorías emergentes

	IMBRICACIONES TEMÁTICAS				CATEGORÍAS EMERGENTES	
					EDAD	LUGAR DE ORIGEN
CLASE-RAZA	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposición histórica generada por la esclavitud en las posiciones que ocupan las mujeres negras afrodescendientes en la sociedad. • Desventajas acumulativas • Barreras y techo de cristal en movilidad social para la población negra afrodescendiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital económico: movilidad percibida solo desde este tipo de capital promueve pérdida de identidad étnico-racial; mecanismo para matizar racismo y experimentar trato diferencial; velo o distractor de las dinámicas racistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital cultural: recurso mediador y posibilitador; otorga privilegio a la mujer racializada como negra afrodescendiente; provee de herramientas de empoderamiento y reconocimiento realidad social y el racismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital social: fundamentado desde la familia y la importancia de extenderla en la comunidad negra afrodescendiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital erótico: belleza blanqueada; buena presentación personal en los diferentes contextos; recurso que ayuda a mitigar el racismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Racialización y distinción étnica entre territorios. • Valores y principios negros afrodescendientes permanecen, se transmiten y se transforman en los territorios racializados. • Empobrecimiento (desde el capital económico) de los territorios racializados. • Pocas oportunidades educativas en los territorios racializados. • Emigración como mecanismo para huir del empobrecimiento (económico). • Asimilación de la cultura de acogida. Mestizaje y blanqueamiento como mecanismo de acomodación e inserción al sistema educativo social.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Interseccionalidad género-clase

	IMBRICACIONES TEMÁTICAS
GÉNERO-CLASE	<ul style="list-style-type: none"> • Posiciones de clase de las mujeres predispuestas por trabajos con baja o nula remuneración y reconocimiento social. • La mujer mayor responsable del cuidado en el espacio privado. • Multiplicación de esfuerzos, combinación entre el espacio privado y público. • Maternidad como una labor invisible lleva a una reconfiguración en las formas de asumir la maternidad. • Capitales en el sexismo ambivalente: capital económico y confort material, invisibilizan violencia de género; capital cultural, provee de elementos para identificar, enfrentar y empoderar frente a los distintos tipos de violencia de género.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Interseccionalidades raza-género-clase y categorías emergentes

	IMBRICACIONES TEMÁTICAS				CATEGORÍAS EMERGENTES	
					EDAD	LUGAR DE ORIGEN
RAZA-GÉNERO-CLASE	<ul style="list-style-type: none"> • Doble condición de irracionalidad: por ser mujer y negra. • Estereotipos racializados y feminizados que ubican a las mujeres en posiciones de desventaja. • Bajas expectativas sobre el desempeño y rendimiento académico y laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • El papel de las acciones afirmativas: puede ser restrictivo por la limitación al sistema de cuotas, además de generar doble esfuerzo para superar las bajas expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruptura de estereotipos a través del Ingreso al sistema educativo y tránsito por todos sus niveles. • Esfuerzo y demostración permanente de capacidades. Sentimientos de cansancio y desconfianza en sí mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusión entre el racismo y el androcentrismo epistémicos generan limitaciones en el sistema educativo hacia las mujeres negras afrodescendientes: infravaloración e infrarrepresentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajas expectativas sobre el desempeño de mujeres negras afrodescendientes jóvenes (adultocentrismo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajas expectativas de las mujeres negras afrodescendientes se amplían de acuerdo con su lugar de origen.

Fuente: Elaboración propia.

C. Obtención de resultados y verificación de conclusiones: en primera medida, los resultados los presento de manera descriptiva e interpretativa buscando una concurrencia, un cotejo y una contextualización de todas las fuentes empleadas en la investigación. Sin embargo, es claro que en esta investigación fueron protagonistas las experiencias de las mujeres afrodescendientes participantes, para comprender el panorama del sistema educativo nacional e internacional que las afectó, pues a pesar de que las seis mujeres participantes son colombianas, cuatro de ellas tuvieron tránsitos en sistemas educativos de otros países (Ecuador, Brasil, Estados Unidos); por ello los puntos de concentración en el debate y la discusión están centrados en ellas. En segunda medida, las conclusiones resultaron ser reflejo del proceso de consolidación, organización, justificación y argumentación teórica, normativa, de antecedentes y experiencial que, en definitiva, respondieron a los objetivos propuestos y a los aprendizajes logrados en la investigación.

IV. Escritura del informe final. El ejercicio investigativo lo organicé tomando como referente los objetivos del estudio, el cual pone en evidencia el proceso desarrollado, los aprendizajes, los hallazgos y las nuevas oportunidades por explorar.

Con la Figura 8, resumo los cuatro momentos correspondientes al diseño metodológico:

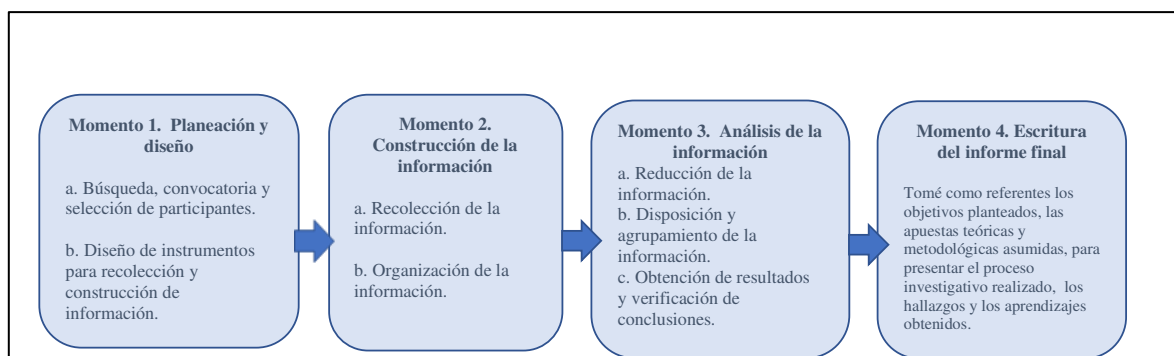


Figura 8. Diseño metodológico de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Sobre las mujeres participantes

Cuando inicié la proyección de este estudio tenía la claridad de querer investigar con mujeres autorreconocidas como negras afrodescendientes, que en condiciones similares a las mías habían tenido la posibilidad de transitar por los diferentes niveles educativos propuestos por el sistema colombiano. Este deseo se cumplió a cabalidad y desbordó las expectativas planteadas. Aunque con algunas modificaciones, el camino se fue delineando de manera positiva a favor de la investigación.

Al inicio planteé construir la información con seis mujeres que hubiesen terminado sus estudios doctorales en cualquier disciplina; que desearan expresar y comunicar sus

pensamientos, sentimientos, percepciones y experiencias en el campo de la educación, ahondando en su formación superior avanzada; que tuviesen disponibilidad de tiempo y espacio para el acompañamiento investigativo; y que se encontraran principalmente en ciudades como Bogotá, Cali y Medellín. Este último parámetro lo había decidido basándome en dos factores: capitales de gran afluencia de personas autorreconocidas como negras afrodescendientes; y zonas donde se encuentran universidades con mayor oferta en programas de doctorado⁶⁶.

Sin embargo, al momento de emprender la acción, resultó muy complejo ubicar a estas mujeres por ciudad. De hecho, tuve dificultad de rastrearlas, inicié con algunos datos conseguidos a través de redes sociales y referencias bibliográficas, pero al momento de comunicarme con ellas y enviar correos de invitación no conseguí respuestas. Por fortuna, iniciaba mi proceso de pasantía doctoral nacional e internacional, el cual me llevó a conocer e interactuar con docentes y académicos que tenían contactos con varias mujeres negras afrodescendientes, que cumplían con las características que requería.

Al ser presentada por parte de docentes investigadores a las diferentes mujeres opcionadas para participar en la investigación, las puertas empezaron a abrirse y pude establecer contacto con un buen número de ellas, además de elegir las que por razones de tiempo y disponibilidad podían participar en el ejercicio. Por fortuna, no seguí el parámetro de las ciudades ni el de la cantidad de mujeres por lugar, así, tuve que acomodar la propuesta inicial con las posibilidades que se presentaron en el momento.

En total fueron seis mujeres, cada una en un lugar o ciudad diferente. La cifra se mantuvo y siempre que socialicé mi proyecto y el número de participantes me preguntaron las razones de la cantidad. Ante este cuestionamiento no dudé en responder que corresponde a una cantidad idónea que me permitió construir información con un interesante número de elementos, situaciones y experiencias, que sin duda le dieron forma a la investigación; y que es una cantidad acorde a los recursos que como investigadora poseo, en términos humanos, económicos y de tiempo.

La proyección de las ciudades se amplió al exterior. Así pues, los lugares en los que las mujeres estaban ubicadas en ese momento fueron Cali, Bogotá, Pasto y Pereira en Colombia, en Santiago de Chile, Chile y en Oregón, Estados Unidos de Norteamérica. Este cambio fue determinante en la configuración de las estrategias de construcción de la información, pues en el caso de las ciudades en el interior del país tuve la posibilidad de estar más tiempo para realizar el proceso. Pero en los dos casos donde las mujeres se encontraban en el exterior tuve que recurrir a los medios tecnológicos y de comunicación, que me permitieran realizar las entrevistas a través de videollamadas, y en ocasiones los tiempos de conversación estaban más limitados.

⁶⁶ Para el año 2019 en Colombia son 401 programas de doctorado, en Bogotá 121, en Medellín 87, en Cali 36 y en Barranquilla 31 (SNIES, 2019).

Es importante precisar que independientemente de si el acercamiento se dio de manera presencial o virtual, la información construida fue suficiente para responder con las preguntas orientadoras de la investigación. Infortunadamente, todo lo elaborado no alcanzó a ser mencionado o citado en el presente documento, no obstante, traté de rescatar los relatos que mejor representan las experiencias educativas de las mujeres en correspondencia con el tema de estudio.

Como se observará de aquí en adelante, no aparecerán los nombres verdaderos de las mujeres participantes ni de las personas a las que ellas hacen referencia y que hicieron parte de cada una de sus experiencias educativas. A cambio de los nombres, ubiqué seudónimos elegidos por ellas mismas o por mí, el resto de la información se presenta de la forma más fidedigna posible.

Los acercamientos establecidos con cada una de las mujeres participantes fueron determinantes en la investigación y en mi experiencia como mujer negra afrodescendiente que investiga. Los vínculos construidos en los encuentros con ellas me permitieron encontrar ideas, especialmente sobre el lugar que ocupamos y el que queremos conquistar en el espacio social, particularmente en el campo educativo. Estas mujeres que dejaron huella en mí a través de sus relatos, anécdotas, historias y confesiones, propiciaron un universo de sentidos que resultan difíciles de exponer a plenitud, sin embargo, busqué mostrar lo más representativo de cada una de ellas.

Para ilustrar las características centrales de las seis mujeres participantes, presento la figura 3, donde aparecen sus atributos centrales, tales como: seudónimo, lugar de origen, edad, formación, generación académica en la familia, carácter de las instituciones educativas en las que estudió, cargo que desempeña, además de algunos datos familiares.

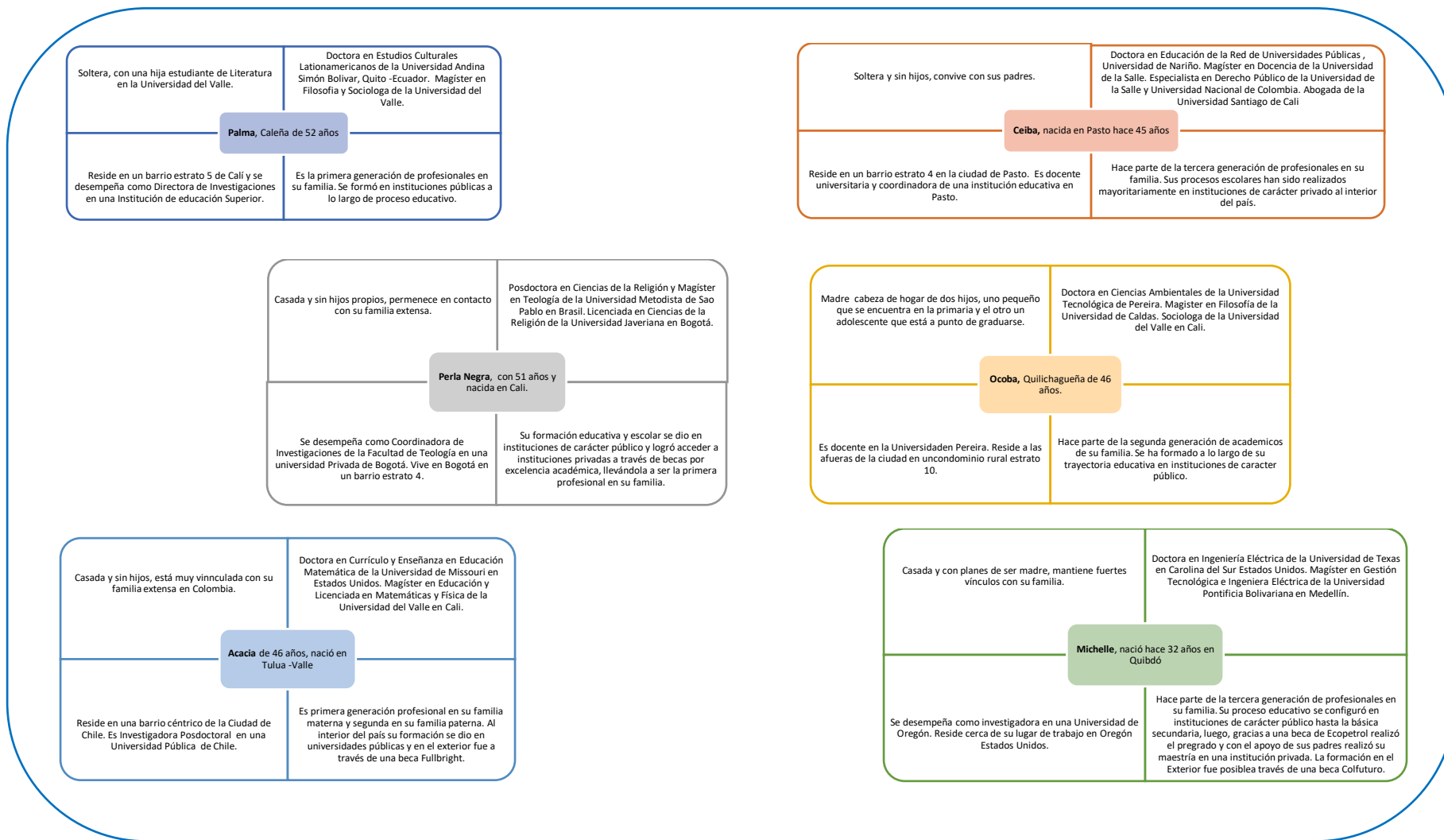


Figura 9. Atributos básicos mujeres participantes.
Fuente: Elaboración propia.

SEGUNDA PARTE

Esta segunda parte muestra los resultados, comprensiones y análisis, tomando como guía la propuesta de *análisis ontológico de los sistemas* de Silvia Walby. A partir de allí establezco un primer nivel del análisis expuesto en los capítulos 4, 5 y 6, en los que comprendo cada categoría o sistema de relación presente en las experiencias de las mujeres. De acuerdo con las apuestas teórico-conceptuales de la interseccionalidad, las categorías centrales son *raza, género y clase*, he considerado estos mismos constructos como ejes posibilitadores de comprensión interseccional, pues poseen impacto profundo y susceptibilidad permanente en la configuración de situaciones de desigualdad vividas por las mujeres negras afrodescendientes doctoras participantes de la investigación.

Como segundo momento del análisis, paso a revisar, en el capítulo 7, el tipo de intersecciones, cruces o relaciones categoriales presentes en las experiencias relatadas; retomando las variaciones, movilidades e impactos que entre las diferentes categorías se puedan presentar. Para llevar a cabo este ejercicio retomé las comprensiones ya elaboradas en las revisiones de las categorías centrales raza, género y clase, sin embargo, es necesario precisar que en la comprensión interseccional emergieron dos categorías: edad y lugar de origen. A pesar de que estas dos categorías fueron poco recurrentes en los relatos de las experiencias compartidas, le suman complejidad a las intersecciones categoriales en donde fueron evidentes, razón por la cual merecieron ser destacadas en este proceso.

CAPÍTULO 4. RAZA

«Creo que yo primero tuve conciencia de ser negra antes que conciencia de ser mujer, porque por lo primero que me decían era por el color, no por el género».
(Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

La raza, como constructo social que determina las relaciones entre diferentes sujetos en el interior de un dominio institucional —como lo es el sistema educativo colombiano—, cobra protagonismo en esta investigación y se vuelve eje central para la comprensión interseccional. En la elaboración que se presenta a continuación, los relatos aportados por las mujeres participantes remembraban experiencias de su vida educativa, fuertemente movilizadas por la noción de raza.

He organizado el presente capítulo en cinco partes. En un primer momento desarrollo las nociones *raza* y *etnia*, en términos de distinciones físicas y culturales; le sigue la comprensión de las discriminaciones raciales como procesos que estructuran las relaciones sociales; el tercer apartado presenta los estereotipos racializados que se reproducen en ámbitos como la prostitución, el cuidado y el servicio, el deporte y el folclor; en cuarto lugar, ubico el racismo epistémico como una estrategia homogeneizante de los pensamientos *otros*; para finalizar, expongo algunas ideas centrales del capítulo.

4.1 Raza y etnia: entre la clasificación fenotípica y las prácticas compartidas

En este primer apartado introduciré elementos conceptuales para comprender las nociones de raza y etnia en las experiencias de las mujeres participantes, partiendo de lo que hace el reconocimiento exterior en relación con la clasificación social de los sujetos.

Los diferentes modelos de análisis sobre *raza* responden a las ubicaciones espacio temporales en las que esta se ha comprendido, por ejemplo, *la limpieza de sangre* practicada en España, entre los siglos XIV y XVII, la *legitimidad de la nobleza* en Francia entre los siglos XVI y XVIII, las taxonomías pseudocientíficas establecidas en Europa entre los siglos XVII y XVIII; la ambivalencia durante la Ilustración y el racismo científico del siglo XIX (Max Hering, 2007). De manera complementaria, Peter Wade (1997a) presenta una comprensión histórica de la raza en tres momentos: el primero referido a la naturalización de las diferencias, en el que las características físicas y biológicas se clasificaban vinculándoles atributos culturales y sociales; el segundo, la *era del racismo científico*, en el que se establecían distinciones entre la raza superior “europea” y las demás razas de la periferia, consideradas inferiores según la teoría de la evolución; y el tercero, denominado *construcción social de la raza*, una elaboración que trasciende el determinismo biológico y asume el impacto de esta categoría dentro de las dinámicas sociales y culturales.

Al lado de estas comprensiones históricas aparecen otras que postulan el surgimiento de la raza como producto de la colonización en América⁶⁷. Desde esta perspectiva, aunque la concepción de raza ha tenido transformaciones reflejadas en la terminología, su propósito sigue siendo el mismo: justificar dinámicas de subordinación entre diferentes grupos sociales, a partir del determinismo biológico (Eduardo Restrepo y Axel Rojas, 2010).

Esta conceptualización de raza ha tenido diversas controversias en el campo del estudio de las ciencias sociales, debido a que, por un lado, su construcción en relación con los seres humanos no tiene sustento desde la perspectiva biológica (Peter Wade, 1997b) y ha dejado de emplearse cuando es usada como sinónimo de cultura (Carlos Zambrano, 2007). Por otro lado, al ser una noción construida socialmente puede ser entendida desde diversas perspectivas espaciales y temporales, lo cual la hace cambiante (Oscar Quintero, 2013b). No obstante estos debates, la categoría sigue siendo a la vez un constructo sobre el cual se intentan comprender diferentes formas de relaciones sociales y una práctica que determina situaciones y condiciones de vida de sujetos de manera particular y colectiva.

Esta idea de raza sugiere una distinción física, que sitúa al sujeto dentro de un colectivo a partir de ciertas características: «digamos que el ser negra significa un reconocimiento exterior que me posiciona en un determinado grupo humano, que se identifica a través de rasgos fenotípicos, por ejemplo, mi cabello, el color de mi piel, la forma de mi nariz» (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018).

De esta manera se entiende que la “genealogía genotípica o de color de piel” propuesta por Walter Mignolo (2007), con el cual se plantea el constructo de raza para establecer y producir dinámicas de relación basadas en la diferenciación, tiene efectos en el reconocimiento que cada una de estas mujeres hacen de sí mismas en relación con los demás: «creo que yo primero tuve conciencia de ser negra antes que conciencia de ser mujer, porque por lo primero que me decían era por el color, no por el género» (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018).

Esta conciencia de la que habla Perla Negra, de manera explícita, se refiere al reconocimiento que ella tuvo que hacer de sí misma dada la diferenciación permanente que recibía de los demás. Las dos citas evidencian este aspecto cuando sitúan “el reconocimiento exterior” como parte de su proceso de identificación. Carlos Jo. Castro (2003) plantea que «la idea de conciencia de color, que en este caso significa la conciencia del color de piel, es la conciencia de que existe el ‘otro’, que no es como ‘nosotros’. Pero a veces no sólo es diferente, sino inferior»⁶⁸ (p. 22). Al respecto,

⁶⁷ Esta afirmación se sustenta en que, por un lado, «los modelos latinoamericanos han sido diferentes del modelo de la sociedad esclavista de los Estados Unidos en donde la libertad de los esclavos —fueran estos ‘negros’ o ‘mulatos’— era mucho más restringida; además que las categorías intermedias desaparecieron con el tiempo bajo el esquema de la “gota de sangre”» (Peter Wade, 1999: 5 en Oscar Quintero, 2013b, p. 91). Por otro lado, en los diferentes países de América Latina se ha construido una idea de raza de acuerdo con sus particularidades históricas (Roger Bastide, 1967 en Oscar Quintero, 2013b).

⁶⁸ Este aspecto está asociado a lo que Carlos Zambrano entiende como la clasificación social basada en el fenotipo y genotipo que originó las “pigmentocracias y políticas eugenésicas” (2007, p.166). Las pigmentocracias se refieren a la estratificación social realizada por el color de piel y las políticas eugenésicas se refieren a las normativas que orientaban el “mejoramiento” de las características físicas.

cuando el *nosotros* nos lleva a tener esa conciencia de que somos el *otro*, el *diferente* y en muchas ocasiones *el inferior*, resultan determinantes las maneras como nos ubicamos en el ejercicio de relación con los *otros* que no son *nosotros*:

Finalmente, siempre estoy en el lugar del otro, en la posición del otro, digamos uno es el otro y es algo que no te lo quitas de encima, no es como, por ejemplo, si yo fuera gay o lesbiana, eso es algo que yo puedo ocultar si quiero, o si soy no sé, judía o si soy cristiana. O sea, hay cierto tipo de, digamos de categorías de identidad que se pueden ocultar, pero digamos el ser negro lo llevas en la piel, entonces yo creo que a mí me define profundamente eso. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Con los argumentos anteriores y retomando los planteamientos de Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010), la raza ha sido una categoría útil en procesos de clasificación social que emplea «un borramiento de la historicidad y arbitrariedad de tal clasificación y las relaciones que de ésta se derivan» (p.118). Esta idea se traduce en que al tiempo que se justifican estructuras y relaciones sociales basadas en diferencias fenotípicas, se anulan todo rastro y posibilidad de comprensión histórica de las y los africanos esclavizados. Parte de este *borramiento* se refiere a la eliminación de «prácticas comunitarias ecológicas, saberes de siembra, de tejidos, del cosmos (...)»⁶⁹ cambio y control de las prácticas reproductivas y sexuales» (María Lugones, 2011, p.108). Este aspecto es evidente en el siguiente relato de Palma:

Esa total negación que es en últimas una negación de humanidad, porque si lo propio de lo humano es el pensamiento, y las personas negras entonces no lo tenemos, entonces no somos humanos. Entonces, nos siguen robando la humanidad después de todos estos años y a pesar de la abolición de la esclavitud, nos siguen robando la humanidad (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018).

Cuando Palma se refiere al “robo de humanidad” pareciera designar que al ser considerados primordialmente desde los aspectos fenotípicos⁷⁰, a los sujetos se les han desconocido históricamente los innumerables procesos de construcción social a los que pertenecen como un grupo humano, caracterizado fundamentalmente por el uso del pensamiento; es decir, se reduce el sujeto a una característica física y se dejan de lado sus prácticas culturales.

A pesar de que, como se puede ver en los fragmentos de las entrevistas, la raza ha estado asociada de manera permanente con características fenotípicas, también se la vincula a la noción de *etnia*. Esta categoría proviene del término griego *ethnos*, concepto que en la antigua sociedad griega «entró a designar al grupo humano exterior a la “polis” y estas distinciones han sido parte de la historia de las civilizaciones humanas occidentales, como manifestación de la facilidad con que la «acción comunitaria política da origen a la idea de una ‘comunidad de sangre’, si no se

⁶⁹ A lo largo del documento aparecerán los puntos suspensivos entre paréntesis para indicar que se omitió un fragmento del discurso o la cita, y puntos suspensivos sin paréntesis para señalar una pausa en los relatos de las mujeres participantes.

⁷⁰ En palabras de María Lugones, los africanos esclavizados «se clasificaban como no humanos en su especie como animales, incontrolablemente sexuales y salvajes» (2011, p.106).

opone a ello la presencia de diferencias antropológicas demasiado marcadas» (Peter Weber, 1922 [1997], p. 322 en Oscar Quintero, 2013b, p.30).

Para Walter Mignolo (2007), se puede ubicar la relación permanente entre la raza y la etnia, pues esta última hace parte de las prácticas humanas de los diferentes grupos, los cuales no son considerados dentro del supuesto del ideal humano, es decir, el blanco. Así pues, la etnia «incluye la lengua, la memoria y un conjunto de experiencias compartidas pasadas y presentes, por lo que comprende un sentido cultural de comunidad»⁷¹ (p.42).

De acuerdo con esto, efectivamente, las personas negras tienen afinidades en términos de lo vivido y de lo construido, es decir, existe una asignación de valores, costumbres y prácticas relacionadas con el *ser negro* y este proceso es compartido por un grupo. Se puede entender que, más que un borramiento o negación de la historicidad en sujetos racializados como negros, se ha empleado una estrategia de inferiorización de la realidad. En otras palabras, se puede decir que, a los elementos de construcción social elaborados por las mujeres y hombres negros, cuando han sido reconocidos, se les ha asignado una posición de bajo nivel frente a lo desarrollado por otros grupos humanos. Lo anterior puede sustentarse en el siguiente argumento de Palma, cuando deja en claro que tiene conciencia no sólo de ser negra, también de lo vivido por sus antepasados al ser catalogados como negros y, por tanto, sometidos a condiciones de vida infrahumanas:

Ser una mujer afrodescendiente o una “mujernegra”⁷², como yo prefiero calificarme, es estar ligada a una historia de luchas, y de resistencias, a una historia que me une a otras mujeres negras también, porque compartimos, digamos, el mismo origen, porque compartimos situaciones, ancestralidades, que nos permiten ubicarnos como sobrevivientes de situaciones pues muy duras, pero de las cuales nuestras madres, nuestras abuelas, nuestras bisabuelas salieron victoriosas y por eso estamos aquí. Es decir, somos un testimonio vivo de que unas luchas que vivieron nuestros ancestros no fueron inútiles, sino que valió la pena que ellos las dieran, entonces también vale la pena ahora que nosotros las demos. Entonces para mí ser una mujer negra significa eso, es decir tengo en mis manos el testimonio de quienes me antecedieron y necesito pasárselo a quienes vienen y entonces son unas luchas de siglos, pero no son inútiles porque todavía estamos aquí. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Los procesos de conciencia étnica, así como racial, llevan a establecer vínculos fuertes con la identidad, es decir sentir que hacemos parte de, o que somos cercanos a algo o alguien (Walter Mignolo, 2007) no sólo por características físicas —como es el caso de la identidad racial—, también por una serie de valores, atributos, prácticas y sentidos que se transmiten, reproducen y modifican de una generación a otra y de forma colectiva en un grupo étnico determinado. Por ejemplo, Michelle y Ocoba nos muestran en su relato elementos que sustentan esta idea:

Yo creo que nosotros compartimos unas costumbres, una cultura desde el punto de vista positivo, la alegría de nosotros como negros en Colombia, que cuando yo lo comparo de cómo

⁷¹ La noción de etnia está asociada a las categorías *pueblo* o *nación* (Eduardo Restrepo y Axel Rojas, 2010). El término *eticidad* asume una “pertenencia cultural, territorial y política” (Elisabeth Cunin, 2003, en Oscar Quintero, 2013b, p.96).

⁷² Palma considera que en su caso particular deben unirse las palabras *negra* y *mujer*, pues en el proceso identitario son dos características que no pueden separarse y son determinantes en su existencia.

son los negros en otro lugar —yo tengo muchos amigos que son de África— y somos como la misma cosa, estamos separados, pero la forma en las que asumimos la religiosidad, la cultura, la alegría con la que asumimos la vida en general, la forma como uno se relaciona con las otras personas. Todo eso desde el punto de vista positivo, como que nos unifica. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Me ven igual a pesar de que no soy de su mismo lugar de origen, pero porque hay prácticas que compartimos, por ejemplo, yo llego preguntando por cocadas, por chontaduros, yo llego preguntando por plátanos... entonces hay afinidades en las que nos encontramos y la otra gente no entiende. Yo sé cómo entrarles a ellos, porque me siento cómoda en esas prácticas con ellos. (Ocoba, entrevista 17 de octubre de 2018)

De acuerdo con los dos planteamientos, es interesante resaltar que, dentro de la relación entre raza y etnia, el lugar de origen no necesariamente es un factor determinante para establecer procesos identitarios. Por ejemplo, Michelle describe la alegría de las personas negras como algo similar, a pesar de ser originarios de dos continentes diferentes; por otro lado, Ocoba establece que las prácticas y gustos alimentarios de las personas negras o afrodescendientes se comparten de manera natural.

Sin embargo, con esta idea no quiero indicar que todas las mujeres negras en Colombia o en el mundo seamos iguales. De hecho, las bases que justifican esta investigación abrazan la necesidad de despojarnos del punto común de la generalización de las características, situaciones y necesidades de las mujeres negras afrodescendientes en el país. En realidad, dicha afirmación amplía la idea de que la configuración de etnicidad está vinculada a lo que, en diferentes circunstancias, las mujeres negras afrodescendientes podemos llegar a compartir y que nos permite identificarnos y relacionarnos con los diferentes grupos humanos y sociales que habitan en el mundo; tal y como lo plantea Carlos Zambrano (2007) al referir que las clasificaciones raciales y étnicas han servido «para cohesionar sociedades con fines más nobles de resistencia y superación colectiva» (p. 158). Aunque vale expresar que eso que compartimos por ser negros y que nos une en un momento determinado puede no ser lo mismo siempre; resulta ser cambiante y dinámico.

De manera complementaria, eso que compartimos culturalmente no necesariamente es el centro de discusión sobre la importancia o no de la pertenencia a un grupo étnico. Al respecto, Oscar Quintero (2013b) citando a Frederick Barth (1969) plantea que más allá de centrar la atención en los contenidos étnicos que determinados grupos pueden llegar a compartir, hay que prestarle atención a las fronteras que dan posibilidad a la existencia de los diferentes grupos étnicos. Aunque es necesario evidenciar que dichas fronteras no son fijas y permanentes, de hecho «son móviles y se construyen socialmente, bajo esa misma lógica los grupos étnicos son construcciones sociales, históricas e ideológicas» (Oscar Quintero, 2013b, p.32).

Este argumento ayuda a justificar la necesidad de salir de los cajones étnicos y racializados en donde nos han y nos hemos acomodado de manera continua, llevándonos a reproducir ideas inferiorizadas sobre nosotros mismos y sobre los grupos a los cuales nos adscribimos. Si bien estas ideas tienen origen en los procesos de colonización ocurridos en esta parte del continente, requieren

revisión debido a las transformaciones que se han presentado para las mujeres negras afrodescendientes en el país, especialmente las referidas al acceso, la permanencia y la participación en escenarios educativos. Sin embargo, para llegar a identificar dichas ideas y sus posibles cambios en términos de lo racial y lo étnico, es necesario continuar ahondando en lo que las mujeres participantes aportaron en relación con lo que implica una categorización racial y está relacionada directamente con la discriminación racial.

4.2 Discriminación racial: las múltiples caras de un fenómeno social en permanente mutación

La elaboración que desarrollo en este apartado aborda el racismo como un fenómeno, que se muestra a través de distintos tipos de discriminación: directa (explícita e implícita), solapada (relacionada con la multiculturalidad) y naturalizada. Estos tres modos de discriminación, evidentes en las experiencias de las mujeres participantes, configuran, a su vez, el endorracismo, el mestizaje y el blanqueamiento como procesos ideológicos que influyen en las maneras de configurar la racialización en los sujetos.

La clasificación racial es realizada por grupos humanos para designar quiénes son superiores o inferiores a partir de sus características físicas y que, en relación con la categoría etnia, también se amplía a las prácticas sociales, es lo que se conoce como racismo. De acuerdo con Walter Mignolo, este

surge cuando los miembros de cierta “raza” o “etnia” tienen el privilegio de clasificar a las personas e influir en las palabras y en los conceptos de ese grupo. El “racismo” ha sido una matriz clasificadora que no sólo abarca las características físicas del ser humano (sangre, color de piel, entre otras) sino que se extiende al plano interpersonal de las actividades humanas, que comprende la religión, las lenguas (...) y las clasificaciones geopolíticas del mundo (Oriente-Occidente, Norte-Sur; Primer, Segundo y Tercer Mundo; Eje del Mal, etc). (Walter Mignolo, 2007, p. 42)

Al considerar el racismo como un constructo de clasificación social, es necesario que sea entendido de manera situada en tiempo y en espacio. De tal forma, y de acuerdo con Peter Wade (1997), tendríamos que hablar de *racismos*, pues al ser «configuraciones específicas de dominación social, fundamentadas en la idea de la “raza”, de acuerdo con determinados contextos sociales, históricos, ideológicos, culturales y geográficos» (Peter Wade, 1997, p. 398 en Oscar Quintero, 2013b, p.35), estos se ubican en diferentes momentos y lugares de nuestra historia.

Estas formas de entender la organización social, basada en la raza, llevan a que se efectúen diferentes prácticas que materializan la noción de racismo o racismos. A esto se le conoce como discriminación, en particular, la discriminación racial (Oscar Quintero, 2013b). Aunque, unificando los criterios con lo planteado por Peter Wade (1997b), al referirse a los racismos, podría establecer también que existen diferentes tipos de discriminación racial. De acuerdo con los relatos aportados por las mujeres participantes, he caracterizado tres tipos de discriminaciones raciales: directa, solapada y naturalizada.

- *Discriminación racial directa*

Se refiere aquella que le hace ver o sentir al sujeto que no hace parte de un grupo determinado por su fenotipo o sus prácticas culturales y, por lo tanto, no puede participar o integrarse a otro grupo diferente al que ya pertenece. Dentro de esta tipología directa, he ubicado dos subcategorías. La primera de ellas se refiere a una discriminación racial directa explícita en la que se manifiestan abiertamente las características fenotípicas o étnicas como estrategia de diferenciación. El relato de Perla Negra es un claro ejemplo de este tipo de discriminación, pues describe que luego de haber terminado su formación en la Normal Nacional de Señoritas en Cali-Colombia le fue asignado un puesto para desempeñarse laboralmente en un reconocido colegio privado de esta ciudad. Sin embargo, la dicha no le duró mucho:

Cuando yo llego allá a trabajar y buscar mi empleo me dijeron que no había, yo respondí: “¿cómo así?, Si a mí me dijeron que sí”. Yo me quedé esperando al padre, el padre no me quería atender y ahí me quedé toda la mañana y yo pensé “de aquí no me voy hasta que me digan por qué, si a mí me dijeron que viniera por mi trabajo”. Entonces, puse casi que al padre contra la pared y me dijo “no es que aquí no tenemos niños negros, mucho menos profesoras negras” (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018).

La discriminación racial directa explícita, en efecto y como se muestra en el relato pone en evidencia que los motivos de distinción son los raciales, es decir, no permite dudar el motivo del rechazo.

La segunda subcategoría se refiere a la discriminación racial implícita, en ella no se expresa de manera clara que las razones de diferenciación se deben a la raza o a las prácticas culturales, pero es evidente la segregación hacia la persona racializada. Las siguientes experiencias evocadas por Palma y Acacia ejemplifican este tipo de discriminación racial:

En el colegio recuerdo que yo tenía sólo una amiguita y a la hora del recreo las niñas jugaban, pero no querían jugar conmigo y nunca yo entendí por qué. Por ejemplo, jazz o esos jueguitos (...) si yo me acercaba a jugar me decían: “no, no, no, usted no, usted no”, entonces yo era como sola y aislada. Eso también lo interpreto como parte del racismo, o sea: ¿Qué había en mí, que no podía ser admitida en ese grupo? Pues que era la única niña negra, eso era como lo que había. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

La semana pasada que iba para un evento —yo detesto el transporte público, porque ese es un lugar acá en Chile donde realmente uno siente que es el otro, te hacen sentir que ese lugar no es el tuyo y entonces yo generalmente me transporto en Uber o en transporte alternativo—, iba para una ciudad que queda como a dos horas y decidí irme en tren. El tren no es tan común y además es caro, entonces yo, bueno me compré unos tiquetes y pues llegué temprano, me senté en la silla que me asignaron, cuando llegó la persona que venía a sentarse al lado mío, no quiso sentarse al lado mío, se fue a la silla de al lado, se sentó allá y le dijo al coordinador del vagón que si había otro puesto disponible “¿por qué él no se sentaba ahí? y claro yo [pone cara de asombro]. Además, porque asumen que uno es haitiano y uno no habla bien el español y entonces se dan el lujo de decir cosas que son terribles, como esa. Esas cosas todavía me sorprenden tanto y me cogen fuera de mi lugar, cierto. Yo no reaccioné, yo tenía que haber mandado este tipo a comerse una tonelada de lo que ya sabemos, pero no lo hice, sino que me

quede allí muy muy sorprendida... finalmente el tipo tuvo que sentarse al lado mío porque esas sillas son numeradas y no podía cambiar, entonces como ese tipo de cosas son súper cotidianas. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

En las dos experiencias anteriores se puede identificar un importante elemento referido a la permanencia de un patrón de discriminación racial. El primer relato ocurrió en una institución educativa en Cali hace aproximadamente 30 años; el otro suceso se dio en el año 2018, en Santiago de Chile. Ambas situaciones se desarrollaron en contextos completamente diferentes y fueron protagonizadas por sujetos distintos, sin embargo, las dinámicas de relación social son similares, dejando como fuente de argumentación que existe una estructura de racismo estándar que puede variar en algunos aspectos o circunstancias, pero que en esencia cumple con el objetivo de establecer una diferenciación entre el sujeto negro (aislado) y el sujeto no negro (que aísla).

Además de recalcar la diferencia racial de manera explícita o implícita, también ubica al sujeto racializado como negro en un lugar que no debería estar ocupando y, por lo tanto, dicho espacio no merece ser compartido. Al respecto, vale retomar que «cuando hay una normatización de la conducta de las personas según su genotipo y su fenotipo, de inmediato hay una reglamentación de carácter segregacionista; determinados individuos que tienen determinadas apariencias pueden estar tan sólo en ciertos sitios» (Jaime Arocha, 2000 en Carlos Zambrano, 2007, p.160). Otros dos ejemplos de la discriminación directa implícita los comparten Michelle y Ceiba:

Hubo una vez en la que mi esposo y yo llegamos al aeropuerto de Bogotá, teníamos como tres maletas, lo mismo que tenía cualquier otra persona que había aterrizado en ese avión y los taxistas no nos querían llevar, decían que mucha maleta y yo luego veía que otros pasajeros con más maletas que nosotros sí los montaban, varios taxistas no quisieron llevarnos (Michelle, entrevista 20, 17 de noviembre de 2018).

Viniendo de Chiapas-México, en un bus veníamos con una compañera (...), veníamos con ella de noche a las 3 a.m., y entonces el señor del bus paró, un policía se subió y directamente me colocó la linterna a mí y entonces se vio, pues se vio la transformación en su rostro y me preguntó: ¿de dónde eres y no sé qué? y a mi compañera también. Luego nos dijo: “se bajan”, pero era por mí, uno no puede decir que era por mi compañera, no, era por mí (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018).

En la comprensión de estas dos últimas experiencias, así como en el evento ya relatado por Acacia, llama la atención que el lugar común de las situaciones se desata en un servicio y espacio público donde las normas, los límites y los controles sociales se ponen en tensión. Allí se genera un desbalance de la armonía “racial” (Mara Vigoya, 2008; Yeison Meneses, 2013; Klára Hellebrandová, 2014) que supone estar presente en nuestras sociedades latinoamericanas. Esta armonía racial se refiere a que, en el reconocimiento de las diversidades raciales y étnicas, dentro de un contexto determinado, se presumen tratos cordiales y respetuosos entre los distintos agentes en el espacio social.

- *Discriminación racial solapada*

Con este tipo de discriminación se piensan dinámicas de relación social guiadas por lo multicultural, es decir, con la idea de “reconocimiento” de la diferencia racial o étnica, así pues, tienden a la negación de que existan exclusiones o distinciones basadas en la raza (Klára Hellebrandová, 2014). Esta forma de discriminación se sustenta en lo que algunos autores denominan *configuraciones de racismos contemporáneos*, los cuales son más sutiles, indirectos o flexibles en donde las “actitudes raciales” tienden a ser simbólicas (Eduardo Bonilla-Silva, 2006; Philomena Essed, 1991, en Oscar Quintero, 2013b, p.47) y construidas a partir de referentes del reconocimiento cultural propio en cada nación.

Antes de profundizar en la discriminación solapada, vale la pena referir algunas distinciones entre los términos *multicultural*, *multiculturalismo* y *multiculturalidad*, pues pueden ser confundidos como sinónimos cuando en realidad tienen connotaciones particulares, con impactos evidenciables en las experiencias educativas de las mujeres participantes en la investigación.

En primer lugar, lo *multicultural* se refiere a «la realidad diversa de la población, incluida la diversidad étnica; y los posicionamientos políticos de las identidades que promueven la defensa de las culturas, los territorios y las autonomías» (Carlos Zambrano, 2007, p.194). En esta perspectiva, el país fue entendido como multicultural en 1991, con la promulgación de la Constitución Política, a través de los artículos 7 y 70, al reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural, además de ser fundamentos de la nacionalidad colombiana. En segundo lugar, el *multiculturalismo* es un concepto que se refiere a las políticas de reconocimiento de la diversidad de proyectos históricos en el país, orientando así «desde el Estado, la sociedad y los movimientos sociales, las luchas para reconocer, proteger y estimular el ejercicio de las diversidades, culturales y étnicas» (Carlos Zambrano, 2007, p.194). En tercer lugar, aparece la noción de la *multiculturalidad*, referida al tipo de relaciones sociales que se establecen, tomando como referencia el reconocimiento de la diversidad en el cotidiano de las interacciones entre sujetos y colectividades. En palabras de Carlos Zambrano,

por multiculturalidad se entiende la calidad de lo multicultural, que asigna una forma de ser, cuyo objetivo es la construcción de un orden social y político basado en la regulación de las interacciones de la diversidad. Puede emplearse el término para definir la cualidad de ser nacional: ser diverso y actuar en consecuencia, de modo plural. (2007, p.194)

En resumidas cuentas, lo *multicultural* hace referencia a la realidad diversa del país, el *multiculturalismo* es la propuesta política para orientar los procesos de reconocimiento y respeto a esta diversidad, y la *multiculturalidad* se traduce en la manera en que se asume lo multicultural en lo cotidiano de las relaciones sociales.

Con esta precisión terminológica puedo continuar planteando que la discriminación solapada remite la dificultad de evidenciar las tensiones presentes en las relaciones sociales basadas en la raza y en la etnia (multiculturalidad), debido al entramado de vías normativas (multiculturalismo) del reconocimiento de la diversidad étnica (multicultural), que desplaza la atención de lo racial a

lo étnico y a lo cultural. Si bien el multiculturalismo se muestra como un avance en relación con el reconocimiento de la diversidad étnica y, por tanto, multicultural del país (Elizabeth Castillo y Sandra Guido, 2015), está encubriendo el problema central de las personas racializadas como negras (Doris Lamus, 2010; Greison Moreno, 2014; Anny Ocoró, 2015). Pues, desde esta perspectiva, se puede pensar que al realizar un reconocimiento legislativo y dar mayor relevancia al factor étnico que al racial, se estaría superando el flagelo del racismo en el país, sin embargo, este hecho no es evidente, al menos no para Ceiba y Palma:

Cuando hice mi tesis doctoral, en el trabajo de campo algunas estudiantes me cuestionaron y me dijeron: “nosotras no somos negras, somos afrodescendientes”. Eso quiere decir y confirma mi teoría, que entonces al sujeto en estas dinámicas de política pública de la diversidad, de la diferencia, le dicen: “usted ya no es negro, sino que usted afrodescendiente”. Pero cuando se quiere referir a usted, realmente le dicen “la negra”, entonces de una vez empezamos por donde es. O sea, hay un tema que parece que nos hiere, o sea a mí me hiere menos y es políticamente decente decir afrodescendiente y es burdo u ordinario decir negro. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Lo afro, me parece a mí que no recoge mucho, si bien no lo descarto porque me liga con África, y a mí me parece importante esa ligazón. Pero en nuestro contexto colombiano se ha usado lo afro para decir que ya superamos el racismo, que no se trata de hablar de lo negro, que ese ya no es el problema. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Estos relatos me llevan a retomar los planteamientos de Oscar Quintero (2013b), quien referenciando a Eduardo Bonilla-Silva (2011), esboza que las relaciones sociales pueden presentar componentes de racialización directos o indirectos «de acuerdo con el patrón de racialización que haya estructurado a una sociedad en particular, de cómo las luchas sociales e identitarias han modificado dicho patrón» (2013b, p.47). Es decir que resultan importantes las maneras en las que una sociedad entiende las relaciones sociales basadas en la racialización, pero también cobra valor la forma y el sentido con los cuales los grupos inferiorizados configuran dichas maneras de relación. Al respecto, se puede decir que los grupos y las comunidades negras y afrodescendientes en Colombia han ejercido una importante influencia sobre la revelación de dinámicas de discriminación racial (Carlos Zambrano, 2007; Doris Lamus, 2010; Amanda Romero, 2010; Fernando Urrea, 2011; Klára Hellebrandová, 2014; Jorge García, 2019) y las maneras como se han instaurado y reproducido gracias a la participación de todos los agentes, que configuran nuestra sociedad.

- *Discriminación racial naturalizada*

Por otro lado, y como última subcategoría ubicada en este apartado, se presenta la discriminación racial naturalizada. Se refiere a las maneras de normalizar las diferencias en las relaciones sociales basadas en la raza (Eduardo Bonilla-Silva, 2003 en Érica Morales, 2012), hasta el punto de llegar a pensar que es parte “natural” de la vida y no requiere prestarle mayor importancia:

Entonces es muy difícil que alguien, que una persona negra diga que no ha tenido experiencias de racismo (silencio)... tal vez se olvidan o la gente no las hace conscientes o sencillamente no les da importancia y terminan olvidándose, pero si uno empieza a recordar o empieza hablar con otras personas de esas experiencias generalmente empiezan a surgir, empiezan a aparecer. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

La naturalización de la discriminación racial no sólo ocurre en el otro que se considera no negro, de hecho, empieza a interiorizarse por parte de las mismas personas negras. Situación que puede deberse a una acomodación y resignación al tipo de dinámica relacional establecida socialmente, o tal vez como acto de protección para no sentir el dolor que genera la burla, como lo vivió en repetidas oportunidades Palma:

En mi casa, yo recuerdo que mi hermano, uno de los mayores, tenía una novia o una muchacha que le gustaba. Ella vivía como a tres cuadras de la casa y era una muchacha negra, y en mi casa lo jodían, que le gustaban las negras que no sé qué, lo jodían burlándose de él. O sea, era motivo de gracia, siendo mi papá negro y siendo los dos hijos últimos de mi mamá negros, mis hermanos mayores no veían que tenían una familia negra y entonces jodían al otro “que te gustan las negritas, que yo no sé qué con las negritas”. Entonces yo veía esa situación y yo ya pensaba en eso. Había una incomodidad que uno no puede de niño como expresar ni interpretar, sino como que se queda uno con esa incomodidad allí, se queda con eso. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Cuando yo viví en Cúcuta a los 14 años, que fue donde me gritaron “negra” por primera vez y donde al pasar por un grupo de estudiantes que estaban saliendo del colegio, entonces empezaron a reírseme y decían: “mirá esa negra” como si fuera algo gracioso, un objeto de burla el hecho de ser negra. Entonces era “mirá esa negra” y era una cosa, como si fuera un objeto de burla sólo por el hecho de ser negra, pues era una cosa comiquísima para ellos. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

O para evitar la incomodidad que lleva enfrentar el racismo como lo plantean Ceiba y Palma:

Este tema está asociado con lo histórico, es decir, [a los negros] les tocó así, ellos eran así, eran esclavizados y ahora están libres, ¿cuál es el problema? Por lo menos antes les tocaba así, pero ahora están libres, ¿cuál es el sufrimiento? ¿Por qué es que molestan? Por lo menos andan por ahí. Así piensa la mayoría de comunidad mestiza (...) Otra forma es que, infantilizan el tema, el sentimiento y dicen que: “ay tan resentidos”, o sea te discriminan, te infravaloran, te irrespetan y después dicen que el problema es tuyo porque tú eres un resentido, fuera de eso te pasan a ti el problema. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Me parece que eso juega mucho, esa visión histórica del negro y si uno no responde a ella, entonces es dejado de lado también, o sea no lo queremos porque confronta mucho, porque jode mucho, porque es incómodo. O sea, si uno está hablando del racismo... ese es un tema que a la gente suele fastidiarle, incluso a otras personas negras que no quieren que se hable de eso, y que asumen que el que habla de eso es un “acomplejado”. Pero realmente los acomplejados son los que no quieren hablar del tema, porque los incomoda, porque los hace sentir como que están molestando al blanco, al mestizo y no quieren realmente molestarlo, no quieren confrontarlo,

entonces como que llevémosla por la buena y no hablemos de eso. Entonces... es incómodo, estos temas son muy incómodos. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Desde las experiencias de Palma, la burla es una de las maneras que tiene el racismo para poner en evidencia las diferencias raciales a través del desprecio, pero enmascarado en la broma, el chiste y el chascarrillo⁷³. Aspecto que coincide con los hallazgos de la investigación de Erica Morales (2012), quien presenta como las *microagresiones* en los espacios de educación superior, se manifiestan de manera permanente a través de bromas y chistes racistas. Esta expresión del racismo amplía de manera importante la incomodidad que suscita revelar la existencia de prácticas o discursos que son evidentemente racistas. La molestia que suscita en el sujeto discriminado es percibida por aquel que ejerce la discriminación, pero este último no la concibe como una dinámica negativa, es más, dicha práctica racista es naturalizada como elemento inherente de la interacción social.

De acuerdo con las experiencias educativas de las mujeres participantes, los tipos de discriminación directa, solapada y naturalizada configuran mecanismos ideológicos: endorracismo, mestizaje y blanqueamiento. Estos tienen efectos en el autorreconocimiento de sí mismas como sujetos racializados, así como en las formas de relación que establecen con otros.

4.2.1 Endorracismo, mestizaje y blanqueamiento: Mecanismos ideológicos de las discriminaciones raciales

Los procesos ideológicos producto de los diferentes tipos de discriminación racial, presentes en las experiencias de las mujeres, son el endorracismo, el mestizaje y el blanqueamiento.

4.2.1.1 Endorracismo

Las distintas manifestaciones o tipos de discriminación racial no surgen de manera exclusiva por parte de las personas consideradas blancas o mestizas, de hecho, la estructura del racismo en una sociedad como la colombiana ejerce una fuerte presión sobre el sujeto, que es racializado como negro, llevándolo en distintas ocasiones a adoptar los parámetros de discriminación con los cuales ha sido segregado (Esther Pineda, 2015). A este fenómeno se le conoce como endorracismo y puede verse reflejado en varias de las experiencias relatadas por las mujeres. Para el caso particular, Ocoba y Perla Negra dan cuenta de esta dinámica, desde el otro sujeto negro que efectuó el endorracismo hacia ellas:

Desde los estudiantes negros (...) entonces es también la doble discriminación de ellos, muchos de ellos son gente negra que no le gusta tener profesores negros, no sé qué creerán ellos, nunca les he preguntado. (Ocoba, entrevista 18 de octubre de 2018)

Uno lo percibe mucho en una ciudad como Bogotá, donde a veces ver otro negro significa reflejar de donde yo vengo, y más aún, se esquivo la mirada, (...) Eso lo percibo constantemente, ver a otro negro es un volver al lugar de origen. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

⁷³ Término referido a cuento o anécdota graciosa.

En los relatos compartidos se evidenció, en diferentes oportunidades, que el endorracismo está anclado o se ha interiorizado de manera sutil en las maneras en las que algunas de las mujeres negras afrodescendientes participantes conciben a otros igualmente racializados. A continuación, presento el relato de Acacia, quien al expresar una opinión sobre los elementos que la distancian de las comunidades negras afrodescendientes en el país, se refiere a aspectos que configuran los estereotipos racializados hacia estas poblaciones:

Cuestiono la cierta dejadez de los negros, el conformismo como que con lo mínimo, como que con lo poco, entonces eso lo que hace es que se vaya a tardar mucho los procesos de progreso significativo y real en la comunidad negra en América Latina. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Esta posición puede ser considerada como una crítica generalizada hacia las poblaciones negras afrodescendientes en el país, con una connotación negativa y desprovista de contextualización histórica. En tanto que pone en el mismo rango de comparación a las poblaciones racializadas y las que no lo son, dejando de lado importantes elementos para comprender las posibles razones por las cuales las condiciones y las oportunidades de disfrute de los derechos no han sido del todo pertinentes y satisfactorias para estos grupos poblacionales.

Lo anterior nos remite a uno de los planteamientos presentados por Esther Pineda, al referir que el endorracista «apoyará las premisas en que se afirma que su grupo étnico y racial es inferior, atrasado, salvaje, incapaz, incivilizado, desprovisto de belleza, y de capacidades intelectuales deficientes» (2015, p. 199). Si bien lo expuesto por Ceiba sólo muestra un elemento relacionado con la actitud frente al “progreso” por parte de las personas negras, nos deja ver cómo de manera sistemática el racismo ejerce presiones permanentes, que trascienden nuestra formación académica y nos llevan a traicionar de forma inconsciente aquello que cuestionamos. Con esto no tengo la pretensión de establecer un juicio sobre lo planteado por Ceiba, de hecho, lo que busco por medio de este ejemplo es dejar una pista sobre los alcances que tiene el racismo en nuestra sociedad y en el que seguramente, tanto yo como otros, nos hemos visto involucrados.

Así pues, el endorracismo viene siendo el resultado directo de procesos ideológicos racistas, así como los son el mestizaje y el blanqueamiento (Jhonmer Hinestroza, 2014) o blanquedad (Sara Ahmed, 2007) en los grupos racializados como negros.

4.2.1.2 Mestizaje

Surge como una apuesta política de “cohesión nacional”, en la que se concebía una mixtura racial entre blancos, indígenas y negros para, de esta manera, establecer la identidad mestiza de la nación. A pesar de la pretensión de mezcla, con las dinámicas sociales continuaron reproduciéndose las pigmentocracias, dejando siempre en el eslabón de inferioridad al sujeto racializado como “negro” (Mara Vigoya, 2008; Doris Lamus, 2010; Oscar Quintero, 2013b; Klára Hellebrandová, 2014; Anny Ocoró, 2015).

Bajo esta noción de hibridación racial cobra importancia la gama de tonalidades o “colores de piel” (Aníbal Quijano, 2014), que sitúan a los más claros como cercanos a lo deseado y a los más oscuros como lejanos al ideal. Al respecto, Palma y Ceiba comparten desde sus experiencias dos ejemplos que recrean tal idea:

A un tío mío yo lo entrevisté una vez y le dije: “bueno hábleme de ese abuelo negro” y decía: “negro no, mi abuelo no era negro”, y yo: “¿cómo así que no era negro?, si mi mamá toda la vida me dijo que mi abuelo era negro”. El respondió: “no, es que él no era negro, él era mulato” (risas). A él le parecía terrible que el abuelo fuera negro y decía que era mulato, pero para mi mamá “era negro” y él dice que mulato. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

En Estados Unidos es más fácil porque allá son de frente, está el *ku kux klán*, o sea allá hubo segregación y sigue habiendo la tendencia de que si usted tiene una línea de negro usted es negro. Pero acá se juega mucho con el mulataje, se juega con el fenómeno del zambo que es un medio negro, como la sociedad no es ni blanca ni negra, ahí vamos acomodándonos. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

4.2.1.3 *Blanqueamiento*

Por otro lado, esa búsqueda del ideal blanco y todo lo que pueda estar asociado a este proceso, es lo que se conoce como blanqueamiento o blanquedad. Este aspecto puede evidenciarse de diferentes formas⁷⁴, una de ellas es cuando el no negro busca situar al sujeto racializado en un lugar cercano o distante a lo “blanco”, de acuerdo con su color de piel o rasgos físicos (Carlos Jo. Castro, 2003; Sara Ahmed 2007 en Klára Hellebrandová, 2014), tal y como lo plantean Ceiba y Ocoba:

Unas compañeras de trabajo —que uno no sabe si ofenden más u ofenden menos— me decían una vez: “es que tú eres negra, pero no eres como tan negra”. Eso es como una grosería, yo dije: ¿cómo por qué?, y dicen: “no, porque tú no tienes la nariz como tan ñata”. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

La señora que te mostré ayer, ella me dijo un día: “es que usted no es como nosotros”, yo no le pregunté nada, ella continuó diciendo: “es que usted es más blanca y su pelo es diferente al de nosotros los negros”. (Ocoba, entrevista 17 de octubre de 2018)

Otra manera de ejercer el blanqueamiento en las dinámicas sociales se establece a través del cambio o modificación de comportamientos, prácticas y actitudes, usando siempre el mismo parámetro de ideal blanco.

Yo lo siento mucho, por ejemplo, no sé, por el lado racial, porque por el lado racial te toca si quieres entrar a ciertos espacios blanquearte un poco. Blanquearte en el sentido de hablar de determinada manera, de digamos el estrés por comportarte de una forma que encaje (...) (risas). Pero eso aprende uno a jugar como con ciertas reglas para no desencajar. A veces finalmente es un asunto consciente y finalmente uno hace lo que quiere. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

⁷⁴ Oscar Quintero nos da como ejemplo de diversificación del blanqueamiento las políticas empleadas en Brasil para convocar a personas blancas para que habitaran el país (Peter Wade, 1999, en Oscar Quintero, 2013b).

Bueno, a mí se me han dado los espacios (...) pero es porque también ha habido un alineamiento, digamos uno se ha normalizado con la cultura, porque lo que no esté alineado con eso se sale, la gente no lo acepta. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

De acuerdo con estos dos relatos, el blanqueamiento es usado de manera estratégica para obtener acceso a un espacio social determinado, para ser aceptadas y permanecer en él. Retomando lo planteado por Acacia, también se puede identificar el carácter móvil y dinámico que tiene el blanqueamiento por comportamiento, es decir, el sujeto negro puede acomodarse de acuerdo con el contexto y a la situación que se presente, así como dejar de hacerlo si así le parece conveniente.

Todo lo anterior me lleva a pensar que el endorracismo, el mestizaje y el blanqueamiento son mecanismos ideológicos que se configuran a partir de los distintos tipos de discriminación racial, evidenciados en las experiencias de las mujeres negras afrodescendientes. Como se pudo observar, dichas manifestaciones de la estructura racista de nuestra sociedad colombiana y latinoamericana mantiene sus principios descalificadores, pero también puede mutar y transformarse en correspondencia con las condiciones y a los contextos determinados. De manera complementaria, es importante plantear que esta estructura se alimenta de la interacción entre los sujetos independientemente de su clasificación racial y étnica, y, a su vez, estas relaciones están permeadas por estereotipos construidos alrededor de la raza, tal y como se muestra en el siguiente apartado.

4.3 Estereotipos racializados: lugares comunes lejanos de la academia

En las experiencias educativas de las participantes se revelan diferentes tipos de estereotipos racializados relacionados con la prostitución, el servicio doméstico, el deporte y el folclor. A lo largo de este apartado desarrollo cada uno de ellos, asociando además las ideas en las que se percibe la crítica y la contestación de estas mujeres como actos de irreverencia y agresividad. Finalmente sitúo algunos elementos que muestran el estereotipo vinculado con la poca capacidad de comprensión y la baja competencia para hacer parte de la academia por parte de las mujeres y hombres negros afrodescendientes.

Los estereotipos racializados hacen parte de la dimensión “mental o cognitiva” del racismo (Teun Van Dijk, 2010 en Oscar Quintero, 2013b, p.54), es decir, están anclados a las ideas que se construyen socialmente tomando como referencia las diferencias raciales. Estas ideas tienden a generalizar situaciones, comportamientos, actividades y características asociándolas a las categorías raciales, étnicas o religiosas, sin tener pruebas o evidencias de lo que se plantea (Oscar Quintero, 2013b).

Un primer acercamiento a los estereotipos racializados está vinculado con la hipersexualización, este tema tanto para los hombres como para las mujeres negras ha sido una constante, evidenciada en diferentes estudios (Betty Lozano, 2010; Érica Morales, 2012; Klára Hellebrandová, 2014; Yeison Meneses, 2014; Paco Gómez, 2016). Sin embargo, a través de las experiencias de Perla Negra y Ceiba, la hipersexualidad pierde protagonismo en sí misma y se traslada a una actividad históricamente estigmatizada (Teodora Hurtado, 2018), la prostitución.

Como cuando una de las veces que he ido a Alemania comenzaron los de inmigración a reírse y decir en alemán: “otra puta que viene a no sé cuántas”. Entonces yo les dije: “perdón”, comencé yo a hablarles en alemán y dije: “eso es racismo y los puedo denunciar” y se quedaron así [abriendo los ojos], les cambió el color “no, no, por favor siga”, me dijeron y me dejaron pasar, ni me revisaron ni nada. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Entonces la calidad de oportunidades de lo negro en esta ciudad —que estábamos hablando de Pasto— si es para muchacha del servicio no hay problema, si es para prostitución no se preocupe que aquí está lleno de prostitutas negras. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

La experiencia de Perla Negra lleva a pensar cómo se continúa asociando el color de piel — además del género— con actividades “inmorales” ubicadas en el más bajo nivel de prestigio y reconocimiento. Aquí empieza a verse el vínculo con la clase social, es decir, muestra un entramado complejo de interseccionalidad⁷⁵. Desde este punto, pareciera que las capacidades de las mujeres negras están destinadas hacia ocupaciones “marginal[es] y precaria[s]” (Teodora Hurtado, 2018, p.36) como las únicas que les permite ganarse la vida y, por tanto, en los distintos contextos sociales sólo se les brinda la oportunidad de desempeñar esta actividad, tal como lo planteó Ceiba en su relato.

En esta misma perspectiva, Teodora Hurtado (2018) nos muestra de manera interesante cómo la vinculación con el color de piel está asociada no sólo con la prostitución, también con el servicio doméstico como parte del limitado listado de actividades en donde, de acuerdo con la estructura social, las mujeres negras afrodescendientes podemos desempeñarnos: «mientras más oscuro el tono de la piel, más probabilidades de que una mujer sea considerada empleada doméstica [como lo plantea Ceiba], de que se le llame “puta” en la calle y se le demanden servicios sexuales» (Teodora Hurtado, 2018, p. 54).

Los roles vinculados al servicio doméstico y al cuidado de otras personas siguen siendo asociados con el color de piel y los rasgos fenotípicos, tal y como se estructuró durante y después de la Colonia, en los territorios latinoamericanos; donde las mujeres negras esclavizadas, entre muchas actividades dentro y fuera de las haciendas, se ocupaban como lavanderas, cocineras, niñeras (Nina Friedemahn y Mónica Espinosa, 1995; Gloria Rodríguez, 2008) y demás oficios de mantenimiento y cuidado de una vivienda.

Resulta importante recordar aquí que las actividades de tipo sexual se han configurado históricamente como estrategias usadas por las mujeres negras para obtener mejores tratos por parte de sus amos, así como conseguir la libertad propia y la de su descendencia (Inírida Morales, 1998). Del mismo modo, fueron concebidos los roles relacionados con el servicio doméstico y el cuidado, siendo estos en muchos de los casos formas privilegiadas de vivir la esclavitud (Nina Friedemahn y Mónica Espinosa, 1995). De aquí se puede entender que los estereotipos racializados vinculados con estas actividades tienen orígenes históricos, que resultan complejos de desmontar o replantear en los imaginarios que la sociedad tiene sobre las mujeres negras afrodescendientes:

⁷⁵ Este elemento lo desarrollo en el capítulo de interseccionalidades reveladas.

Cuando te ven, ven a una mujer que suponen va a hacer no sé qué cosas, va a trapear, o va a ser la nana como le dicen acá [en Chile] a las personas que van a hacer el aseo. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

La otra vez me llamó un señor cerca de aquí, en mi barrio, venía yo caminando y me llamó a decirme si yo podía “ayudarle a conseguir una compañera mía para ser empleada del servicio doméstico”. Él pensó que yo salía de trabajar de alguna casa del barrio. Y también me pasó en una panadería, nos fuimos a sentar con una amiga a tomarnos una cerveza, una vez aquí en el barrio y un señor, el que nos atendió, que era el dueño que acababa de venirse a vivir al barrio, nos preguntó en qué casa trabajábamos. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

De la mano de los estereotipos relacionados con la prostitución, el cuidado y el servicio doméstico, se encuentran aquellos asociados al folclor y al deporte. Si bien la mayoría de estos son presentados en términos positivos sobre la riqueza en las muestras artísticas, costumbres y tradiciones; o por las habilidades atléticas de las personas negras (Yeison Meneses, 2014; Darío Vásquez-Padilla, 2019), a través de ellos tiende a repetirse la insinuación que estas son de las pocas áreas en las que las y los negros afrodescendientes demuestran sus atributos.

Hubo un profesor sociólogo que en una clase le dijo a una estudiante de Buenaventura: “¿vos por qué mejor no te dedicas al Básquetbol?”. Entonces, ¿cómo así?, o sea, ¿por qué no te dedicas mejor al Básquetbol?”, o sea que los negros sólo para el deporte, un negro para la sociología no. Entonces vos como que no aceptas que digan: “mejor dedícate al Básquetbol”. Este profesor es un atrevido que además desdice la sociología. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Siempre es que se exalta lo cultural y lo deportivo como si nosotros no tuviéramos nada más que dar y las organizaciones negras le siguen el juego a eso y lo que hacen es empezar a conseguir recursos del estado para sobrevivir, ¿cierto?, y no se piensan los aspectos realmente políticos del asunto. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Estas experiencias advierten dos elementos llamativos en relación con los estereotipos atados al folclor y al deporte. Uno de ellos se refiere al hecho de que no es suficiente con pensar y asociar una característica física a una actividad, también se sugiere abiertamente seguir y cumplir con este estereotipo. Tal y como lo expresa el profesor del cual habla Palma quien, a pesar de tener una formación en el área de las ciencias sociales, pasa por alto la integralidad del sujeto racializado, ubicándolo en el lugar y el rol que debería estar desempeñando socialmente en correspondencia con su fenotipo. Así pues, se están reproduciendo o reforzando «relaciones de dominación social basados en una jerarquización racializada» (Oscar Quintero, 2013b, p.53).

El otro elemento que se puede dilucidar es el vínculo del estereotipo con el endorracismo, como lo propone Acacia. Pues, en parte, la misma comunidad racializada recurre a estos estereotipos para buscar apoyo, beneficios y ventajas. Si bien esta estrategia de nutrir un estereotipo, en términos positivos, lleva a que de alguna manera exista un reconocimiento para las comunidades negras, también se tiende a perpetuar el esquema de actividades y áreas de desempeño en donde las y los negros son protagonistas, invisibilizando así otros espacios de acción en los que igualmente aportan y de los que hacen parte los sujetos negros afrodescendientes.

Otro estereotipo racializado, presente en las experiencias de las mujeres participantes, está relacionado con los comportamientos agresivos y groseros que se supone caracterizan a estas mujeres (María Isabel Mena, 2011). Este tipo de ideas emergen de manera especial en la comunidad no negra, cuando la contestación y el reclamo, en momentos de injusticia o simplemente como forma de confrontar el racismo en sus cotidianidades, son efectuados por parte de las mujeres negras afrodescendientes. Por ejemplo, Perla Negra comenta cómo la catalogó su docente tutor del doctorado, después de que ella discutiera con un empleado del aeropuerto en Alemania por pedirle un documento que no poseía, a pesar de estar con otras y otros compañeros a quienes no se lo solicitaron:

Una compañera llega y me dice: “ay, ¿tú escuchaste lo que dijo el profesor?” y yo “no, ¿qué dijo?”, “ay, después de todo eso, salir con un negro que joda, no, siempre galemba⁷⁶, siempre galería, siempre haciendo relajo y haciéndolo pasar a uno mal”, “el negro siempre la caga”. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Del mismo modo, Palma expone de manera muy clara que, cuando una persona negra, en este caso una mujer, controvierde los estereotipos con los cuales es tratada, es etiquetada como problemática y agresiva:

Pero la gente suele ver eso como agresividad, porque también hay una lectura como que las negras somos agresivas, y dicen: “no, es que las negras son jodidas”, entonces no leen que uno está haciendo el debate, sino que es que “son jodidas las negras”. Creo que hay también una manifestación del racismo en la que no es que tú estés debatiendo si no que “eres agresiva”, así se pierde también la posibilidad de la interlocución cuando el otro, pues te niega el debate porque piensa que lo estás agrediendo (...) Es decir, no estás siendo la negra sumisa que debería ser, es que las negras tienen que ser sumisas, tienen que ser obedientes o tienen que ser brutas, entonces si no correspondes a ese patrón histórico, entonces hay la condena. Porque no estás siendo el negro que deberías ser, entonces el negro es admitido siempre y cuando sea folclorista, sea cocinero, o sea deportista; entonces, allí, ese es el negro que nos sirve, el que nos divierte, el que nos distraiga, pero el otro que viene a confrontarnos, a ponerse como de tú a tú, entonces hacemos una lectura de ese negro como que es agresivo, y ya no es admitido. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Desde esta perspectiva, se entiende que los actos de indignación pueden generar resistencia en los grupos racializados y orientar el trayecto hacia una deconstrucción de estereotipos racializados (Klára Hellebrandová, 2014) o a la reconfiguración de estos. Dichas manifestaciones podrían comprenderse como parte de una respuesta coherente, debido al agotamiento que producen las maneras sistemáticas en las cuales han sido tratadas las personas racializadas como negras. Sin embargo, la percepción que se tiene sobre estas formas de actuar está relacionada con actos agresivos y distantes de un cuestionamiento racional y lógico. De este modo se ve cómo el racismo marca las diferencias racionales de superioridad e inferioridad a través de los estereotipos, pero, esta vez, vinculadas a la no capacidad de razonar y de pensar.

⁷⁶ Término referido al ambiente de las plazas de mercado.

De hecho, muchas mujeres negras que trabajan en casas de familia al narrar la violencia de sus patronas siempre narran el calificativo de “brutas”, o sea, ¿cómo se les dice “¡¡brutas!!”? es una cosa de las que siempre se les está acusando “pero es que usted es bruta, ¡¡bruta!!”, es un insulto constante a su inteligencia, como que “es una negra: no puede pensar, hay que explicarle todo, no va entender”. Entonces, hay esa idea de que todo se le hace más difícil de entender a una mujer negra. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Esa imagen de inferioridad cognitiva a la que hace referencia Palma no sólo se manifiesta en espacios donde las relaciones son desiguales y mediadas por elementos de clase o género, como puede llegar a ser el lugar de trabajo; de hecho, en los espacios escolares —que supondría son lugares de diálogo, mediación y construcción permanente— circulan los estereotipos racializados, que alejan al negro o negra afrodescendiente de la comprensión y producción de conocimiento (Jaime Arocha, et al., 2007; Sandra Soler, 2009; María Isabel Mena, 2011). Al respecto, Acacia nos cuenta que, en una de sus investigaciones, la cual tenía entre varios de sus propósitos comprender cómo opera el racismo y las estrategias de la enseñanza de las matemáticas, encuentra que

las experiencias escolares de los estudiantes negros son marcadamente distintas de las experiencias escolares de los estudiantes blanco-mestizos, al menos en Cali, y están atravesadas por todos los estereotipos. Por ejemplo, los profes de mi estudio insistentemente decían que “los muchachos negros no tienen la cultura del estudio, ellos son bueno pal’ deporte, y a las comunidades donde ellos viven no les interesa lo académico, ellos quieren ser pescadores o quieren ser campesinos, entonces eso no les interesa”. Entonces eso condiciona el tipo de preguntas que les hacen a los estudiantes negros, el tipo de tareas que les proponen, cómo los posicionan en clase, o sea, la calidad de la enseñanza está muy marcada por esos estereotipos. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Este relato nos lleva a dimensionar que, si bien los estereotipos descritos pueden manifestarse en distintos momentos y estar asociados a diferentes actividades, formas de actuar y de relación con el mundo, en su mayoría tienden a ubicar al sujeto racializado como negro en una posición de no capacidad, de poca competencia y por lo tanto condenado a permanecer en ese lugar que nos fue asignado por el otro sujeto no negro. En otras palabras, a continuar siendo parte de espacios y actividades referidas a la prostitución, al servicio doméstico y, en el mejor de los casos, al folclor y al deporte.

Con el último relato de Acacia se evidencia una contradicción en los espacios de educación formal, pues la mayor cantidad de subvaloraciones racializadas circulan en dichos espacios, a pesar de ser considerados como la ventana de acceso a nuevas posibilidades para comprender y transformar el mundo, mejorar la calidad de vida, ascender socialmente, romper con los moldes que encasillan a las personas por su raza, etnia, religión, clase o cualquier otra categoría. Este planteamiento nos invita a ir más allá de los estereotipos racializados que ubican a las personas negras afrodescendientes lejos del conocimiento y la razón, para llevarnos a comprender cómo funciona esa estructura racista, que los contiene.

4.4 Racismo epistémico: verdades “universales” que inferiorizan y marginalizan

En el presente apartado desarrollaré varias ideas sobre el racismo epistémico, de acuerdo con lo evidenciado en las realidades educativas de las mujeres negras afrodescendientes participantes de la investigación, este tipo de racismo opera de las siguientes maneras: el eurocentrismo, como forma de determinar las verdades que son legítimas y propias de la academia; la invisibilización curricular de los aportes desarrollados desde lo negro afrodescendiente; la marginalización presentada a través de la infravaloración de contenidos, la infravaloración de los grupos racializados y la infrarrepresentación de hombres y mujeres negras en los espacios académicos.

La estructura que contiene los estereotipos racializados y que desvincula a las personas negras y a sus comunidades del uso de la razón, del pensamiento y de la producción de conocimiento se conoce como *racismo epistémico*. En palabras de Ramón Grosfoguel, se trata de «la inferioridad de todos los conocimientos procedentes de seres humanos clasificados como no-occidentales, no-masculinos o no-heterosexuales» (2013, p.37). Dicha inferioridad es designada por el grupo de sujetos que, autoproclamándose como poseedores de verdades universales y alejadas de las realidades múltiples, clasifican a los sujetos como inferiores no sólo por su raza, también por su incapacidad de pensar y, por lo tanto, de existir (Ramón Grosfoguel, 2013). De acuerdo con lo aportado por las mujeres participantes, las maneras en las que se puede evidenciar el racismo epistémico son el eurocentrismo, la invisibilización y la marginalización académica.

4.4.1 Eurocentrismo

El eurocentrismo es una forma de «creencia en la superioridad de los valores propios y a la vez, como conjunto de características, formas y modos de validez universales» (Hugo Busso, 2014, p.1), que da lugar a la hegemonía del pensamiento que surge en Europa, específicamente en cuatro países: Italia, Francia, Inglaterra y Alemania (Ramón Grosfoguel, 2013) y que funciona en el territorio europeo, pero de hecho trasciende a nivel mundial (Hugo Busso, 2014). La priorización del pensamiento europeo se mantiene a lo largo del tiempo a través de las universidades, entendidas como instituciones que tienen por función formar, discutir y construir conocimiento. Al respecto, la experiencia de Palma nos permite verlo tangiblemente en la educación formal e investigativa:

Pero la gente que estaba en la maestría conmigo sólo se piensa en Europa, sólo pensaron los griegos, lo que los griegos pensaron y ya, hasta ahí, esa es toda la posibilidad del pensamiento. Entonces no había nadie que pudiera dirigir mi tesis, bueno casi no encuentro un director para esto, porque no son temas propios de la filosofía. Los temas propios de la filosofía son el poder en Marx, la noción de *Eccllesia* en Kant, cosas así. Es pensar y repensar sobre lo mismo, es como morderse la cola todo el tiempo. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Cuando Palma plantea la inexistencia de quien la pudiera dirigir, se refiere a que, el tema que ella en ese momento estaba investigando (raza) se encontraba asociado a un área de poca relevancia para el programa de una universidad pública de Cali, donde cursaba su maestría. Además, insinúa que a pesar de la relevancia que han tenido las elaboraciones epistémicas europeas, pareciera que

siempre se trabaja sobre lo mismo y no se abren posibilidades para otras formas distintas de pensamiento. Al respecto, Hugo Aníbal Busso lo explica claramente: «el eurocentrismo es un obstáculo epistemológico para el análisis, la explicación y la interpretación de las transformaciones sociales, culturales y políticas» (2014, p.2). Este obstáculo epistemológico que caracteriza el eurocentrismo en las universidades latinoamericanas, o para ser más específicos en las colombianas, nos revela dos aspectos importantes. Por un lado, que las personas racializadas “no estamos” al mismo nivel de producción de conocimiento propuesto por los esquemas de la academia europea, y esto no se debe a las capacidades que tengamos o no para hacerlo, sino que, de entrada, ya somos considerados inferiores por nuestra raza y prácticas culturales. Perla Negra relata que su tutor de tesis doctoral, un hombre blanco alemán, le hace a ella y a una de sus compañeras un llamado de atención sobre su forma de escritura:

Un día yo me fui con Elvia⁷⁷ a hablar con el profe y le dije: “profe yo vengo aquí con Elvia y —ella estaba preocupada— ella no consigue avanzar y usted no le lee”, y el profesor responde: “mire, les voy a decir una cosa y es pa’ las dos, Elvia y usted escriben como negros y la academia es blanca, ese es el problema, ustedes no escriben como blancos”. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

La orientación o guía dada por el docente director de tesis doctoral de dos mujeres negras en una universidad de Brasil se orienta hacia el blanqueamiento euroepistémico, es decir, busca eliminar los vestigios de la diversidad epistémica (Ramón Grosfoguel, 2013) percibida en sus formas de escritura. Podría pensarse desde este relato que, dentro del esquema eurocéntrico con el que fueron fundadas nuestras universidades, se sustenta y se defiende que un sujeto europeo busque formar a otros sujetos —racializados— no europeos, bajo los parámetros y esquemas con los fue educado en el epicentro del conocimiento “universal” europeo. Es más, este patrón se repite con sujetos —hombres y mujeres— no europeos, pero que formados bajo líneas de pensamiento eurocéntricos se consideran autoridad para determinar lo que es inferior o superior epistémicamente hablando.

Esto quiere decir que, varias de las universidades, a través de sus docentes, repiten a mediana y pequeña escala el racismo epistémico con aquellos estudiantes que poseen otras cosmovisiones y formas de pensamiento. Al respecto, Palma nos lleva a reflexionar cuando presenta a la universidad como una entidad que, en sus dinámicas cotidianas, resulta de difícil comprensión y asimilación, especialmente para los sujetos que culturalmente se han formado lejanos a dichos principios.

Entonces [la universidad] es un ambiente que me acerca a mí con lo académico, con las letras, con los libros, entonces a mí no se me hace difícil, pero se piensa debe ser difícil para mí, ¿no? Y de hecho lo es para la gente que no está socializada en este mundo tan occidentalizado. Lo es y lo hemos visto en algunos docentes en su relación con comunidades indígenas y comunidades afro, pero no porque los estudiantes de estas comunidades sean inferiores intelectualmente, pero los profesores siendo científicos sociales lo asumen así. Lo digo porque lo he oído en colegas en reuniones en la universidad, quejándose del desempeño académico de los estudiantes negros y de los estudiantes indígenas, quejándose, no hay una explicación, simplemente asumen que

⁷⁷ Se cambió el nombre original para respetar el anonimato acordado.

“son malos estudiantes”. Es como un dolor de cabeza porque su desempeño es muy bajo, entonces no asumen que para los indígenas el español, por lo general, es como la segunda lengua, que ambas culturas [indígena y la afro] son culturas de tradición oral, en donde la oralidad es lo más fuerte. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

De acuerdo con lo relatado por Perla Negra y Palma, ser negro o negra nos ubica en un lugar de desventaja dentro de la academia o de producción de conocimiento, pues carecemos de los elementos requeridos para ser académico “blanco” y por tanto construir como “blanco”. Es más, cuando las mujeres negras afrodescendientes logran producciones “blanqueadas” a través de la escritura, en la mayoría de las ocasiones requieren de seguimiento, asesoría y evaluación permanente por parte de la autoridad académica eurocentrista. Ejemplo de este argumento se evidencia en uno de los relatos de Acacia, en el cual nos comparte una de las dificultades para la publicación de artículos investigativos, pues a pesar de manejar versátilmente su tema de investigación y tener un dominio correcto del inglés, siempre es puesta en duda y se le asigna una doble revisión a sus publicaciones:

Siempre hay también ese posicionamiento de, digamos de los investigadores del tercer mundo que no hablan bien inglés, incluso cuando está bien escrito y previamente ha sido revisado por una persona que habla inglés te mandan a revisarlo porque de pronto el inglés está mal. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Si bien la experiencia de Acacia no plantea de manera explícita el racismo epistémico asociado con lo negro, —pero menciona a todos los del “tercer mundo”—, sí nos lleva a comprender que el lugar de origen y la lengua materna ejercen influencias discriminatorias en las estructuras eurocentristas del pensamiento. Ahora, otro de los aspectos que se revelan en el eurocentrismo como obstáculo en la academia, y que está muy relacionado con el elemento anterior, es la insistencia que tenemos los sujetos racializados como inferiores para ser parte del grupo euroepistémico, a pesar de no encajar en los patrones contruidos por los europeos. Uno de estos modelos, está referido a la búsqueda a toda costa de la idea de “progreso” y “desarrollo” (Hugo Busso, 2014) en la academia. Por ejemplo, Palma nos cuenta que, desde su percepción, los pregrados y las maestrías de las universidades colombianas

parten de Europa, o sea, se asume que aquí colonizados no estamos, que aquí ya estamos es en el camino a la modernidad y que ser modernos es el camino, o sea es a donde debemos llegar y que todos nuestros problemas son porque no somos modernos como son los europeos. Entonces frente a eso ¿qué?, o sea, la discusión es simplemente cómo nos hacemos modernos, es que esa es en últimas la discusión, necesitamos ser modernos, el modelo es Europa, por eso es eurocéntrica esta academia. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Siguiendo esta línea, en el horizonte del “desarrollo” y del “progreso”, la academia debe estructurar sus planes y estrategias pedagógicas para responder a los intereses eurocéntricos, es decir, sus principios orientadores serán determinados por las necesidades y los cambios sociales, económicos y culturales a nivel global, más no local o regional.

Ese racismo estructural pasa en la universidad por los pénom académicos, por los currículos; no sólo por cómo te miran sino también porque se pone en el pénom a qué autores se lee (...)

Porque no se lee a Fanon, por ejemplo, nunca se lee a Césaire. Es decir, a los autores negros no se los leen, porque como que no tienen que aportar. En filosofía recuerdo a un profesor, cuando alguien mencionó a Fanon, el profesor decía que era como muy sangriento, muy violento, como que daba susto las propuestas del tipo. Entonces no se le reconoce un discurso filosófico a Fanon sino que se lo juzga como un hombre violento, de una propuesta violenta. Pero a Marx no se lo trata de la misma manera, no se lo trata igual cuando su propuesta también es fuerte, pues habla de la lucha de clases y como eso no se resuelve a las buenas, porque a las buenas no se puede resolver y aun así se le sigue leyendo. Entonces hay un tratamiento muy diferenciado en los currículos, pero no sólo un tratamiento diferenciado, es más una negación para reconocer que hay un pensamiento que vale la pena ser leído, o sea no hay un reconocimiento del hombre y la mujer negros como interlocutores válidos en una discusión de orden epistemológico, como si no tuviesen nada que aportar. Eso es muy visible. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

4.4.2 Invisibilización

La priorización de las temáticas, los autores que se leen y se estudian, las maneras en que se abordan las reflexiones en busca de la producción de conocimiento ponen en evidencia no sólo el tipo de pensamiento que se desea mostrar y reforzar, también aquel que se quiere omitir o eliminar. En otras palabras, es realizar una destrucción de otras epistemes o “epistemicidio” (Boaventura De Sousa Santos, 2010) solapado, ejercido a través de la invisibilización de las prácticas, formas de conocimiento diversas y diferentes a las eurocéntricas. Así pues, cuando la academia no muestra o desconoce lo que las epistemologías “otras” han elaborado alejados de los parámetros academicistas eurocéntricos, se puede decir que está efectuando un racismo epistémico por invisibilización.

Al respecto, Palma afirma que en diferentes comunidades ubicadas en el Pacífico colombiano permanecen vigentes múltiples formas de socialización, construcción de comunidad, que no se incluyen en los textos o en los programas académicos de las universidades del país:

Hay un parentesco espiritual ahí, que ya no lo disuelve nada, absolutamente nada, y hay una obligatoriedad, un respeto, una solidaridad entre comadres y compadres que es más fuerte que lo consanguíneo. Entonces ¿cómo puede pasar eso?, eso ha pasado por alto todos estos años, ha sido invisibilizado, no se ha visto y tiene una fuerza tan impresionante, es súper importante. Y todo eso está desapareciendo también por el impacto de la modernidad, por el impacto de todas las iglesias evangélicas, por toda esa evangelización, por el desarrollo, está desapareciendo. Y no es desaparecer el folclor, es desaparecer formas alternativas de vida, que son una respuesta a toda esta crisis civilizatoria en que nos tiene Occidente, al borde del suicidio. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Como estas formas diferentes y diversas de conocimiento no cumplen con las características de un pensamiento eurocéntrico, no son consideradas por el mundo moderno como episteme o conocimiento experto, que hace parte del mundo de las ideas, más bien son entendidas como doxa o conocimientos basados en creencias, opiniones e imaginación (Eleder Piñeiro, 2017).

Al estar incorporada la idea de superioridad epistémica “blanca” (Jaime Arocha, et al., 2007), se niegan las elaboraciones *otras* que no cumplen con los patrones establecidos, dejando en

evidencia el poco impacto o desarrollo de los procesos etnoeducativos en el país. Así pues, se pierde la posibilidad de reconocer los aportes de diferente índole desarrollados por sujetos y colectividades negras afrodescendientes (Amanda Romero, 2010; Yeison Meneses, 2013; Jorge García, 2011, 2019). La invisibilización epistémica se manifiesta de distintas maneras, una de ellas, es en los textos académicos cuando no se muestran elementos de tipo gráfico o narrativo que vinculen lo negro afrodescendiente con la producción de conocimiento (Jaime Arocha, et al., 2007; Sandra Soler, 2009), o cuando no se exponen los aportes y el papel de las poblaciones racializadas en la construcción de nación (Jorge García, 2015).

Un amigo historiador me recomendó un libro (...), me dijo: “que muy bueno, que no sé qué”, fui y lo compré, se titula “Historia mínima de Colombia”. Entonces allí uno encuentra desde los precolombinos, los primeros habitantes de los 12.000 hasta los 3.000 A.C., entonces súper chévere. Es un compendio, como una pequeña enciclopedia, entonces yo voy a buscar qué dice sobre la población negra y encuentro tres líneas, yo dije: “pero ¿cómo así, esto qué es?”. Miro en el capítulo sexto la liberación de los esclavos y la igualdad de los indios, “ah, la liberación”, no, pues habla tres líneas de la liberación de los esclavos y luego habla de los indios y se acabó el tema. Entonces, ¿qué es lo bueno que tiene esta historia? O sea, es la misma historia institucional, la misma historia blanca, la misma historia de las élites en donde no aparece la población indígena, la población negra, ni sus luchas aparecen. Entonces yo estaba pensando esto, ¿qué tiene de bueno en últimas cuando es la misma historia?, realmente no me dice nada. No, es chocante, me encuentro ese tipo de cosas supremamente chocantes porque tanto que se ha dicho ya, tanto que se ha discutido, que se ha planteado la invisibilización en la historia de la población negra y los historiadores simplemente siguen haciendo oídos sordos a esos asuntos, siguen escribiendo como si de eso no se hubiera dicho nada, entonces pues resulta supremamente chocante. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Otra forma de invisibilización epistémica se da de manera perversa con la castración de la libertad de cátedra a realizar por parte de una mujer docente negra y doctora en una universidad privada en Bogotá, quien desea formar tomando también como referentes sus producciones académicas:

(...), a veces yo me siento prostituida por dos pesos, porque muchas de las cosas que tú piensas y escribes, tú no las puedes reproducir en el aula de clases, porque lo que tú estás diciendo no va. Porque si hablo de los negros, no, entonces se piensa que “sólo en mi clase se habla de negros o de mujeres”, cosa que no es cierta. Pero tú sabes que hay una campaña de descrédito y así lo generalizan, por eso toca reproducir el discurso tradicional. (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018)

Los relatos de Palma y Perla Negra evidencian la invisibilización de las epistemes diversas en la academia colombiana, ejercidos a través de los textos académicos y la «libertad de cátedra». Además, muestran la inconformidad y la molestia que genera sentir que, a pesar de los esfuerzos para que sean reconocidos formalmente los aportes y construcciones de pensamiento de las comunidades negras, sólo pueden resignarse a ser considerados como elaboraciones marginales.

4.4.3 Marginalización

La marginalización es otra de las maneras en las que el racismo epistémico recalca la inferioridad en la construcción de pensamiento, donde «al no poder incluirse como “corpus”, es relegado a un segundo plano del conocimiento» (Eleder Piñeiro 2017, p.70). Hecho que se entiende en la acción pedagógica fundamentada desde la universidad eurocéntrica, la cual es principalmente “desautorizadora”, pues «nos declara ineptos, nos impide producir categorías de impacto global» (Rita Laura Segato, 2013 en Eleder Piñeiro, 2017, p.70). Retomando las experiencias de las participantes en la investigación, se pueden caracterizar tres formas de marginalización epistémica: infravaloración de contenidos, infravaloración de los grupos racializados y la infrarrepresentación de las y los negros en los espacios de producción académica.

La infravaloración de contenidos consiste en poner en segundo o tercer plano todas las elaboraciones referidas a los temas raciales y étnicos, puede hacerse visible a través del no reconocimiento de la importancia que tienen estos temas en la academia. Acacia ilustra una manera en que este tipo de marginalización se hizo presente en su experiencia académica e investigativa, cuando, luego de regresar de terminar su doctorado en Estados Unidos, se presentó a una convocatoria de investigación en una universidad pública colombiana y al exponer su temática investigativa, la cual relaciona el racismo y las matemáticas, recibió una fuerte respuesta:

Yo, por ejemplo, me presenté a una convocatoria de una universidad pública en Santander - Colombia y fue una experiencia súper dolorosa. Porque casi que me dicen usted está loca, a usted ¿quién le dijo que eso realmente es investigación en el campo de la educación matemática? Yo me acuerdo que estuve en la cama casi como tres días deprimida antes de poder como asimilar la experiencia de presentarme en esa universidad, fue horrible. (Acacia, entrevista 14 de noviembre de 2018)

El relato de Acacia orienta la reflexión hacia la respuesta negativa que tiene el trabajar los temas raciales en la academia, situación que se refuerza aún más cuando dichos contenidos están relacionados con las ciencias “puras” o “exactas”, que suponen no tener relación con el mundo de las realidades sociales. La no apertura de estas necesidades epistémicas en la academia, además de limitar la construcción del pensamiento desde otras posibilidades, genera desmotivación en los sujetos interesados en aportar desde los campos inferiorizados. Aunque el desinterés también pareciera estar presente en las personas no racializadas como negras, pues no es algo que le genere mayor problema y que toque sus fibras de humanidad.

No hay un interés real por los temas [raciales y étnicos], a nadie le interesa realmente las temáticas, la gente toca las temáticas, pero salen fácil de ellas, porque la gente dice: pero si al final eso es un tema que a la gente no le importa. ¿Y por qué no le importa? Uno de los razonamientos que yo hice en mi tesis doctoral es que a la gente no le importa porque es una condición que, como usted no nació así “negro”, entonces usted nunca va a ser así, entonces nunca le va a tocar el problema. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Como segunda forma de marginalización epistémica está la infravaloración de los grupos racializados a través de los contenidos, ya sea porque se folclorizan y descontextualizan en su

implementación (Yeison Meneses, 2013; Greison Moreno, 2014) o porque se ignoran completamente. Es decir, este tipo de marginalización se evidencia directamente en cómo las personas negras no se encuentran representadas en los programas académicos de las instituciones educativas a las cuales asisten, haciendo que, por un lado, se disipen en los espacios de educación formal:

Lo triste también es que esa formación [académica], es una formación que hace que la gente termine perdiéndose, porque la gente indígena y la gente negra no va a encontrar allí cómo reforzar sus raíces identitarias. Por ejemplo, mira el libro del que te hablé, de la historia mínima de Colombia, pues para hablar de Bolívar otra vez, de las luchas emancipadoras pues del siglo XIX, de los conflictos entre liberales y conservadores, para volver a hablar de eso. ¿Dónde están las luchas indígenas? ¿Dónde están las luchas negras y toda la historia cimarrona? O sea, eso es muy marginal, si aparece, aparece de manera muy marginal. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Por otro lado, de acuerdo con el relato de Acacia, las formas en las que se están estructurando no sólo los espacios académicos universitarios, también la educación básica en los colegios, tienden a ubicar y generalizar las posiciones de desventaja y marginalidad de las personas negras en los diferentes territorios.

Es que la escuela hace muy bien su proceso de marginalizar a las niñas y particularmente a las niñas negras (...) y sí, la escuela hace muy bien ese trabajo de mantener a los muchachos pobres en condición de pobreza y todo este cuento. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

La tercera forma de marginalización académica es la infrarrepresentación de las personas negras en espacios de producción de conocimiento. Si bien la infrarrepresentación puede ser entendida como el bajo porcentaje de cargos ocupados por personas negras en los espacios de formación, investigación y dirección (Mara Viveros, s.f.; Joselina Da Silva, 2010), también nos lleva a pensarla como la no valoración, poca visibilidad o no reconocimiento de los aportes, logros y esfuerzos realizados por los sujetos racializados como negros en los espacios académicos (Jorge García, 2015). A través de las experiencias de las mujeres participantes en la investigación, se puede evidenciar cómo la infrarrepresentación toma múltiples formas en escenarios diferentes. Por ejemplo, en los espacios de debate, reflexión y construcción de conocimiento, se llega a no reconocer el título de educación avanzada:

Por ejemplo, cuando yo tuve mi primera sustentación de invitada como doctora, estaba haciendo el postdoctorado —y en varios escenarios ha pasado, porque se ve en muchos escenarios—, entonces presentan a los doctores y a mí me presentan como la profe. En Brasil se dice mucho “doña”, “estoy presentando a doña Perla Negra”, ¿doña Perla Negra? Los otros son doctores y yo soy doña. Ahí sí me sentí, y le dije: “ay profe perdón, yo estudio mucho pa’ no ser doña, doña Perla Negra no, yo también soy doctora, doctora Perla Negra” (...) Claro, en frente de todos en ese momento, fue una cosa impresionante. El profesor dijo: “ay, disculpe es una forma de decir” y yo, no, doña no, y “nada contra las doñas, con las señoras que están en ese ambiente porque las respeto, pero yo no quise ser ama de casa pa’ que tú me trates así”. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

La situación expuesta por Perla Negra manifiesta que, a pesar de encontrarse en un espacio con pares académicos del mismo nivel de formación, es presentada públicamente como una mujer sin créditos formativos, marginalizando los méritos que la llevaron a ubicarse en ese lugar en el campo educativo. De manera similar, se pueden encontrar experiencias en los espacios laborales donde el reconocimiento a su formación es invisibilizado: «Por ejemplo, cuando trabajé en la otra universidad privada en Bogotá, también me presentaban como la profe Perla Negra y los otros sí eran doctores» (Perla Negra, entrevista 8, 4 de octubre de 2018).

En la institución donde yo trabajo, cuando hay las ceremonias de graduación, hay la dificultad que todos en el equipo directivo no son doctores, entonces cuando sucede esto, a todos nos bajan a magíster. Para no reconocer ante la comunidad educativa la realidad de que una directiva negra sea la única doctora. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

Retomando lo expuesto por varias mujeres, en este tipo de experiencias empiezan a verse manifestaciones de discriminación difíciles de distinguir entre la raza y el género, es decir resulta complejo evidenciar las razones de infrarrepresentación, aspecto que merece profundización en el capítulo *interseccionalidades reveladas*. Este asunto me lleva a pensar que, en dichos casos, a la academia y sus representantes les cuesta reconocer que estas mujeres, al igual que otros sujetos, tuvieron las capacidades y posibilidades para ser doctoras y ubicarse en los lugares en los que se encuentran. Este aspecto referido al lugar que se ocupa, se enfocaría más bien al lugar que no debería estarse ocupando, pues al ser un sujeto racializado “como inferior”, resulta poco normal o común encontrarse en un lugar que no es el lugar (Ramón Grosfoguel, 2013) en el que siempre fueron ubicados históricamente, y es el lugar de la pobreza, la pereza, la hipersexualización, el folclor, el deporte y la ignorancia (Betty Lozano, 2010; Érica Morales, 2012; Klára Hellebrandová, 2014; Yeison Meneses, 2014; Greison Moreno, 2014; Darío Vásquez-Padilla, 2019).

En la academia, (...) lo reafirmo sobre todo cuando se trata de estudios en los cuales ya se va subiendo el nivel en formación avanzada, sobre todo, entonces ahí es explícito las infravaloraciones de tu presencia en espacios de formación y de enseñanza, es una infravaloración, es un desprecio total y es el hecho de decir pues el fenómeno “mosco en leche”, “¿qué hace esta, aquí?”, así de sencillo. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Por ejemplo, en mi caso si vos le preguntás a un grupo de personas cualquiera aquí en Estados Unidos, incluyendo negros, les preguntas ¿usted cuál cree que es el máximo título alcanzado por Michelle? Por ahí el 70% te va a decir probablemente de nivel técnico, la gente todavía no cree que yo pueda ser doctora (silencio prolongado). (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Ante esta infrarrepresentación, varias de las mujeres expresan que ellas o personas conocidas deben optar por estrategias para que socialmente en el interior de la academia o en sus espacios laborales les sean reconocidos sus esfuerzos y logros educativos. Para ilustrar este argumento, cito uno de los relatos de Michelle quien comenta cómo una amiga de ella, que también es negra, debe ubicar su título de doctora en diferentes documentos, sólo por el hecho de hacer reconocer su formación académica y ser tratada de manera adecuada:

Mi amiga africana me dice que ella cuando viaja se pone su título, o sea ella en el pasaje aparece como Doctor Elena Bantu⁷⁸. Porque ella me estaba diciendo que, o sea que nadie cree que ella es doctora, entonces ella se lo pone en su tiquete. Ella se lo pone para que las personas no asuman que ella es una persona que no es educada, o que pueden pasar fácilmente por encima de ella. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Los actos de infrarrepresentación, que se evidenciaron en los relatos de las mujeres negras afrodescendientes entrevistadas, ponen de manifiesto que la marginalización del racismo epistémico tiene muchas formas de obrar e impactar en la vida de los sujetos racializados. Estas dinámicas pueden llegar a explicarse como hechos aislados que responden a situaciones que, para los no afectados, son pasajeras, inofensivas o sencillamente producto de la ingenuidad o distracción del que las efectúa. Empero, son en realidad efectos constitutivos de un racismo epistémico presentes en nuestras sociedades y que se visibilizan a través del eurocentrismo, la invisibilización y las distintas formas de marginalización.

Para finalizar este apartado, quiero citar tal vez uno de los episodios que revela los alcances del racismo epistémico experimentado por una de las mujeres participantes. En el relato se expone cómo en un evento de clausura y reconocimiento a los esfuerzos académicos, se invisibilizan los logros de dos doctores negros afrodescendientes en una importante universidad del país.

El incidente fuerte que nos sucedió a un compañero del doctorado y a mí fue en el acto de graduación en una universidad pública en Pasto, éramos cuatro graduandos: dos profesores de esta universidad, que estudiaron con beca y con todo (pausa) y nosotros dos, mi compañero [también negro] y yo, que no estábamos haciendo todo financiado sino con recursos propios. Llega el acto de graduación, los dos teníamos tesis doctorales laureadas y los otros dos compañeros que son docentes de esta universidad no tenían nada laureado. El rector había firmado la resolución de laureado de cada una de las tesis y la secretaria general también lo sabía, porque lo había firmado y tuvieron la grosería e ilegalidad de incumplir una resolución. El acuerdo decía que en la ceremonia de grado se debía hacer reconocimiento público por las tesis laureadas de mi compañero y la mía. El día del evento nos la entregaron y no dijeron nada, entregaron las tesis de mérito a los de pregrado, a los de maestría, a los de especializaciones y las nuestras las entregaron ahí sólo con el título, ese fue el acto. Luego obviamente hubo reacciones, pero ese es el acto de discriminación étnicoracial más fuerte en la academia que yo he vivido y que ha vivido mi compañero, porque él no lo pasa todavía y yo tampoco lo paso, pero estamos lidiando con ello. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

4.5 Ideas de cierre

Con este capítulo intenté mostrar el peso y la fuerza que la noción de raza, así como varios de sus componentes, han tenido en las experiencias educativas de las mujeres participantes. Como lo he planteado en apartados anteriores, mis pretensiones no están orientadas a una conceptualización o generalización de la categoría *raza*, por el contrario, busco situar y comprender —basándome en diferentes autores que me lleven a dicho proceso— cómo el constructo social de raza se expresa en

⁷⁸ Se cambió el nombre original para respetar el anonimato acordado.

las experiencias compartidas y tiene efectos en las vidas reales y cotidianas de las mujeres aquí referenciadas.

En un primer momento, ubiqué la categoría de raza como una categoría social, creada por un grupo hegemónico para clasificar fenotípicamente, en especial a través del color de piel. Dicha construcción de larga data aún tiene vigencia y fuerte impacto en las configuraciones de identidad de la mayoría de las mujeres participantes en la investigación. Si bien los rasgos iniciales se asocian con las características físicas, también se ven vinculadas a prácticas culturales, que tienden a ser catalogadas por las mujeres como elementos comunes compartidos por todas las comunidades negras. No obstante esta apreciación, retomé la importancia de replantear las prácticas compartidas como elementos estáticos y repetibles, asumiéndolos como factores cambiantes y dinámicos que nos permiten identificarnos y relacionarnos con el mundo de formas distintas a las históricamente otorgadas y reproducidas.

En un segundo momento, amplié las diferentes formas de discriminación racial evidenciadas en los relatos de las mujeres, configuradas en el interior de una estructura racista socialmente constituida. De acuerdo con lo evidenciado en las experiencias de las participantes, estas prácticas de discriminación racial pueden ser efectuadas de manera directa, solapada o naturalizada, no obstante, las distinciones, que puedan existir entre las diversas formas de discriminación, siempre coinciden en acentuar las diferencias como principio de clasificación social en el que existen sujetos superiores e inferiores, tal como lo establece el racismo.

Otro elemento, que resulta de trascendencia en lo construido con las mujeres, se refiere al endorracismo, entendido como una especie de impronta inconsciente, que nos lleva a sujetos racializados como negros a adoptar prácticas y pensamientos en contra de nosotros mismos. En el mismo horizonte, se involucran el mestizaje y el blanqueamiento como mecanismos de la ideología racista, pero que, de acuerdo con lo observado en los relatos, puede operar de manera dinámica y conveniente de acuerdo con las circunstancias y necesidades de algunas de las mujeres participantes.

Los estereotipos racializados evidentes en las experiencias de las participantes hicieron parte del tercer apartado y mostraron los lugares comunes y reiterativos desde los cuales se siguen construyendo de manera exagerada y generalizada las formas de ser, de actuar y reaccionar de las mujeres negras afrodescendientes. La prostitución, el servicio doméstico, el deporte, el folclor y la agresividad son esas ideas que permanecen en la cognición de una sociedad, que continúa ubicando en los más bajos peldaños de la estructura social y productiva a las mujeres negras y que, en consecuencia, distan de las representaciones asociadas con la razón, la lógica y la producción de conocimiento.

A lo largo del último apartado, puse en evidencia que, diferentes hechos referidos al eurocentrismo, la invisibilización y las diversas formas de expresión de la marginalización son la muestra cotidiana del racismo epistémico, el cual hace parte de varias de las universidades, espacios de formación y escenarios laborales en Colombia y otros países. Los impactos que tiene la

estructura racista en las epistemes diversas afectan de manera colectiva a las comunidades negras, en tanto que no se consideran sujetos válidos en la construcción de conocimiento y su difusión en los textos académicos. Además, de manera individual los efectos en las vidas de las mujeres negras afrodescendientes se revelan en la infravaloración y en la infrarrepresentación que se establecen sobre sus logros y esfuerzos.

En términos generales, resalto que, en este capítulo, la categoría o relación social basada en raza no se desarrolló exclusivamente en el campo o dominio institucional del sistema educativo, pues surgieron relatos relacionados con experiencias que se configuraron en distintos escenarios como la familia, lo comunitario y demás espacios públicos a nivel nacional e internacional. En esta perspectiva, se manifiesta uno de los elementos propuestos por Silvia Walby (2007), relacionado con la *coevolución y dependencia de ruta*, pues nos lleva a entender que el sistema educativo está en constante relación con otros sistemas que lo influyen y, por tanto, determinan las vivencias de los sujetos que interactúan en él. Es decir, si bien el interés del asunto se refiere al sistema educativo, al retomar las experiencias educativas de las mujeres participantes se amplía la visión de lo que se ha experimentado en otros dominios institucionales, es decir, del entorno en sí mismo.

Respecto a la comprensión de la noción de raza, es notable el peso e impacto mayoritariamente negativo que ha recaído en las mujeres participantes de la investigación, pues ser ubicadas racialmente como inferiores en la escala de clasificación social las pone de entrada en lugares de desventaja, en comparación con otros sujetos que no son racializados como negros afrodescendientes. A pesar de esta apreciación, resulta importante recordar que esta categoría o relación social no es fija, tal y como lo propone Silvia Walby (2007), se transforma y modifica en la interacción con otros sistemas relacionales, como el género y la clase.

CAPÍTULO 5. GÉNERO

«Yo nunca me he sentido victimizada por ser negra, por ser mujer sí».

(Ocoba, entrevista 15 de octubre de 2018).

Resulta complejo asumir una sola postura sobre la categoría *género*, de lo que implica ser mujer y ser hombre, pues su constitución opera de diferentes formas. Para comprender las diversidades de sus lógicas, más que establecer elaboraciones para determinar, corroborar o contrastar la noción, en este capítulo me inclino a evidenciar los factores relacionados con esta, retomando las experiencias de las mujeres participantes.

Para dar sentido a este propósito, organicé el capítulo en cinco partes. En la primera, sitúo algunos elementos conceptuales que orientan la comprensión de la categoría género como un constructo vinculado a las condiciones biológicas, pero configurado de manera permanente en las dinámicas sociales. En el segundo apartado, expongo las distinciones entre dos tipologías de relación de género evidentes en las experiencias de las participantes: con el mismo sexo, referida a la sororidad y la rivalidad en los espacios académico-laborales; con el sexo opuesto, en la que se relacionan las expresiones de equidad y desigualdad en distintos escenarios de interacción.

En el tercer segmento, presento las distintas formas de ejercer el sexismo ambivalente, es decir en perspectiva hostil o benévola. No obstante las distinciones entre las dos, sus efectos discriminatorios continúan vigentes, basándose en las diferencias de género. En la cuarta parte desarrollo las ideas que sustentan el sexismo epistémico como una realidad constante en las dinámicas universitarias, cruzada por la restricción en distintas áreas de conocimiento y por el desprestigio, que tienen los saberes contruidos desde y para lo femenino. El quinto componente describe el rol maternal abordado desde las distintas posturas asumidas por las participantes evidenciando una reconfiguración permanente, gracias a los procesos de reflexividad adoptados por ellas respecto a la maternidad. Finalmente presento algunas ideas de cierre.

5.1 Género: categoría dinámica que surge en lo biológico y se consolida con la experiencia

En el presente apartado expongo elementos conceptuales y experienciales que permiten entender el género como categoría de análisis en la comprensión de las vivencias de las mujeres participantes en la investigación. Las apuestas abordan las construcciones sociales alrededor del sexo y las interacciones, que entre los sujetos se configuran como forma de diversificar las percepciones que se establecen en relación con la categoría *género*.

El *género* como concepto surge con los trabajos del psicólogo y sexólogo John William Money, quien, en 1955, empleó la expresión “el papel del género” en estudios sobre “identidad de género y rol de género”. Luego, con las investigaciones desde la psiquiatría y el psicoanálisis de Robert Stoller en 1964, la categoría *género* fue punto central en la configuración diferencial entre el sexo

biológico “sex” y la identidad de género “gender” (Ochy Curiel, s.f.). No obstante, si bien esta categoría venía siendo trabajada desde diferentes perspectivas, hasta 1972 con la antropóloga Ann Oakley se comparó, desde una posición feminista, el género con el sexo. La autora describe el género como la caracterización social del sexo en términos de “femenino y masculino”, y el sexo como la distinción biológica entre los hombres y las mujeres.

Es importante precisar que las apuestas políticas y analíticas de los estudios feministas, respecto a los antecedentes de la categoría *género*, se remontan a las primeras décadas del siglo XX, exactamente en 1935, cuando Margaret Mead, a través de la antropología cultural, puso en evidencia los papeles y comportamientos sexuales evidenciados en la división social del trabajo en diferentes etnias. Más adelante, Simone de Beauvoir (1949), por medio de su obra *El segundo sexo*, permite una comprensión de la opresión sobre las mujeres y establece que, en las distintas sociedades, la mujer es reconocida como el “sujeto otro”, frente a una configuración dicotómica relacionada con “lo mismo” es decir, el hombre (Ochy Curiel, s.f). Estas contribuciones han sido catalogadas como pilares de lo que sería considerado como feminismos, inicialmente con los de la primera ola o también considerados los feminismos de la igualdad o feminismos blancos⁷⁹, que luego evolucionarían asumiendo nuevos retos para las mujeres en términos de las relaciones entre los dos sexos; etapa que dio pie a los feminismos de la segunda ola, en los que se ponen en evidencia las diferentes condiciones y situaciones experimentadas por las mujeres, más allá de las relaciones de dominación basadas en el género⁸⁰. En este contexto, se pueden distinguir las contribuciones de Kate Millet, quien con su texto *Política sexual* (1970) pone en evidencia que las diferencias entre hombres y mujeres son elaboraciones sociales, más que disposiciones de la naturaleza.

En 1975, Gayle Rubin establece el género dentro de un sistema sexo-género entendiéndolo como «el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas» (Gayle Rubin, 1986 en Teresita De Barbieri, 1993, p.149). De acuerdo con esta perspectiva, el género es una elaboración permanente que da forma al sexo⁸¹, a través de las

⁷⁹ Esta fase centró su comprensión de la subordinación femenina basada exclusivamente en relaciones sexistas establecidas por un “ordenamiento patriarcal” (Teresita De Barbieri, 1993, p.147) o lo que se conoce como la dominación establecida por los hombres. Es decir, el sometimiento sufrido por las mujeres era expuesto exclusivamente bajo la categoría y relación existente entre la mujer y el hombre, dejando de lado otras maneras de opresión que también hacían parte de las experiencias de muchas mujeres en el mundo con condiciones y situaciones de vida diversas. En este sentido, los feminismos adscritos a esta línea generaron lo que bell hooks plantea como “un aislamiento respecto de grupos de mujeres de otra clase y raza”, imposibilitándoles así “tener una base comparativa inmediata con la que poner a prueba sus presupuestos básicos sobre la opresión común” (bell hooks, 2004).

⁸⁰ Esta posición feminista propone establecer bases que permiten identificar y comprender la vida de las mujeres en dos dimensiones: identificar las formas de vida y las condiciones sociales de las mujeres, en las que prevalecen las relaciones mujer-varón y mujer-mujer; y establecer que las relaciones de subordinación son dadas por los mecanismos sociales establecidos, por lo tanto la comprensión de las condiciones de sometimiento debe dotarse de la comprensión de la sociedad misma y de la relación entre “mujer-varón, mujer-mujer-varón-varón” (Teresita De Barbieri, 1993, p.149).

⁸¹ Autores como Thomas Laqueur consideran que el género precede al sexo, en el rastreo de lo que se conoce como “el modelo de un solo sexo” desarrollado en Grecia en el siglo XVII (Thomas Laqueur, 1992 en María Lugones, 2011).

relaciones que sitúan y reproducen las diferencias entre mujeres y hombres⁸², así pues, las desigualdades y las desventajas que viven las mujeres no se sustentan sólo en el hecho de tener ciertas características biológicas, sino en las dinámicas sociales que alrededor de estas últimas se han construido. Aunque es de resaltar que la distinción sexual es el parámetro inicial desde el cual parten y se configuran las relaciones entre ambos sexos, el epígrafe que da inicio a este apartado muestra que esta distinción se alimenta y recrea de manera permanente en la interacción, la cual puede ser entendida desde distintas perspectivas de acuerdo con el contexto, las situaciones sociales y las vivencias particulares, tal como lo propone en su investigación Betty Lozano (2010) y el relato de una de las participantes:

Lo que he construido como género fue adquirido por la experiencia, por los encuentros, desencuentros, por el trabajo que yo realizaba con mujeres, por la vida de mi mamá, de mis hermanas, por episodios duros que hemos tenido que soportar en la familia, de violaciones y cosas así, entonces ahí es donde me encuentro con esto, ahí yo concuerdo mucho con Beauvoir, el hecho de que uno se hace mujer, uno no nace sino que se hace y toma conciencia de eso. (Perla Negra, entrevista 8, 4 de octubre de 2018)

De acuerdo con los planteamientos de Perla Negra, la identificación de género en su experiencia vital está dada por las vivencias propias y las de otras mujeres, que han establecido diferentes formas de relación entre sí. En dicho relato se hace explícita la carga negativa que ha marcado las relaciones de género; si bien no es manifiesta la vinculación con el sexo opuesto, supone una interpretación que nos orienta hacia las vivencias complejas y difíciles que la han llevado a elaborar su conciencia de género.

No obstante, implícitamente se entiende que en la relación con otras y otros también se han dado “encuentros”, lo que me lleva a pensar en los planteamientos de Gayle Rubin (1986), cuando orienta la reflexión hacia la consideración de diferentes maneras de relacionarse «entre mujeres y varones, entre lo femenino y lo masculino: dominación masculina (patriarcal, pero otras posibles no necesariamente patriarcales), dominación femenina o relaciones igualitarias. Deja además abierta la posibilidad de distinguir formas diversas en períodos históricos diferentes» (citada por Teresita De Barbieri, 1993, p.150).

Las contribuciones de Gayle Rubin permiten reconocer un tránsito de la noción de género en nuestras sociedades, que parte de las dinámicas de subalternidad en las mujeres, basadas exclusivamente en las relaciones a través del sexo, y llega a una comprensión más compleja, que sitúa las desigualdades y las opresiones como resultado de la combinación de diferentes factores engendrados en procesos históricos de contextos sociales determinados. Es decir que los valores y constructos asociados a las mujeres o los hombres no están determinados exclusivamente por las condiciones biológicas del sexo (Betty Lozano, 2010; María Lugones, 2008), también ejercen

⁸² Las diferencias referidas al sexo biológico del ser mujer y ser hombre se han construido de manera casi opuesta más que complementaria. Esta división, asumida también en perspectiva de género entre lo femenino y lo masculino, ha dejado como efecto el desconocimiento y desprecio de una amplia diversidad en las formas de asumir la identidad y la expresión de género, así como la orientación sexual.

fuerte influencia variables como clase, raza, religión, ruralidad, urbanidad, entre otras. Esta idea es, en resumen, el vector de las discusiones y apuestas de lo que se denomina la *tercera ola del feminismo*.

La tercera ola del feminismo emerge a principios de los años 90 y centra sus intereses en la consideración de categorías diversas en permanente relación como las causantes de diferentes formas de subordinación en la mujer. Desde esta perspectiva, la categoría *género* se ve acompañada de raza, clase, edad y religión, entre otras. Los movimientos que se adscriben en esta corriente han sido catalogados como *feminismos críticos*, ya que establecen rutas de comprensión de las mujeres como sujetos diversos con diferentes y múltiples experiencias, a diferencia de los feminismos hegemónicos que aíslan sus discusiones y “tienden a buscar un único terreno de dominación para asegurar nuestra [de las mujeres] voz revolucionaria” (Donna Haraway, 1995, p.276 en Chela Sandoval, 2004, p.90). En este marco se inscriben los feminismos negros, chicanos, indígenas, lésbicos, de tercer mundo estadounidense, cyborg y decoloniales.

Ahora bien, lo desarrollado en este apartado nos permite tener una base conceptual de la categoría *género*, determinada inicialmente por componentes de tipo biológico, pero que termina por configurarse y establecerse en la interacción social. Asumiendo que las interacciones son diversas e influenciadas por elementos normativos, económicos, políticos, religiosos, entre otros, las construcciones en correspondencia con el *género* también lo son, es decir, no es posible determinar una única versión de lo que significa el *género* en las experiencias de las mujeres participantes, sin embargo, lo que resulta viable en este caso es evidenciar las formas en que ellas se perciben y viven sus relaciones de *género*.

5.2 Relaciones de género: configuración permanente para la diferenciación entre mujeres y hombres

Los contactos permanentes entre hombres, mujeres⁸³ y demás diversidades de identidad, expresión y orientación de *género* y sexual es lo que se conoce como relaciones de *género* y pueden ser basados en principios de complementariedad, igualdad, desigualdad, conflicto, tensión, entre muchos otros. Las relaciones de *género* se desarrollan en todos los espacios sociales, sin embargo, su presencia en términos de exigencia de transformación se evidencia fuertemente en el espacio familiar y el campo laboral (Isabel Vega-Robles, 2007; Luciana Manni, 2010). Esta complejidad de las relaciones se fundamenta en los cambios socioculturales producidos, en gran parte, por la democratización de la educación y la inserción de las mujeres en escenarios públicos. Según las mujeres participantes, en sus experiencias educativas se evidencian dos tipos de relaciones de *género*: con el mismo sexo o con el sexo opuesto.

⁸³ Cabe resaltar en este punto que no todas las sociedades establecen distinciones entre dos géneros, por ejemplo, María Lugones (2008) expone los estudios de Oyeronke Oyewumi y Gunn Allen, a través de los cuales se pone en evidencia que en diferentes culturas de América y África se establecían diversos tipos de relaciones en comunidad, que no se basan exclusivamente en el *género*, o al menos no de la manera impuesta por los colonos europeos.

5.2.1 Relaciones de género entre mujeres: entre la sororidad y la rivalidad

Las relaciones de género con el mismo sexo pueden ser leídas en dos perspectivas. Una de ellas referida al vínculo fraterno, que se construye con el propósito de generar estrategias de contención y apoyo en sistemas patriarcales⁸⁴. La otra se configura en los actos de rivalidad presentes, especialmente en los escenarios laborales. En este fragmento presentaré cómo la sororidad y la rivalidad hacen parte de las vivencias de las participantes en lo que respecta a su relación con otras mujeres.

5.2.1.1 La sororidad

Las dinámicas de unidad entre mujeres pueden darse y aprenderse en los entornos familiares, cuando las madres, tías y hermanas, además que asumir los cuidados básicos o inmediatos, también apoyamos y estimulamos el crecimiento personal de otras mujeres. En su relato, Perla Negra afirma que siendo una niña con una discapacidad física que le impedía caminar, encontró el mejor acompañamiento en su hermana mayor:

Yo creo que quien marcó pauta fue mi mamá y mi hermana mayor, y más diría mi hermana mayor, porque mi mamá tenía que trabajar pa` mantener a esos muchachos, y mi hermana, ella fue la que hizo de papá y de mamá. Ella siempre fue más peleona, porque ella peleaba por mí, salía y se agarraba con todo el mundo. Era la mayorcita tendría en esa época unos 14 años y yo era pequeña. Ella sacrificó su época de ennoviar, de todo, por estar cuidándome. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Además del entorno familiar, se pueden encontrar otros testimonios que dan cuenta del apoyo que las mujeres participantes recibieron de otras mujeres, particularmente en espacios académicos. En los relatos de Perla Negra y Acacia se puede evidenciar este aspecto: «Toda la formación de maestría y doctorado fue amparada por un grupo de mujeres, no lo hice sola, lo hice con mujeres resistiendo en un ambiente completamente patriarcal muy fuerte» (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018).

Yo me siento cómoda con las mujeres negras, muy cómoda, y cada vez encuentro como que los lazos, la solidaridad son más fuertes. Como que, en los últimos años, he ido entendiendo el papel que podemos jugar y la importancia de estar juntas, creo que eso es importante. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

La vinculación y las alianzas que, se establecen entre mujeres para consolidarse y fortalecerse en entornos de dominio masculino, hacen que el proceso de solidaridad vaya más allá de una forma de defensa en contextos adversos y se configure como tipología de relación permanente y transversal, que soporta cualquier escenario o eventualidad, este aspecto coincide con lo planteado por Tania Pérez (2010), quien establece la sororidad o *sisterhood* como una manera de resistencia frente a las prácticas y dinámicas androcéntricas.

⁸⁴ Distintas investigadoras afirman que las relaciones de género precedieron el proceso colonial en América, aunque basados en ordenamientos patriarcales particulares propios de cada cultura. Como el patriarcado originario ancestral expuesto por Lorena Cabnal (2010) o el patriarcado de baja intensidad propuesto por Rita Segato (2014).

La sororidad como proceso propone romper con las vinculaciones basadas en jerarquías, que además de mostrar la «equivalencia humana», orienta a compartir y celebrar los logros, reconocer y respetar las diversidades, así como «revisar la propia misoginia; cada una tiene que ir descubriendo dónde, cómo (...) aparece, cómo se nos legitima para dañar a las otras» (Marcela Lagarde, 2009, p.3).

Yo opté por hacer un trabajo muy fuerte por las mujeres, pienso que ahí hay nichos de sororidad, esa palabra que impulsamos y que nos dice que podemos forjarnos. Porque siempre, en el imaginario, se dice que las mujeres no somos solidarias, que las mujeres nos tiramos duro. Yo creo que desde allí también hay todo un potencial (pausa), por eso yo opté por el trabajo con la mujer. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Cuando Marcela Lagarde (2009) habla de “revisar nuestra misoginia” y Perla Negra nos remite al “potencial” de trabajo con las mujeres, se están refiriendo a que debemos ser conscientes de las maneras en las que nos relacionamos tanto en perspectiva positiva como negativa. En otras palabras, no basta con asumarnos como parte de un grupo por las similitudes, diferencias, contribuciones, opresiones y desigualdades. Es necesario revisar cómo nos pensamos, referimos y tratamos como individuos, como colectivo en un marco social. En esta perspectiva, también es válido pensar que la sororidad se vuelve un ejercicio complejo debido a las formas de rivalidad impulsadas por la competitividad entre las mujeres, tal como lo presento en el siguiente subapartado.

5.2.1.2 La rivalidad

Autoras como Carmen Alborch (2002) y Marcela Lagarde (2017) concuerdan en que la enemistad y el enfrentamiento entre las mujeres son parte de las dinámicas de configuración y conservación de los sistemas patriarcales. Este tipo de relación, basada en la tensión y el desencuentro, no es natural ni exclusiva de las mujeres (Carmen Alborch, 2002), sin embargo, posee características referidas a la hostilidad, la envidia, los celos, entre otros, que se interiorizan y se reproducen en diferentes espacios sociales.

Las causas de enfrentamiento entre las mujeres pueden estar asociadas a múltiples variables, dependiendo del contexto y las situaciones. Para este caso particular se hicieron evidentes dos tipos de competencias: participación en los espacios sociales públicos y reconocimiento en las esferas profesionales (Carmen Alborch, 2002).

El siguiente relato de Acacia ejemplifica la competencia por la participación en espacios públicos, en específico, del ámbito académico. La experiencia compartida por esta mujer se dio en una universidad pública de Cali y se suscribe en una situación sujeta a elementos de tipo contractual, que ponen en juego no sólo las formas de relación entre las agentes, también su estabilidad y proyección laboral:

Éramos cuatro mujeres contratistas y dos profesoras que estaban nombradas con ciertos privilegios y las que llegamos nuevas, que fuimos consideradas como, de pronto, una especie

de amenaza. Entonces estas dos profesoras nos hicieron la vida imposible y finalmente las cuatro nuevas salimos de allí. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Si bien no se especifican las razones puntuales de tensión entre el grupo de mujeres, es claro que existía una resistencia por parte de las mujeres nombradas “de planta” a ser opacadas por las contratistas, en los espacios de participación académica. Esta desconfianza puede ser justificada en términos de que el espacio asignado a la mujer ha sido el privado o el doméstico, de tal manera que ocupar un lugar fuera de lo familiar requiere, además de esfuerzo, una lucha permanente por permanecer y ser parte activa de dichos escenarios. Situación que nos lleva a una competencia constante con otras mujeres, para poder conservar las posiciones logradas en el espacio de interacción social.

La pugna por el espacio que se ocupa está asociado al segundo tipo de competencia en relación con el reconocimiento en la esfera profesional, esto es, sentir que se le identifica como sujeto que aporta, da valor, construye, y para lograrlo no es suficiente con el aporte académico e investigativo, es necesario poner en evidencia la capacidad de evaluar lo que está bien y mal.

Hay mujeres que se sienten, que no les gusta que uno las cuestione y que uno les diga en la cara a veces que los textos no sirven o chantarles un uno, sienten que uno debe tener esa solidaridad por ser mujer y por ser negra, y pues esto es un espacio académico donde eso no es, eso no va a pasar. (Ocoba, entrevista 17 de octubre de 2018)

En la competencia por el reconocimiento entran en juego no sólo las relaciones horizontales entre las mujeres pares académicas, también ingresan todas aquellas dinámicas de relación vertical que puedan reforzar, de forma positiva o negativa, que una mujer posee lo requerido para ocupar el lugar en el que se encuentra.

Como se ve, las relaciones de género entre mujeres pueden estar enmarcadas en la sororidad y en la rivalidad, aunque también existen formas de interacción cotidiana que son neutrales, es decir que no se ubican ni en la solidaridad ni en la competencia y que dan cuenta de una interacción tranquila sin mayores tensiones.

He tenido muy buenas relaciones con otras mujeres, en el colegio, en las universidades y en el trabajo aquí en Estados Unidos. Aunque estoy casi siempre rodeada de hombres, cuando me encuentro con otras mujeres las relaciones son muy llevaderas. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

A pesar de encontrar este relato relacionado con la normalidad y estabilidad en las relaciones entre mujeres, la sororidad y la rivalidad resultan como los dos tipos de relación predominantes en ellas, convirtiéndose en parte trascendental de sus experiencias. No obstante estas dos maneras de las relaciones entre mujeres, para las participantes existe mayor tensión en la interacción con los hombres, tal y como se presenta en el siguiente subapartado.

5.2.2 Relaciones de género entre mujeres y hombres: señales de la equidad y marcas de desigualdad

Las relaciones entre hombres y mujeres son diversas y, dependiendo de la óptica desde donde se observe, pueden llegar a ser complejas debido a las tensiones entre las prácticas tradicionales y los modos liberales de participación de la mujer en distintos escenarios. Como es sabido este estudio centra sus intereses en conocer las experiencias de las mujeres, por tanto, los elementos que se toman de referencia provienen de las reflexiones de las participantes, dejando de lado posibles aspectos entendidos por parte de los hombres que podrían ampliar la apuesta aquí desarrollada.

Desde esta perspectiva, con los relatos de las mujeres participantes se expone una dupla entre las dinámicas de equidad y las de desigualdad en los escenarios familiares, académicos y laborales. En este subapartado, presentaré en primer lugar las señales de equidad evidentes en las relaciones entre hombres y mujeres, si bien estas son escasas, merecen ser identificadas. En un segundo lugar, describiré las marcas de desigualdad que están fuertemente ancladas en las vivencias y se vuelven fundamentales en las remembranzas de las mujeres.

5.2.2.1 Las señales de la equidad de género

Pensar en las dinámicas de *equidad de género* me lleva, de primera mano, a comprender el significado del concepto, el cual remite a una

noción comprensiva que involucra la tensión entre la igualdad y la diferencia, así como la complementariedad de la justicia social con la justicia cultural. Es decir, la justicia de género tiene connotaciones culturales y económicas, aspectos que requieren políticas de reconocimiento de las diferencias y aspectos que tienen que ver con políticas de redistribución, en el sentido de igual participación de los beneficios entre hombres y mujeres. (...) La equidad de género, al igual que la equidad concebida de manera general, busca eliminar, por un lado, la desigualdad social y, por otro, el irrespeto de la diferencia. (Heidi Fritz y Teresa Valdés, 2006, en María Pilar Lambert, 2014, p. 2)

Este concepto permite vincular y profundizar sobre aspectos relacionados con la igualdad y la diferencia entre hombres y mujeres, esto es retomar la igualdad de oportunidades sociales en términos de acceso a «la salud, la educación, el mercado laboral, la legislación, el crédito, los recursos materiales, la representación política, etc.» (María Pilar Lambert, 2014, p. 1); y la diferencia interpretada como la posibilidad de ver los aspectos que distinguen a las mujeres y a los hombres, como oportunidades de construcción social y no como sinónimos de inferioridad.

La equidad de género debe permear y ser parte de los diferentes contextos, no obstante, para algunas de las mujeres participantes es evidente que los escenarios familiares son fundamentales, en especial en los primeros acompañamientos y enseñanzas de los abuelos, padres y hermanos. Palma comparte que su abuelo materno, siendo un hombre negro, fue muy persistente para que su hija —madre de Palma— estudiara y rompiera con los estereotipos de género: «mi abuelo se

preocupaba por la educación de las mujeres, tenía ese discurso de que la mujer que no estudia se queda en el lavadero y la cocina» (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018).

Del mismo modo, Michelle y Ceiba afirman que gracias al acompañamiento de sus padres lograron formarse con principios de igualdad y excelencia:

Tengo dos hermanos mayores y yo soy la menor (...), pero yo nunca percibí en la crianza que mi papá nos dio, —a pesar de ser un hombre muy exigente en la crianza—, yo nunca percibí la diferencia en esas pautas de crianza entre mis hermanos y yo, o sea, nunca dijo los hombres tienen que estudiar y tienen que ser una cosa y usted mujer tiene que ser diferente (...). Es decir, no sentí el patriarcado ni la aplicación de las manifestaciones de patriarcado y del régimen del patriarcado en mi crianza. (Ceiba, entrevista 8 de octubre de 2018)

Mi papá siempre me decía: “tenemos que estar en los primeros puestos”. No hubo como una especie de presión, sino que fue como natural y de hecho yo creo que eso es de las cosas que me motivó mucho como a prepararme para estar siempre en los primeros lugares. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

De manera similar, Ocoba expone que su hermano la estimuló para que ubicara otras formas de ser mujer más allá de las prácticas domésticas:

Cuando mi hermano mayor ya estaba en la universidad, alguna vez mi mamá quería que yo me pusiera hacer oficio...entonces me dijo: vaya ayude a lavar, a barrer o algo así. Entonces como que mi mamá me veía ahí como una zángana que no quería hacer nada, pero yo estaba tirada en la cama leyendo un libro, y mi hermano que estaba en la otra cama también leyendo, le llamó la atención, le dijo que me dejara leer, que estaba leyendo. (Ocoba, entrevista 18 de octubre de 2018)

Los relatos de Michelle, Ceiba y Ocoba indican que las señales de equidad de género tienen fuertes cimientos en la familia, los gestos sencillos trascienden sus experiencias y nos muestran posibles inflexiones de los sistemas tradicionales de relación entre hombres y mujeres, específicamente en el escenario familiar. Estos cambios, están orientados específicamente a considerar la educación como la opción más próxima que le permite a las mujeres salir del espacio privado o doméstico y encontrar otros lugares de interacción con el mundo, este aspecto coincide con uno de los planteamientos otorgados por la Unesco (2012), al establecer que parte del incremento de participación en los espacios de educación superior por parte de las mujeres, se debe al cambio de pensamiento especialmente en la familia.

Lo anterior resulta de suma trascendencia en la configuración de formas de relación más justas para ambos sexos, pues tiene como consecuencia la posibilidad de incorporar alternativas de solución frente a los problemas de desigualdad y desventaja, experimentadas por mujeres y hombres, pero con mayor frecuencia en ellas.

5.2.2.2 Las marcas de la desigualdad de género

Estas corresponden a la segunda forma de relación entre hombres y mujeres evidenciada en los discursos de las participantes. Tales desigualdades se sustentan en lo que Araceli Mingo y

Hortensia Moreno (2017) entienden como la naturalización de los mecanismos de poder que se establecen en el orden del género, que crea una «diferencia entre los sexos como un factor de organización que pasa inadvertido, y que sin embargo establece un lugar de subordinación para las mujeres y reclama una supremacía para los varones» (p.575).

La supremacía masculina, también conocida como machismo, se sustenta en dinámicas patriarcales en las cuales los hombres dominan sobre las mujeres en todos los contextos imaginables. En la investigación, especialmente en las experiencias de Ocoba, se evidencia la supremacía masculina con marcas contundentes en los escenarios laborales-académicos a través de cuatro variables:

1. Resistencia para que las mujeres puedan ocupar los mismos espacios y tener los mismos derechos laborales: «ha sido duro porque algunos hombres también lo quieren mangonear a uno... entonces a ellos no les gusta una mujer que sea profesional igual que ellos, que por ejemplo pelee los salarios igual que ellos» (Ocoba, entrevista 15 de octubre de 2018);

2. Dificultad para aceptar la independencia que la mujer puede tener sobre su vida y sus proyectos: «muchos hombres se sienten muy mal cuando uno sabe más que ellos, cuando uno sabe pa' donde va, cuando uno es autosuficiente, a ellos les pega muy duro eso, es una realidad que está allí» (Ocoba, entrevista 15 de octubre de 2018);

3. Reparo por el reconocimiento de las capacidades de las mujeres pares profesionales: «hay profesores que les cuesta mucho encontrarse con mujeres formadas que saben más que ellos en otros ámbitos» (Ocoba, entrevista, 16 de octubre de 2018);

4. Objeción por admitir la autoridad académica femenina: «así como hay hombres machistas que no están acostumbrados a encontrarse con mujeres formadas, hay estudiantes que son machistas y no están acostumbradas a ver una figura de autoridad femenina» (Ocoba, entrevista 18 de octubre de 2018).

Otro elemento que puede advertirse en las situaciones machistas se refiere a la dificultad de aceptar el hecho de que la mujer puede competir a la par con el hombre y ganar por mérito el derecho a desempeñarse en el ámbito académico. Al respecto, Acacia comparte que una de sus relaciones sentimentales terminó debido a que, en la perspectiva de vida laboral de su compañero de ese momento estaba ser docente universitario en Cali, pero fue ella quien accedió al cargo:

Para él eso fue un poco traumático, es decir, él siempre había querido trabajar en la universidad y en particular en esa universidad pública... Creo que para él fue muy duro que yo consiguiera primero ese espacio y él no, eso fue definitivo en él, en la ruptura de la relación. Él como que no logró ese espacio que por mucho tiempo estaba buscando, en cambio yo me matriculé a la maestría y a los seis meses ya estaba vinculada a la universidad. Entonces fue eso, no lo supimos manejar y él no lo pudo superar tampoco. También creo que para los hombres es muy complicado tener una mujer independiente, eso a él le costó mucho trabajo. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Las variables mencionadas y ejemplificadas con los relatos de Ocoba y Acacia entran en circulación a través de *rituales de interacción* (Randall Collins, 2009 en Araceli Mingo y Hortensia Moreno, 2017), por medio de los cuales promueven la conservación de la supremacía masculina ubicando a las mujeres en posición de subordinación, es decir en situaciones con

carencia de prestigio tanto del genérico como de las actividades y espacios relacionados con él, así como por la falta de poder (aunque no de resistencia), entendido como la inhabilitación simbólica para autogobernarse —con todo lo que esto implica— que se atribuye a todas las personas identificadas como parte del colectivo mujeres. (Estella Serret, 1998, p.146)

La subordinación femenina se nutre del control continuo que la supremacía masculina le ejerce. Al respecto, son distintas las formas en las que se puede evidenciar dicho control, hay unas muy directas que llevan al silenciamiento de la palabra:

En la maestría hubo un tiempo en el que yo no podía hablar... había un monitor odioso conmigo, pero odioso, envidioso también, no era que yo fuera la brillantez en filosofía porque yo llegué nueva a la filosofía (...) pero él no admitía que yo hablara, que yo opinara, me callaba. Yo tenía que llegar a someterme a lo que él y los otros dijeran. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Otras son muestras de la manipulación para poder tener el dominio en las relaciones de tipo académico o laboral. Como es el caso de Perla Negra, quien estando en una pasantía becada en un país europeo y referenciada por su tutor de tesis desde Brasil, se vio en la obligación de retornar por petición de dicho docente. De no hacerlo, él se encargaría de quitarle la beca:

(...) un día me llamó en la mañana y me dijo: si no te vienes hoy, si mañana no estás aquí, te quito la beca. Tú estás por allá pasándola bien bueno y yo aquí necesito arreglar un informe que tú hiciste, yo no voy a hacer nada por ti mientras tú estás bien (...) El hecho es que me levanté la plata para el pasaje y al día siguiente estaba allá, o sea él me hizo volver, esas son las historias tristes y dolorosas. Cuando yo llegué lo primero que hice cuando me bajé del avión, fue ir al organismo que me daba la beca y le dije: mira yo estaba haciendo una pasantía en Europa y mi profe me llamó porque ustedes me van a quitar la beca, la señora me respondió: ¿quitar la beca? ¿Por qué? Yo le dije: ¿no? el profesor me dijo que sí. Ella insistió diciendo: no, nosotros escribimos una carta donde le decíamos: “profesor ustedes estuvieron en otro país y no pasaron las cuentas de cobro bien, ustedes dicen que gastaron tanto, y eso lo tienen que especificar”. No pues, yo le dije a la señora, ¿o sea que no me van a quitar la beca?, y ella me responde que el profesor tiene tres meses para responder, y a mí me faltaba un mes para terminar mi pasantía en Europa. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

De forma similar, en el relato de Michelle se destaca la manipulación a través de recursos económicos, cuando su docente tutor de doctorado se negaba a pagarle el sueldo establecido como investigadora, situación que la llevó a ella a duplicar sus esfuerzos para poder mantenerse en Estados Unidos.

Acá, por ejemplo, hay muchas oportunidades en el doctorado pa' conseguir fondos, mi profesor fue súper bueno en eso. En el último año digamos que tuvimos algunas diferencias (...) al final él nunca me trató mal, pero me había dicho mentiras en algunas cositas el último año, sobre todo relacionadas con cuestiones financieras. Por ejemplo, me decía: “no, no tengo plata ahora para

pagarle”. Entonces a mí me tocaba arrancar a buscar trabajo y después yo me daba cuenta que él sí tenía plata. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Como se puede observar, la supremacía masculina y la subordinación femenina son dos procesos protagonistas en la desigualdad de género, donde «lo femenino se subordina, se banaliza, se vuelve instrumental al poder como dominación» (Tania Pérez, 2010, p.188). Esta dupla configura una relación dinámica en la que la primera procrea la segunda, y esta alimenta la primera de manera constante y reiterativa en las interacciones sociales, especialmente en aquellas en las que existen jerarquías de relación, como se evidenció en algunas de las experiencias relatadas. A pesar de tener importantes avances en términos normativos, académicos e investigativos con relación a la búsqueda de oportunidades y tratos igualitarios (Estella Serret, 1998; Isabel Vega-Robles, 2007; Ivonne Vizcarra y Graciela Vélez, 2007; Aurelia Flores y Adelina Espejel, 2015), los episodios ocurridos en los espacios académicos referidos por las mujeres como marcas de desigualdad son muestra de la dificultad sostenida para lograr la equidad de género en estos y otros escenarios (Luciana Manni, 2010).

Ahora bien, para comprender cómo el silenciamiento, el control y la manipulación se convierten en los instrumentos principales para el ejercicio de la supremacía masculina y, por ende, en la prolongación de la subordinación femenina, es necesario ubicar estas prácticas en el interior del complejo sistema de discriminación basada en el sexo y el género: el sexismo.

5.3 Sexismo dual: de la hostilidad a la benevolencia

En este apartado entenderé el sexismo en dos perspectivas relacionadas con las experiencias de las mujeres. La primera de ellas referida a la hostilidad, ejercida a través de estrategias como el control, la competencia y la oposición que compañeros, pares y superiores expresaron en sus relaciones con ellas. La segunda implica las acciones benevolentes contenidas en la protección, la complementariedad y la intimidad heterosexual, ostentando así un carácter virtuoso que encubre y dificulta el agenciamiento de las desigualdades basadas en el género.

Las ambivalencias en las relaciones entre hombres y mujeres se configuran como causas y efectos de la violencia de género, la cual conforma un solo ente «con las injusticias estructurales y alimenta la lógica imperante de una cultura violenta donde se nos trata de acostumbrar al dominio de unos a otros como forma natural de vida y sustento ideológico de una sociedad de subordinación» (Jaime Breith, 1993, p.76 en María Banch, 1996, p.14).

Dentro de la matriz de violencia social, en la que se configuran las relaciones de género, se determinan formas de segregación basadas en las diferencias sexuales o de género, conocidas también como sexismo. Este tipo de discriminación se evidencia de múltiples maneras, aunque muchas no son permanentes, pues tienden a cambiar, mutar y solaparse con las metamorfosis socioculturales que emergen constantemente (Betty Lozano, 2010). Los modos de operar del sexismo son diversos, pueden ir desde las acciones más sutiles o benévolas hasta los actos directos y hostiles.

Peter Glick y Susan Fiske (1996) proponen la teoría del *sexismo ambivalente*, «con dos cargas afectivas antagónicas: positiva y negativa, dando lugar a dos tipos de sexismo: el hostil y el benevolente» (Peter Glick y Susan Fiske, 1996 en Pilar Sánchez, s.f, p.1). De acuerdo con los autores, el sexismo hostil es directo y manifiesta abiertamente las marcas de desigualdad entre ambos sexos, ubicando a la mujer siempre en desventaja. Este tipo de sexismo se configura a través de tres elementos:

1) El paternalismo dominador (las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres - legitimando la necesidad de la figura dominante masculina); 2) la diferenciación de género competitiva (las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, siendo su ámbito la familia y el hogar); y 3) la hostilidad heterosexual (las mujeres, debido a su “poder sexual”, son peligrosas y manipuladoras de los hombres). (Peter Glick y Susan Fiske, 1996 en Francisca Expósito, Miguel Moya, Peter Glick, 1998, p.161)

Para el caso de los relatos de las mujeres, en este capítulo, no resulta fácil identificar las situaciones caracterizadas como hostiles, pero se pueden realizar algunas vinculaciones con respecto a dos de los elementos de este tipo de sexismo. Por ejemplo, con relación al *paternalismo dominador*, se puede recordar el caso de Perla Negra, cuando tuvo que retornar a Brasil porque su tutor de tesis doctoral la presionó para que lo hiciera; en cuanto a la *diferenciación de género competitiva*, vale retomar lo que le aconteció a Ocoba cuando cursó la maestría en filosofía y fue acallada por uno de sus compañeros de clase; en este mismo punto cabe resaltar lo vivido por Acacia, quien experimentando una situación de éxito laboral, vio cómo ésta fue el detonador de la ruptura de su relación de pareja.

Este tipo de sexismo ha sido considerado por diversos autores (María Banch, 1996; Francisca Expósito, et al. 1998; Pilar Sánchez, s.f.) como una forma de discriminación, que ha tenido que modificarse y suavizarse, de tal manera que sus manifestaciones son cada vez más disimuladas y no se recrean de manera directa. La dificultad para poner en evidencia los actos de sexismo hostil nos lleva a comprender el sentido del *sexismo benevolente*, a través del cual se conjugan interrelaciones sexistas que tienden a la estereotipia y delimitan los roles de las mujeres, «pero que tiene un tono afectivo positivo (para el receptor) y tiende a suscitar en éste conductas típicamente categorizadas como prosociales (p. ej., ayuda) o de búsqueda de intimidad (p. ej., revelación de uno mismo)» (Francisca Expósito, et al., 1998, p.161). Este tipo de sexismo se sustenta en tres principios:

1) el paternalismo protector (el hombre cuida y protege a la mujer como un padre cuida a sus hijos); 2) la diferenciación de género complementaria (la visión de que las mujeres tienen muchas características positivas, que complementan a las características que tienen los hombres); 3) intimidad heterosexual (la dependencia diádica de los hombres respecto a las mujeres crea una situación bastante inusual en la que los miembros del grupo dominante son dependientes de los miembros del grupo subordinado). (Francisca Expósito, et al., 1998, p.161-162)

Ahora bien, es importante aclarar que el sexismo benevolente sigue siendo sexismo así posea una *connotación positiva*, porque tiende a mantener las desigualdades entre ambos sexos

sustentando la supremacía masculina y la subordinación femenina. De acuerdo con las experiencias de las mujeres participantes, los actos que pueden enmarcarse en el sexismo benevolente se relacionan con los tres elementos de soporte. *El paternalismo protector* se ilustra en el relato de Michelle:

Cuando yo estaba en Intel, yo veía que mi jefe hacía un esfuerzo enorme, él trataba al resto de la gente diferente a como me trataba a mí, yo veía que él hacía un esfuerzo por no tratarme como trataba a los hombres, pero a veces se le salía. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Con respecto a la *diferenciación de género complementaria*, se pueden identificar varias formas en las que se busca, más que una competencia, una complementariedad, bajo roles y dinámicas específicas (Luciana Manni, 2010). Por ejemplo, cuando, en espacios académicos, los pares de ambos sexos tienen la misma formación y poseen las mismas capacidades para desarrollar los proyectos, las mujeres resultan siendo las secretarías de los hombres, porque “complementan” las acciones por ellos realizadas:

Yo estuve organizando un congreso internacional de teología (...), nadie pensó que yo podía decir algo o hacer algo en esos escenarios. Yo he sido la secretaria del congreso directamente, aunque he hecho todo yo sola, estoy sola con eso, y si algo sale mal, pues la culpable seré yo. Pero quien va a abrir el evento es el padre, o sea yo estoy haciendo todo el trabajo, pero no tengo ni tendré el reconocimiento por el trabajo que he realizado. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Considerando ahora el principio de la *intimidación heterosexual* es clave resaltar que se advierte una dependencia diádica hacia las mujeres en términos de los roles, que desempeñan para satisfacer las necesidades sexuales, en la crianza de los hijos y el cuidado del hogar. En la revisión de los relatos afines con las relaciones entre hombres y mujeres se puede observar que este principio del sexismo benevolente se manifiesta en las maneras de abordar la sexualidad y las relaciones de pareja por parte de algunos hombres, las cuales irrumpen en la interacción evitando que esta sea positiva y equitativa:

Ahí lo de género en términos académicos es fuerte, porque entonces el imaginario que ronda de las mujeres (...) es ese, es de la compañera de trabajo mujercita fácil. No te ven como compañera de trabajo, te ven como una compañerita como para coger y pa' irse a divertirse un rato fácilmente. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

Hay un líder social muy reconocido del proceso de comunidades negras, que se posiciona como ese macho allí, pues, con ganas de que todas las hembras lo sigan, yo detesto eso y él es así. Claro, ha hecho un trabajo súper importante para las comunidades, pero sus relaciones con las mujeres son mediadas por esa tensión que hay allí alrededor de lo sexual o algo así, entonces eso yo lo detesto. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Desde la perspectiva de Ceiba y Acacia, estas manifestaciones que, parecieran naturales de la atracción sexual, y vinculadas a procesos de complementariedad, tienden a generar distanciamientos entre los agentes de ambos sexos. Pues permanece una vinculación de la relación entre hombres y mujeres mediada de forma protagónica por los actos sexuales, desconociendo el

amplio universo de elementos, valores e intenciones de complementariedad entre hombres y mujeres más allá de la cópula. De acuerdo con algunas de las participantes, gran parte de las relaciones con el sexo opuesto están vinculadas al estereotipo de la hipersexualidad (Mara Vigoya, 2008; Betty Lozano, 2010; Érica Morales, 2012; Klára Hellebrandová, 2014; Yeison Meneses, 2014; Paco Gómez, 2016), así que independientemente del nivel educativo, las posiciones y los roles que se desempeñen en dicho campo, para la mayoría de las participantes este aspecto se convierte en una restricción continua en la construcción de relaciones de equidad de género en todos los espacios de interacción.

Esta restricción se fundamenta en una concepción reducida de las mujeres como sujeto sexualizado que desdibuja las capacidades de pensamiento y producción de conocimiento, además de los intereses y los deseos que las movilizan. Esta lectura y consideración incompleta y estereotipada de la mujer negra afrodescendiente la ubica en una posición desigual con el hombre a quien, además de ser también un sujeto sexualizado, se le han asignado roles y capacidades vinculadas a la razón y el pensamiento, reconocidas en el espacio social de forma permanente. En este desbalance relacional, gran parte de las participantes apuntan a establecer que tomar distancia de aquellos hombres negros o blanco-mestizos, que las ven de forma fragmentada y disminuida a lo sexual, es la mejor estrategia, aunque implique una pérdida importante en la construcción de relaciones equitativas en los contextos familiares, educativos y laborales.

A continuación, en el relato de Perla Negra no se hace explícito el tema sexual, pero trasciende a las maneras como algunos hombres llevan sus vidas sentimentales o de pareja, generando en ella preocupación por la incoherencia entre sus desarrollos académico-laborales y sus vidas personales:

(...) yo me di cuenta en mi proceso y ahora también lo miro desde acá en la docencia y la investigación. Siempre queríamos formar conciencia, formar hombres nuevos, y no lo conseguimos, porque los hombres más allegados eran de unos testimonios impresionantes en sus relaciones de pareja. O sea, ellos podían ser muy intelectuales y buenos, pero a nivel de relaciones, a nivel de sus parejas, de su manera de llevar la vida, no encontré ver un hombre nuevo con modelos y parámetros diferentes a lo que el patriarcado planteaba. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

De acuerdo con lo anterior, esto permite comprender que el sexismo, configurado desde una perspectiva ambivalente, puede expresarse a través de la hostilidad generada desde la dominación y la competencia; o por medio de la benevolencia con intenciones de protección, complementariedad e intimidad. A pesar de que los dos tipos de sexismos están diferenciados por atenuantes en su configuración y su proyección, continúan promoviendo las desigualdades de género, lo que hace aún más compleja su identificación y, por tanto, la búsqueda de alternativas de intervención en los distintos escenarios sociales.

Ahora bien, dentro de las dinámicas sexistas ambivalentes se configuran roles de género que ubican y encasillan a hombres y mujeres en espacios y actividades determinadas (María Lugones, 2008; Betty Lozano, 2010; Luciana Manni, 2010), especialmente en la academia, donde siguen

persistiendo las marcadas desigualdades para algunas de las participantes, tal como se describe en el siguiente apartado.

5.4 Sexismo epistémico: masculinización y feminización de la academia

Este apartado contiene los relatos que sustentan la presencia del sexismo epistémico, a través de procesos de masculinización y feminización⁸⁵ académica. Estas experiencias remiten a acciones referidas a las restricciones de las áreas de desempeño, al desprestigio y al poco privilegio de la producción desde y para lo femenino, además de la lucha continua por los espacios de participación y por el reconocimiento.

La discriminación basada en el sexo o el género es una práctica presente en todos los escenarios de interacción social. Para el caso particular de los espacios académicos como la universidad, son de suma importancia los valores, las costumbres y las expectativas que los grupos sociales priorizan para su reproducción, configuración y transformación. Estos elementos constituyen la cultura colectiva de las instituciones de educación superior, en las que las relaciones de género sutilmente sustentadas en la supremacía masculina se convierten en caldo de cultivo para legitimar y promover desigualdades entre hombre y mujeres (Tania Pérez, 2010; Aurelia Flores y Adelina Espejel, 2015). Las distintas pautas institucionalizadas que se normalizan fomentan en las mujeres sentimientos de inseguridad, competencia y obligación de demostrar las capacidades para ocupar un espacio en la academia.

Como yo quería estar en ese mundo del pensamiento, pues se vuelve uno muy competitivo porque necesitás demostrar a los demás que vos sos una mujer, pero pensante. Entonces aparece el pero, yo soy mujer pero pensante, yo no soy simplemente del hacer yo también pienso, yo también puedo reflexionar y producir teoría. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

El ejercicio de recalcar la capacidad de pensamiento, como lo plantea Palma al referir que es “mujer, pero pensante”, es una forma de exteriorizar “las cualidades negativas-sexistas” como forma de discriminación abierta y falta de credibilidades entre pares (Dora Munévar e Imelda Arana, 2011), que sobre las mujeres se han desarrollado con relación a la producción de conocimiento, las cuales se sustentan en la cercanía más a la naturaleza que a la cultura. Esta apreciación de la mujer como “no apropiada” para ser parte y construir pensamiento académico tiene sustentos históricos, que pueden entenderse desde lo que Ramón Grosfoguel (2013) describió como

la conquista y el genocidio de las mujeres en tierras europeas, que transmitían el conocimiento indoeuropeo de generación en generación. Estas mujeres dominaban el conocimiento indígena

⁸⁵ De acuerdo con Tania Pérez (2010), la feminización se refiere a un proceso por el cual una situación, contexto o actividad de tipo social toma aspecto femenino. Se presentan dos tipos de comprensiones de este concepto: «aquellas que hacen referencia al número absoluto o proporcional de mujeres que participan o conforman un escenario, por ejemplo: profesional como la educación o la enfermería; o que caracterizan una condición social, como es el caso de la pobreza. El otro sentido de feminización da cuenta de aquellos factores culturales que explican esta tendencia cuantitativa, aludiendo a cómo ésta se encuentra representada por ciertas prácticas sociales que están culturalmente asociadas con lo femenino» (p.163).

desde épocas antiguas. Su conocimiento cubría diferentes áreas, como astronomía, medicina, biología, ética, etc. Estaban empoderadas por la posesión de un conocimiento ancestral y su rol principal en las comunidades estaba en ser líderes y organizadoras de formas de organización económica, política y social similares a las comunas. La persecución de estas mujeres comenzó a finales de la época medieval, pero se intensificó en los siglos XVI y XVII (el largo siglo XVI) con el auge de las estructuras de poder «modernas/ coloniales capitalistas/patriarcales». (2013, p.20)

Como parte del fortalecimiento de un patriarcado cristiano, este tipo de exterminio hacia las mujeres indoeuropeas se realizó tomando como justificación la amenaza que ejercían hacia la estructura de autoridad de la Iglesia y la aristocracia del momento. Este temor se justificaba en los efectos que podían tener sobre las formas de gobernar los territorios el poder, la autonomía y el conocimiento, que estas mujeres poseían. El silenciamiento de estas mujeres se realizó a través de lo que se conoció como “la cacería de brujas”. Se convencía a los allegados acerca de los poderes y conocimientos que poseían como dones del demonio. Debido a que sus saberes se transmitían a través de la palabra, el vehículo que transmitía este conocimiento era el cuerpo, así pues, debían quemarse para hacer desaparecer este saber (Ramón Grosfoguel, 2013).

Este tipo de “epistemicidios” (Boaventura De Sousa, 2010) han configurado el universo de la academia, donde, por mucho tiempo, los hombres se han ubicado en la cabeza de la producción de pensamiento y legitimación de este, dejando en una posición de inferiorización de las mujeres en el desarrollo de este escenario. En esta perspectiva, masculinizar o feminizar la academia significa mantener las relaciones asimétricas también en los espacios formativos, es decir, hacer académicas las prácticas sociales de desigualdad entre hombres y mujeres. Al respecto y retomando las experiencias educativas de las seis mujeres participantes, este tipo de procesos se muestran a través de la restricción en las áreas de conocimiento con asignaciones de áreas de estudio o de trabajo de acuerdo con el género; y la producción desde y para lo femenino, entendida como los saberes menos privilegiados. Estas dos dinámicas promueven en las mujeres actitudes de competencia para hacer parte de un lugar a través de la lucha por el reconocimiento.

5.4.1 Restricciones en las áreas de conocimiento

La marcada masculinización de áreas como las ciencias duras y la tecnología, así como la feminización de las ciencias relacionadas con el servicio y el cuidado han estado presentes en los espacios académicos (Tania Pérez, 2010; Unesco, 2012). Lo comprueban las cifras de ingreso en las distintas carreras (Anny Ocoró, 2017) y en el discurso de los sujetos que integran estos escenarios.

Yo llegué a Sociología y recuerdo a un compañero que decía que “la sociología es a trabajo social, lo que la medicina a la enfermería”. A él le encantaba decir eso, entonces que los trabajadores sociales son los enfermeros y los sociólogos son los médicos, o sea, son los que tienen la teoría, son los que tienen el conocimiento, mientras que los otros son los de la práctica, los de irle a limpiar el culo al paciente (...) Yo me voy dando cuenta que eso es propio también del pensamiento masculino, porque la mayoría de las mujeres están por ejemplo en Trabajo

Social, que son las enfermeras de la Sociología, esas son mujeres; pero los sociólogos la mayoría son hombres, entonces hay como esa diferencia entre lo que se dice práctico que está destinado a las mujeres, y lo que se dice ya puramente académico, donde los hombres son los del pensamiento. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Es importante aclarar en este punto que el relato de Palma está configurado en sus inicios académicos cuando cursaba su pregrado en sociología, hace aproximadamente dos décadas, cuando las diferencias de acceso y participación en las distintas áreas académicas estaban aún más demarcadas para hombres y mujeres. No quiero plantear con esto que actualmente dichas diferencias no sean notorias pues, como lo plantea la Unesco (2012) y Anny Ocoró (2017), las afinidades en los espacios formativos entre hombres y mujeres mantienen una tendencia donde ellas se inscriben más a programas relacionados con las ciencias humanas, de la salud y la educación, a diferencia de los hombres con mayores inclinaciones hacia la ingeniería, las ciencias sociales y la economía. Sin embargo, la participación por género en estas áreas de desempeño se ha ido transformando paulatinamente, y es cada vez más común encontrar mujeres formándose y ejerciendo en las ciencias naturales y exactas, ingenierías y economía, así como en las humanidades, ciencias sociales y médicas, lo que justifica

la potencia masiva de estudiantes mujeres que egresan de diferentes licenciaturas y postgrados, y que algunas logran romper o atravesar barreras de discriminación laboral y prejuicios de género (las ciencias son para los varones y el servicio para las mujeres) y otras hasta logran colarse en equipos de investigación. (Ivonne Vizcarra y Graciela Vélez, 2007, p. 582)

Si bien la ruptura de estereotipos en los roles de género ha permitido que, cada vez más mujeres, puedan aspirar a formarse y desempeñarse en áreas que antes eran inalcanzables, estas dinámicas no han sido suficientes para equiparar las brechas de participación entre ambos sexos (Unesco, 2012). Al respecto y de manera complementaria, los relatos de algunas de las mujeres copartícipes nos permiten ampliar el panorama y evidenciar los campos de conocimiento gobernados por los hombres:

En un espacio tan duro como es la teología, creo que es uno de los más perversos con relación a las mujeres (...). Sabemos que hasta hace bien poco hubo una orden vaticana de que las mujeres no podían dar teología en las pontificias y eso lo viví hace muy poco tiempo, aproximadamente en 2010, y en esa época muchas mujeres que estábamos dando clases en pontificias, comenzamos a salir. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

El control por los campos de conocimiento y lo que allí se produce tiende a ser restrictivo para las mujeres y la justificación general se transfiere directamente al pensamiento que circula, con respecto a la distancia entre la “cultura y la mujer”⁸⁶. Sin embargo, para el caso puntual de Perla Negra, en el cual ella misma describe que las limitaciones en el campo de la teología tienen sustentos bíblicos, pues «Jesús no les habló a mujeres, el escogió a 12 hombres, por tanto, los hombres son los que dan teología para la formación sacerdotal, porque las mujeres no vamos a ser

⁸⁶Esta distancia se justifica en la dualidad entre naturaleza y cultura, donde las mujeres, por nuestra condición reproductiva, estamos más cerca de la naturaleza que de la cultura (Sherry Ortner, 1979 en Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008).

sacerdotisas, eso está claro» (Perla Negra, entrevista 8, 4 de octubre de 2018). En este caso particular, para los hombres de la teología es muy difícil romper con las tradiciones que han construido alrededor de la religión, no obstante tener algunos “avances” limitados al respecto.

En relación con esto, Perla Negra comparte que para el año 1993, que fue la época en la que ella terminó su pregrado en una universidad privada en Bogotá, las mujeres obtenían como título una licenciatura en ciencias religiosas, en cambio los hombres se graduaban como teólogos, aun habiendo cursado los mismos seminarios y cumpliendo con los mismos requisitos para culminar su proceso formativo. Como ella comenta, desde hace algunos años, en esta misma universidad, hombres y mujeres obtienen el título de teólogos o licenciados en teología. A pesar de presentarse esta estandarización en la titulación, Perla Negra asegura que, a nivel general, las puertas de la teología se cierran rápidamente para las mujeres:

La teología es un terreno muy duro en cuanto a las mujeres, creo que es de los más adversos contra las mujeres. Yo no veo mucho futuro en la teología, es más, en la mayoría de las profesoras que somos académicas, que somos muy poquitas en el ámbito de la teología, pues pueden haber demasiadas teólogas, pero que estén ejerciendo, que estén dando cátedra, que estén ahí trabajando son pocas, conmigo se formaron varias, pero somos muy pocas las que tenemos un lugar en la academia (...) Yo conozco algunas que se han ido, están dando hasta clases de educación física, otras que se han ido para el mundo de la filosofía o que han emigrado para la pedagogía, para la antropología, porque por aquí no hay como mucha posibilidad. La mayoría de nosotras hacemos parte de un movimiento, (...) es decir, del grupo de teólogas de América Latina (...), entonces en esos espacios de la teología yo no veo mucho futuro, no veo esperanza sinceramente. Además, cada vez se cierran más las puertas para las mujeres que son osadas y que se atreven a decir lo que sucede en este gremio. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Las restricciones en la permanencia de los espacios académicos laborales no se dan de manera exclusiva a través del control en el acceso o la participación en dichos escenarios, también se presentan con manifestaciones de hacer sentir a la mujer que se encuentra en el lugar que no le corresponde, es decir en el ámbito público. Una de las maneras de actuar para inferiorizar la presencia de las mujeres, se da a través del control de la palabra, de aquello que se propone, que se construye en dichos escenarios:

Mira y sobre todo en el área de las matemáticas que es un dominio masculino, es súper complicado. O sea, la academia en general es un dominio masculino, entonces son ellos los que tienen digamos la voz y más en el campo de las matemáticas. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Cuando Acacia comparte que son los hombres los que tienen la voz en su propio dominio, indica la persistencia de la supremacía masculina ejercida a través del uso de una supuesta “única verdad”, que es entendida y mejor administrada por ellos. En esta perspectiva, se insinúa que las mujeres que deciden desenvolverse en un área determinada y que esté fuertemente controlada por los hombres requieren no sólo de su aprobación, también de su guía y direccionamiento, es decir, las asumen en una condición de “menor de edad” (Araceli Mingo y Hortensia Moreno, 2017). Pero

también es evidente que si, por alguna razón, estas mujeres no ejercen las prácticas propuestas por ellos, con facilidad se verán abocadas a migrar de dichos espacios, tal y como lo presentó Perla Negra en uno de sus relatos anteriores, o como lo propone a continuación Palma.

Los hombres se acuerpan, se protegen y son los que permanecen y hay muchas carreras que parecen ser dedicadas sólo a los hombres y si entran algunas mujeres, si esas mujeres no están bien relacionadas con esos hombres, no aguantan sus chistes machistas, no aguantan su acoso, no aguantan cargarles el ladrillo a ellos, pues simplemente salen. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Esta situación descrita por Palma, puedo entenderla como una dinámica de reproducción androcéntrica, que deben realizar las mujeres para mantenerse en el campo académico. De acuerdo con los planteamientos de Tania Pérez (2010), quien expone que, en los Sistemas Nacionales de Ciencia y Tecnología (SNTC) de Colombia (y la India), se mantienen estructuras de poder que normalizan «una masculinidad hegemónica» (p.164), donde se reproducen los lugares comunes en relación con la apuesta de conocimiento neutral y universal dada por lo hombres, así pues, el rol de la mujer parece estar constituido para la reproducción de dichas prácticas y saberes. Y cuando las mujeres irrumpen con estas prácticas y promueven modificaciones en la interacción social del campo educativo pueden verse expuestas a un desprestigio.

5.4.2 Producción desde y para lo femenino: los saberes menos privilegiados de la academia

Las restricciones en los espacios académicos no están representadas exclusivamente en el acceso y la participación en determinadas áreas formativas, pues tal y como lo propone el MEN (2013) la pertinencia, permanencia y la calidad educativa hacen parte de los procesos en donde se evidencian limitaciones en el campo educativo. Al respecto y de acuerdo con las experiencias compartidas por las mujeres de la investigación, existe una forma de discriminación muy marcada y se sitúa específicamente en los currículos de las distintas disciplinas, en los que es notable la ausencia de la producción femenina:

En la academia o la universidad la experiencia de las mujeres no aparece y no se reconoce, pareciera que la única experiencia que se pone desde esos autores es la experiencia de los hombres, porque se piensa que el conocimiento es neutral, es decir, no es ni de los hombres ni de las mujeres, es de la humanidad. Entonces estamos hablando es de la humanidad, pero no, nos están hablando es de la experiencia masculina y la experiencia de vida de las mujeres está totalmente negada, dejada por fuera. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

De acuerdo con Palma, las mujeres como referentes de estudio para la reflexión y la construcción de conocimiento siguen siendo poco evidenciadas. Este aspecto puede deberse, en parte, a: la limitada difusión de la información desarrollada por ellas, la poca acogida de sus aportes en las distintas áreas de estudio, y, posiblemente, a la invisibilización de su género a través del ocultamiento de sus nombres en la referenciación de sus publicaciones.

No obstante la reducida presencia femenina en los escenarios planteados (Gabriela Castellanos, 2011; Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de los Derechos Humanos, 2012; Unesco, 2012; Mara Viveros, s.f.), es claro que, paulatinamente, las mujeres han logrado ocupar lugares de reconocimiento académico, sin embargo, para hacerlo es posible que deban cumplir con algunos patrones que respondan a los estándares propuestos por el pensamiento masculino (Tania Pérez, 2010). Al respecto Palma, refiere que cuando ella adelantó su maestría en Filosofía se sugerían muy pocas mujeres para su estudio y las que eran consideradas tenían apuestas imparciales con referencia a las relaciones de género:

Te contaba que la única mujer que leímos en filosofía fue Hannah Arendt, bueno no fue la única mujer realmente, Hannah Arendt y Nancy Fraser (silencio), pero igual Nancy Fraser y Hannah Arendt... mujeres blancas, que no hablan de feminismo, que no tratan ese tema, que tienen otro tratamiento para hablar del reconocimiento de la diversidad, que se meten en una discusión en donde pueden entrar porque manejan el lenguaje más neutro, que es en últimas, el lenguaje patriarcal. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

El contexto en el que se configura la experiencia de Palma es una institución y programa académico particular. Al ponerlo como ejemplo no busco generalizaciones con relación a la poca presencia de las mujeres como sujetos activos en la producción de conocimiento dentro de los currículos; ya existen diferentes investigaciones que lo sustentan (Tania Pérez, 2010; Gabriela Castellanos, 2011; Aurelia Flores y Adelina Espejel, 2015; Araceli Mingo y Hortensia Moreno, 2017, entre otras). Lo uso para ilustrar que, desde las percepciones de algunas mujeres participantes, el sexismo en la academia opera de diferentes maneras. El caso particular me orienta a pensar en las formas de reproducción del dominio masculino en ella, pues al ofrecer referencias de estudio escritas principalmente por hombres se recalca implícitamente que los competentes para generar pensamiento son ellos, negando así gran parte de las contribuciones femeninas.

Siento que los hombres docentes no se esperan tampoco que las mujeres avancen mucho en esa producción de teoría, como sí lo pueden hacer los hombres. Hacen ver que para los hombres eso es natural, en cambio las mujeres tendrán que esforzarse mucho para lograrlo. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Ahora bien, además de la poca referenciación de producción académica de las mujeres en los planes de estudio, con los relatos de las participantes se hace evidente una especie de “estratificación androcéntrica de saberes o estratificación androcéntrica epistémica”⁸⁷ en las dinámicas institucionales, es decir, existen áreas que tienen mejores o peores posiciones de reconocimiento en los espacios formativos.

Por ejemplo, la profesora de feminismos, para todos los demás profesores es como si ella fuera una intelectual de quinta, es decir una mujer que trabaja el tema de género es vista por los demás como una intelectual de quinta. Así que tenés que hablar es de los temas importantes, tenés que hablar de Marx, de Weber, de Durkheim y entonces cuando hablás de estos autores sos un

⁸⁷ Ramón Grosfoguel (2007) propone el concepto de Jerarquía Epistémica, entendido como la forma de privilegiar los conocimientos construidos desde occidente sobre las demás cosmologías.

intelectual importante; pero si vas a hablar de feminismo, entonces no te ganás el respeto intelectual de nadie, y si a eso le metés el racismo, entonces sí que te vuelves una intelectual, pero como de 20 (risas). (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Además de ser mujer, además de ser migrante acá en Chile, además de ser negra, se encuentra también la dificultad del tipo de problemas que uno escoge. De pronto hubiera sido más fácil si uno habla, no sé, de otra cosa, como desarrollar problemas matemáticos, pero se mete uno con estos líos de discriminación por género, por raza, por clase, entonces hace que sea mucho más difícil ser tenido en cuenta. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Tomando como referencia los aportes de Palma y Acacia, la estratificación androcéntrica de saberes establece una escala de posiciones en la que las producciones de conocimiento “iniciadas” y “coordinadas”, principalmente por los hombres, son las que mayor importancia sustentan, como es el caso de la filosofía, las matemáticas, entre otros; por el contrario, los temas relacionados con mujer, poblaciones, identidades y diversidad tienen menor prestigio, y si además, estos son desarrollados por mujeres son asumidas como asuntos de poco peso o interés en la academia, al punto de generar tensiones por las fuertes marcas de discriminación que se ejercen:

Una cosa que yo siempre peleo es que compañeras y compañeros se burlan de mis temas de profundización, por ejemplo, si se habla de género o mujer, se ríen. Si alguien pregunta por la experta en estos temas, los compañeros se ríen y me señalan como diciendo, “ahí está la profesora”. Yo peleo mucho eso y digo: ¿qué les pasa? Yo también soy biblista como ustedes, a mí no me traten así, (...) Aunque pues a mí me encanta asumir los trabajos de todos los muchachos porque nadie más puede hacer eso, pero, que te tipifiquen y que se ríen y que digan “ay no, el tema de ideología de género le corresponde a la profe Perla Negra”, eso es una grosería, una falta de respeto. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Hay un desprecio por la experiencia femenina que lo toca a uno, que yo siento, que me toca como académica. Pero que cuando uno intenta entonces subsanar esa ausencia, pues entonces perdés estatus académico, porque no te estás ocupando de temas importantes, te estás ocupando de maricadas. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Este tipo de manifestaciones que agreden a las mujeres por las áreas de desempeño elegidas, no sólo las violentan a ellas y a las experiencias que las han constituido, también vulneran los posibles horizontes configurados por ellas para que otras y otros sujetos puedan encontrar formas diferentes de comprender el mundo o al menos de forma más cercana y real a su existencia. Cuando las acciones de desprestigio son reiterativas, socavan la proyección académica que estas mujeres pueden tener sobre sus temas de interés investigativo:

Hay siempre mucha angustia porque puede terminar uno muy aislado dentro de la comunidad académica. Yo lo sabía, pero igual me arriesgué y pensé que después de que yo obtuviese el título de doctora, todo iba a ser más fácil, y no fue así. O sea, todos los que escogemos estos temas tenemos el riesgo de terminar siendo marginalizados en la comunidad, como lo son esas problemáticas. Es más fácil si tú desde la educación hablas del diseño de tareas, los procesos cognitivos y esas cosas, pero si tocas temas sensibles como estos de la discriminación, la exclusión, la construcción de identidad, es muy fácil quedarse por fuera de la academia y, en

este contexto mundial con el surgimiento del fascismo y todo lo demás, pues mucho más fácil. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018).

La marginalización académica de la que nos habla Acacia posee una imbricación de varios componentes que no están asociados preferentemente con el hecho de ser mujeres. Se sujeta de forma compleja a elementos relacionados con la estratificación epistémica consolidada en un contexto social, cultural y político específico. En esta perspectiva, además de lo difícil que puede ser para una mujer acceder y participar en determinados espacios académicos, se expone un agravante vinculado con los temas y las áreas en las que desea desempeñarse, haciendo más difícil sus procesos en los espacios académicos. Debido a estas implicaciones, las participantes se ven en la necesidad de competir por lugares de actuación y reconocimiento en el campo educativo con diferentes tipos de estrategias, así como lo presento a continuación.

5.4.3 La competencia por un lugar, la lucha por el reconocimiento

Si la presencia de la mujer en determinados espacios se ve desdibujada, algunas optarán por mantener una apuesta neutral que les permita estar y permanecer en un espacio que resulta limitado para nosotras.

Puede haber espacio para algunas que yo me atrevo a decir que son “domesticadas”, perdona la palabra tan fuerte, que conozco muchas que hablan del discurso de las mujeres, pero a la hora del “vamos a ver” se echan para atrás. Pues, en últimas, muchas de ellas están preservando un trabajo, pues lo necesitamos para sobrevivir, que vamos a hacer, si no sabemos hacer si no esto. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Otras, como el caso de Acacia, deciden hacer valer su derecho a la participación para hacer sentir la voz del pensamiento femenino, que también quiere ser escuchada:

Por ejemplo, en una de las universidades en las que trabajé en Cali, la mayoría de los compañeros eran hombres y hombres mestizos, blanco-mestizos. Ahí, entonces, teníamos que llevar nosotras las voces dominantes, nos tocaba a nosotras estar en la jugada, entonces nos tocaba a nosotras además estar como a la defensiva. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

El fenómeno que yo veo en la formación académica de alto nivel es que cuando los compañeros hombres participaban, a ellos nadie los callaba, podían hablar lo que quisieran, se toman media hora o la hora completa, todos los escuchábamos y no había ningún problema. Cuando tú como estudiante compañera (...) quieres hablar, entonces todo el mundo te quiere intervenir en tu palabra, cosa que a mí me molesta muchísimo, entonces yo mandaba a callar a más de uno, les decía: cállese porque estoy hablando yo. También te quieren explicar y otro quiere decir que es lo que tú quieres decir, entonces a ti te toca de manera fuerte, no violenta, pero sí fuerte, decir cállese que yo tengo voz y sé hablar y hablo mejor que usted, además (risas). Empezaban a decir: es que lo que la compañera quiere decir...y yo lo interrumpía y le decía: usted cállese, yo lo escuché a usted, ahora tiene que escucharme a mí. Los profesores me daban paso a eso, porque se daban cuenta de lo que sucedía. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Asumir una postura reactiva frente a los hechos de silenciamiento en los espacios de formación es tal vez una de las maneras que les permite a las mujeres enfrentar la hostilidad experimentada en los escenarios académicos. Aunque es claro que dichas situaciones adversas no siempre son expresadas de manera directa —como el caso del sexismo hostil o tradicional—, pues han tomado diversas formas disfrazadas de aceptación y armonía, son percibidas por parte de las mujeres a través de los silencios, las omisiones, las insinuaciones y las malversaciones que sobre sus propios pensamientos se realizan (Dora Munévar e Imelda Arana, 2011). Este tipo de situaciones constituyen lo que han denominado como *chilly climate* (Elizabeth Allan y Mary Madden, 2006, en Araceli Mingo y Hortensia Moreno, 2007, p.574), haciendo referencia al ambiente frío u hostil que viven las mujeres estudiantes, docentes, académicas o investigadoras en sus espacios educativos y laborales, que tiene efectos de trascendencia en sus respectivos rendimientos.

A veces uno no es consciente ni de los alcances, ni de todo lo que tus escritos influyen a los demás. Estamos en los espacios tan duros, tan adversos que uno como que vuelve otra vez a dar una cantidad de pasos para atrás y a sentirse un poco insegura de sus conquistas y de lo que ha hecho, eso me pasa constantemente. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Aunque los escenarios y las dinámicas de interacción para varias de las mujeres participantes pueden ser complejos, estos también llegan a empoderar y resultar en motivo de esfuerzo para demostrarse merecedoras del lugar que ocupan a la par con sus compañeros hombres. El relato de Michelle nos muestra que, en el área de ingeniería, las mujeres deben probar sus competencias: «por el sólo hecho de ser mujer en ingeniería todavía vos tenés como que demostrar que podés hacer lo mismo que los hombres con igual calidad, que puedes dedicarle el mismo tiempo, el mismo esfuerzo» (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018). En el mismo sentido, Acacia nos muestra su forma de afrontar este tipo de situaciones:

Digamos que la forma de contrarrestar esa relación desigual con los hombres compañeros de trabajo es haciendo los mejores documentos. Y eso es muy complicado, es realmente muy complicado, yo creo que afectivamente eso es muy exhaustivo, es decir, estás todo el tiempo agotado con el asunto de tener la presión de que tienes que hacerlo bien y mejor que ellos. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Lo anterior nos muestra que estas mujeres, además de tener la necesidad de demostrar sus capacidades, están en la obligación de competir para mantenerse en el espacio que ocupan y en el rol que desempeñan. Estas dos posibilidades se convierten en unas de las pocas formas para transformar las prácticas, discursos e imaginarios que reproducen los roles de género, en donde las mujeres poseen poco reconocimiento en relación con la producción de conocimiento. Estos procesos tienen valor, al considerar que dichas dinámicas «son resultado de inter-juegos ideológicos que toman sentido en las dinámicas en las que las personas buscan situarse, adherirse y de los cuales se “sienten parte”» (Aurelia Flores y Adelina Espejel, 2015, p.130).

Así pues, lo que dinamiza los procesos de interacción entre mujeres y hombres está vinculado con el hecho de reconocer al otro y ser reconocida (Aurelia Flores y Adelina Espejel, 2015) como sujeto activo y trascendental en los espacios que conformamos y transformamos permanentemente.

Son diversas las maneras de dar vida al reconocimiento del otro, con detalles sencillos o básicos que pueden configurar nuevas formas de relación entre ambos sexos. Sin embargo, y a pesar de lo fácil que pareciera ser el considerar al otro en sus esfuerzos, logros y elaboraciones, los relatos de Ceiba y Perla Negra nos muestran que el camino es más complejo de lo que se piensa:

Yo trabajo en un equipo directivo y la única persona que tiene doctorado soy yo, los demás son máster, entonces allí hay varias cosas. Por ejemplo, cuando me hicieron un reconocimiento por obtener tesis laureada, llegan las compañeras y algunos compañeros de trabajo a felicitarme. Pero hubo un grupo que no fue capaz de reconocer ese logro, ¿y quiénes fueron?, pues los hombres viejos que se creen blancos, sobre todo ellos. Voy a ver y son los que trabajan en las ciencias exactas, (...) a ellos no les da, es que no pueden, porque no pueden reconocer lo positivo en el otro. Esas son las micromanifestaciones donde si uno no es piloso, entonces uno cree que todo es divino y no, ahí están los fenómenos. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

Por ejemplo, una vez yo estaba leyendo en público un documento, y uno de estos padres me dijo: ¿por qué te citas? y ¿quién es Perla Negra?, y soltó la carcajada y todos se rieron. Fue una cosa de locos, (...) pero se estaba riendo todo mundo, o sea tengo que citar a Tomás de Aquino y a todos ellos, en una cosa que para mí no va, pues yo en ese texto estaba hablando de la teología latinoamericana, creo que una de las que más ha consultado este tema soy yo, y tengo derecho a citarme. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Las experiencias de Ceiba y Perla Negra sustentan estudios como el realizado por Dora Munévar e Imelda Arana (2011) o por Aurelia Flores y Adelina Espejel (2015), quienes sitúan el sexismo académico o epistémico como una de las modalidades de discriminación que circula de manera horizontal —entre pares, como estudiantes y estudiantes o docente y docente— y vertical —en relaciones jerárquicas, como directivo-docente o docente-estudiante—, y de las cuales ambos sexos pueden ser protagonistas, como víctimas o victimarios, pero que sin duda «las mujeres en comparación con los hombres vivencian prácticas sexistas más lacerantes, debido a que los patrones de género tienden a constituir estereotipos y actitudes —negativas— hacia ellas» (Aurelia Flores y Adelina Espejel, 2015, p.128).

De hecho, las prácticas sexistas en la academia pueden complejizarse aún más para las mujeres si asumen posturas críticas frente a las situaciones de desigualdad entre ambos sexos, dentro y fuera de dichos espacios. Las consecuencias que conlleva este tipo de acciones van desde la omisión a sus comentarios y reflexiones, hasta las «burlas, chistes, comentarios misóginos que etiquetan o ‘marcan’» (Aurelia Flores y Adelina Espejel, 2015, p. 141) sus trayectorias formativas y laborales.

Las manifestaciones hirientes evidenciadas a través del menosprecio, la omisión o la burla, pueden entenderse como formas de reacción en procesos de competencia por los lugares, los roles y los reconocimientos, que se establecen alrededor de estos en los espacios académicos y laborales. Este accionar, por parte de los hombres, puede entenderse como la forma de defender o conservar lo que consideran propio, ese escenario de actuación primario que es la cultura, la producción de pensamiento, que le había sido asignado socialmente, pero que ahora no le pertenece de manera absoluta y deben compartirlo con las mujeres.

En el entendido de que ahora las mujeres no estamos destinadas exclusivamente al espacio privado y doméstico, pues somos parte activa de escenarios públicos en los que se produce conocimiento, es interesante plantear que los hombres no tienen necesariamente que estar destinados de forma exclusiva a estos espacios de reconocimiento social y cultural donde tienden a la pugna —no sólo entre ellos—, ahora también con las mujeres. En esta perspectiva, vale recordar que, en la apertura del espacio público para la mujer, también se crea una necesidad de participación del hombre en el escenario privado, es decir, se configura una cooperación de ambos sexos en los distintos ámbitos. Este tipo de dinámicas ya se evidencia en diferentes hogares, que tienen como principio las relaciones basadas en la equidad.

Ahora bien, lo anterior muestra que el sexismo epistémico alberga un conjunto de ideologías, imaginarios, prácticas y formas de relación, que continúan ofreciendo un panorama donde la supremacía masculina despliega su arsenal de estrategias para opacar, disminuir y amedrentar las capacidades de las mujeres. Sin embargo, dichas manifestaciones no son lo suficientemente potentes para coartar las aspiraciones y los sueños académicos de las mujeres participantes, de tal manera que los escenarios universitarios se convierten en un terreno de disputa, donde la sumisión no puede tener lugar; pues se pone en riesgo la reconfiguración de los roles que social e históricamente se nos han asignado a las mujeres desde la *intimidación heterosexual*. Al respecto, en el siguiente apartado, presento el rol de la maternidad como el que impacta y transversaliza los sexismos dual y epistémico, desde las perspectivas asumidas por las participantes.

5.5 La maternidad: rol de género que se transforma con la reflexividad de las mujeres

El desarrollo integral de mujeres y hombres está mediado fuertemente por los roles asignados a sus actitudes y comportamientos, de acuerdo con las características físicas de ambos sexos (María Lugones, 2008; Betty Lozano, 2010; Luciana Manni, 2010). Como es sabido, a las mujeres se nos ha relacionado fuertemente con roles asociados al cuidado, la protección, la ternura, las emociones y los sentimientos. En cambio, características como la fuerza física, el pensamiento y la razón están vinculados a los hombres.

De acuerdo con Purificación Heras y Anastasia Téllez (2008) existen tres propuestas para la comprensión de los roles de ambos sexos, en perspectiva dualista. La primera se refiere a la dicotomía *naturaleza y cultura*, en la cual se presenta el predominio de los hombres en la creación cultural, relegando a la mujer a una función meramente reproductiva, por tanto, próxima a la naturaleza (Sherry Ortner, 1979 en Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008). La segunda está unida a lo doméstico y a lo público; basándose en el principio de relación con la naturaleza, la mujer es identificada con lo doméstico, todo lo que se desarrolle alrededor del cuidado de los hijos y el hogar; por otro lado, lo público es asociado con el hombre, por medio del cual se configura la cultura, el poder y la autoridad en diferentes grupos y entornos sociales (Michelle Rosaldo, 1979 en Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008). La tercera se refiere a la correspondencia entre reproducción y producción. Establece que el destino de las mujeres, al estar dedicadas a las actividades domésticas, supone el ejercicio reproductor y las relega de la producción que se da en

el trabajo público, considerado este elemento como dignificador en la vida humana (Gail Sacks, 1979 en Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008).

Si bien estas comprensiones de roles de género nos llevan a entender los orígenes de las desigualdades entre hombres y mujeres, es necesario esclarecer que tales apuestas han tenido transformaciones importantes, especialmente en los escenarios públicos donde se genera la producción⁸⁸ y en los que las mujeres tenemos cada vez mayor participación (Luciana Manni, 2010). No obstante, en los espacios privados o domésticos continuamos asumiendo gran parte de la responsabilidad de lo que allí acontece, tal como lo evidencian diferentes investigaciones (Alicia Palermo, 2006; Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008; Doris Lamus, 2010; Betty Lozano, 2010; Luciana Manni, 2010; Estella Serret, 2011; Tania Pérez, 2013; Tania Pérez y Daniela Botero, 2013), situación que puede sustentar las dificultades para superar los retos en torno a «las relaciones entre la familia, la estructura social y el estatus de la mujer» (Isabel Vega-Robles, 2007, p.64).

Ser madre soltera y cabeza de hogar es una carga muy pesada, igual tengo que asumirla y además responder con todo lo de la universidad y, pues bueno, cuando estaba en el doctorado, también tenía que responder, entonces atendía tres frentes a la vez. (Ocoba, entrevista 15 de octubre de 2018)

En realidad, las actividades domésticas no se concentran exclusivamente en el cuidado de los hijos. Tienen que ver con todo lo relacionado con el mantenimiento de los lugares habitacionales, la alimentación, la administración de los recursos y los tiempos en el hogar. Estas responsabilidades no tienen muy buena recepción⁸⁹ por parte de algunas de las mujeres participantes de la investigación, tal como lo expone Palma, cuando relata que su madre se ponía de ejemplo y la motivaba a estudiar para que no se quedara destinada a ser ama de casa. Lo experimentado por la mamá de Palma nos remite de manera interesante al rechazo que algunas mujeres sienten en relación con asumir el cuidado del hogar:

Entonces ella siempre buscaba colegio y me decía que yo tenía que estudiar. Siempre me decía que “mujer que no estudia la espera un lavadero y una cocina”, era el dicho de ella y el de mi abuelo. Y “míreme a mí”, decía, “míreme a mí”, que no quise estudiar, su abuelo me decía que tenía que estudiar, me tocó dedicarme a criar. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Esta negación puede explicarse en el hecho de que es un rol poco valorado en las dinámicas de “producción social”, pues está confinado al espacio privado de la reproducción (Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008) y no es considerado como un trabajo, es más, se asume como una labor

⁸⁸ Entiendo la producción como «la secuencia de actos que todo grupo humano desarrolla para cubrir sus necesidades de subsistencia, y en toda cultura la esfera de la producción se asocia a los hombres, por cuanto sobre ellos recae el papel de adquirir bienes materiales de forma continuada para su grupo social, mientras que sobre las mujeres descansa el de la reproducción» (Encarnación Aguilar, 1998: 27 en Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008, p.73).

⁸⁹ La receptividad y la vocación por las actividades relacionadas con la maternidad y el hogar pueden variar de acuerdo con las particularidades e intereses de cada persona. Sin embargo, los contextos y las dinámicas socioculturales también son determinantes en esta elección. Por ejemplo, se presenta el caso de los feminismos africanos que asumen la maternidad como eje fundamental en la conservación de la cultura, la formación de sujetos y los ciudadanos. Además, valoran el poder que tiene la presencia femenina en casa sobre todo en los tiempos actuales, en los que las mujeres deben realizar trabajos fuera para poder ayudar con su manutención (ver Catherine Acholonu, 1995; Bibian Pérez, 2012).

invisible, «“no remunerado” [a], “sumergido” [a], “no profesional”, “no trabajo”, “ayuda”, etc.»” (Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008, p.72)⁹⁰. Esta situación es experimentada por muchas mujeres. De hecho, Palma vuelve a enunciarlo en una de sus experiencias como estudiante del pregrado en sociología:

Yo entrevisté varias mujeres de sectores populares que tenían muchos hijos, y encontraba ese doble discurso: uno que “los hijos son la realización de las mujeres”, pero después decían: “si yo no tuviera hijos, ya hubiera dejado este patán o hubiera estudiado y quién sabe dónde estaría”. Al final me decían: “no vaya a tener hijos, oiga mijita, no vaya a tener hijos”, ese era el consejo de todas las mujeres. Pero del otro lado era: “los hijos son la realización”. Entonces es el discurso más bien oficial y el otro en la realidad es que los hijos son una carga muy fuerte, porque, aunque se tenga marido, la responsabilidad es de la mujer. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

El doble discurso, del que habla Palma en su relato, nos vincula a la presión que pueden vivir las mujeres en relación con la maternidad. Por una parte, se manifiesta en la necesidad de reproducción de la especie y su cuidado, asignándole un sentido en «la naturalización del hecho de ser madre, las afirmaciones sobre la existencia del instinto en la relación madre-hijo/a y la de los vínculos emocionales maternales» (Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008, p.65). De otra parte, se presenta el reconocimiento de la maternidad como una obligación que debe ser reflexionada y no tomada a la ligera, pues implica un sacrificio de orden personal con un precio muy alto.

Cuando estaba en el pregrado, hubo una discusión fuerte sobre la maternidad, pues se hablaba del peso que significa para la mujer el ser madre, tanto así, que de ese grupo casi ninguna quería tener hijos (risas), después de ese curso decíamos “no vamos a tener hijos, ¡porque los hijos son una carga horrible!”. Entonces era como que los hijos son una cosa espantosa. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

En el contexto en el que la maternidad es entendida como un peso que le impide a la mujer participar en escenarios públicos, la elección de ser madre se convierte en un factor determinante para la puesta en práctica de proyectos de vida fuera de lo doméstico. Así pues, suponiendo que, además de la maternidad, existen otras formas de actuar en el mundo, las mujeres nos abrimos hoy a la posibilidad de asumir o no la reproducción y la crianza. Por ejemplo, para las mujeres participantes de la investigación este asunto es percibido desde diferentes perspectivas: Palma y Ocoba son madres separadas de los padres de sus hijos; Ceiba y Acacia decidieron por convicción no tener hijos; Perla Negra plantea que no tuvo hijos, porque como ella misma dice se le “pasó el tiempo estudiando”, ahora ayuda con el cuidado de los hijos biológicos de su pareja; Michelle desea tener hijos y está organizando todos los ámbitos de su vida, junto a su compañero, para lograrlo.

Si bien estas seis opciones de asumir o no la maternidad marcan diferencias entre sí, es interesante revelar que existe un elemento común entre ellas, relacionado con la reflexividad de lo

⁹⁰ Este aspecto de la maternidad y el cuidado del hogar nos muestra un cruce directo con la categoría de clase, que será desarrollada en el capítulo de análisis interseccional.

que implica ser madre, independientemente de la manera en la que se asuma⁹¹. Al respecto, las consideraciones giran alrededor de la reproducción como elemento fundamental para la proyección vital; los factores sociales y culturales —riesgos, seguridad, enfermedades, etc.— que interfieren en el cuidado y en la crianza de los hijos; y, al mismo tiempo, las implicaciones físicas, emocionales, intelectuales y laborales que suelen ser de largo aliento (Purificación Heras y Anastasia Téllez, 2008). Como parte de esta reflexividad, Ocoba nos muestra a través de sus relatos que en la relación maternidad-academia, resultan muchos retos por superar:

He estado muy concentrada en tener hijos, he estado dedicada en atender situaciones mías. Yo podría estar en este momento de la vida en un nivel mucho más alto, pero es que yo me he dedicado a tener hijos, a formarlos, hacer un doctorado y a trabajar, a hacer tres cosas a la vez y eso no es fácil. (Ocoba, entrevista 15 de octubre de 2018)

Tal vez uno de los retos más significativos sea la combinación de su desarrollo profesional con las múltiples responsabilidades de “la maternidad, el cuidado y crecimiento de sus hijos, e inclusive de sus padres o parientes cercanos con discapacidades” (Ivonne Vizcarra y Graciela Vélez, 2007, p.582); lo que en comparación con hombres solteros, casados y con hijos, tiende a ser una discrepancia muy relevante, pues a pesar de tener las mismas vinculaciones “afectivas” en el hogar, logran con mayor facilidad un reconocimiento académico y laboral. Esta importante ventaja, que poseen los hombres, es posible gracias a que destinan las responsabilidades del hogar a las mujeres —ya sean compañeras, hermanas, tías, madres, hijas— (Luciana Manni, 2010), posibilitándoles ascender de forma más rápida a puestos de dirección y decisión en sus lugares de trabajo (Ivonne Vizcarra y Graciela Vélez, 2007). Si bien esta situación no debe ser entendida como una generalidad, es un factor determinante en los hombres, y en los últimos tiempos, también en las mujeres solteras sin hijos.

Ya dejé de apostarle a la excelencia, yo he tratado de salir dignamente de los procesos. Pero pues, detalles como eso de reescribir una cuarta versión del documento y ese tipo de cosas, no las puedo hacer. El tiempo no me ha dado, y eso se lo he dejado a otras más jóvenes que tienen más tiempo. (Ocoba, entrevista 13 de octubre de 2018)

El ascenso laboral en términos académicos no es el único reto que asumen las mujeres al momento de asumir la maternidad, también se enfrentan a situaciones de “atraso” en el rendimiento laboral al retomar las actividades en sus puestos de trabajo. Al respecto, Michelle comparte su percepción del rezago de rendimiento laboral, que se puede experimentar con la maternidad en espacios de la industria de la ingeniería en Estados Unidos:

Después de tener un hijo, se desacelera tu carrera. Supongamos que yo venía creciendo con otra persona al mismo paso, supongamos que somos dos mujeres, incluso no pongamos la cosa en términos de que es un hombre y una mujer, —el problema es que la probabilidad de que las mujeres estemos en estas situaciones es 100% comparada con los hombres—. Pero entonces venimos creciendo al mismo ritmo y en el momento en que usted decide o yo decido que voy a

⁹¹ Existen muchas formas de asumir y recrear la maternidad, de acuerdo con la formación, el ejemplo y la socialización que cada mujer ha recibido en su historia vital, influenciados por sus recursos personales, familiares, sociales, económicos, entre otros. Así pues, podríamos entender aquí que más que maternidad lo que existen son maternidades.

tener hijos, mi crecimiento —cuando vuelvo al trabajo, así sea al mismo o al que sea— se ha desacelerado más o menos el 20%. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

Esta desaceleración de la que habla Michelle se refiere a los niveles de producción, tiempo de dedicación y participación en distintas actividades académico-laborales. Al respecto, Ivonne Vizcarra y Graciela Vélez (2007) plantean los siguientes elementos centrales para la obtención de mérito y reconocimiento en los espacios académicos: “acreditar un postgrado, preferentemente doctorado (...); dedicar horas de docencia, desarrollar investigación y obtener productos de ella, ser tutor(a), dirigir o asesorar tesis de grado y postgrado, participar en la gestión de docencia y tener actividades de extensión y vinculación” (2007, p. 585). De acuerdo con esto, es claro que la dedicación a la dimensión laboral es de tiempo completo y de exclusividad absoluta, situación que se confronta con los tiempos exigidos por el ambiente familiar y doméstico⁹², en otras palabras, se generan dificultades para conciliar los tiempos del hogar y el trabajo investigativo (Unesco, 2012).

Lo anterior se convierte en una de las razones por las cuales muchas mujeres deciden suspender o no continuar con sus procesos formativos, pues los requerimientos en dedicación son muy altos y las responsabilidades domésticas no dan espera. Este aspecto es identificado por la población en general y se plantea abiertamente:

Cuando uno se mete a esos doctorados, pues la gente dice: ¿y se puso a tener hijos? y jummm, ¿cuántos años es que lleva en ese doctorado? Pero finalmente cuando uno se gradúa, ya la gente lo mira a uno diferente. (Ocoba, entrevista 17 de octubre de 2018)

El relato de Ocoba nos lleva a plantear que, a pesar de las diversas responsabilidades en el ámbito familiar, los deseos por forjar los procesos académicos son lo suficientemente fuertes como para realizar los ajustes que sean necesarios y así lograr un equilibrio entre la esfera familiar y la profesional. Estas conciliaciones van desde la elaboración de proyectos, investigaciones y actividades que no impliquen una dedicación de tiempo completo (Ivonne Vizcarra y Graciela Vélez, 2007), que parte de los compromisos puedan ser adelantados en casa, o por qué no, un cambio de proyección laboral:

«Yo estaba en la industria y me moví a la academia. Digamos que este último movimiento que yo hice en términos de trabajo fue un poco pensando en que podría tener mayor flexibilidad para asumir el tema de la maternidad que me estoy proyectando». (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

En la revisión de estas importantes aperturas y modificaciones en la vida de las mujeres queda en deuda profundizar en el impacto y el apoyo que los hombres compañeros de vida han otorgado a las mujeres académicas, para que logren su satisfacción personal en sus distintas dimensiones. Esto es, llevar relaciones o matrimonios con equidad, tal como lo plantea Michelle:

⁹² Este aspecto merece ser revisado en términos del impacto que este tipo de formas de asumir la conformación y cuidado familia tiene, en particular, para las mujeres negras afrodescendientes en el país, de tal manera que la revisión se realiza en perspectiva interseccional, tal como se observa en el capítulo correspondiente.

Creo que también es importante conseguir un esposo, un compañero que esté como aportándote en ese camino, también es muy importante, que no esté preguntando y cuestionando todo el tiempo: “bueno, y *¿cuándo vamos a hacer esto?*... Que si vos tenés que trabajar y no tenés tiempo para hacer ciertas cosas, él no tenga problema en coger esas cosas y hacerlas también. Que no te esté presionando porque estás gastando mucho tiempo en tu investigación y si un día llegaste aburrída porque algún profesor te salió con alguna cosa, o perdiste un examen o no te fue bien en una exposición o algo así, pues que esa persona que está ahí sea como un soporte. Entonces, todo eso me parece muy importante (...) pero yo creo que definitivamente tener a mi esposo y de la forma como digamos él asumió su papel en esto, me parece que es definitivo. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

La construcción de relaciones con equidad entre hombres y mujeres requiere de la concientización y el compromiso de ambos actores, aun sabiendo el marco estructural en el que se movilizan las relaciones de género, marcadas por roles que asignan lugares y posiciones en espacios públicos y privados, vinculados con la producción y la reproducción, y con mayor o menor cercanía a la cultura o a la naturaleza.

5.6 Ideas de cierre

De acuerdo con los testimonios compartidos, se expusieron asuntos que explican las relaciones basadas en el género, como diversas y complejas, construidas en plataformas socioculturales que determinan las interacciones, los roles y las dinámicas que desarrollan hombres y mujeres en todos los escenarios de actuación.

En el primer apartado ubiqué elementos conceptuales que me permitieran poner como punto de inicio la comprensión de la noción de género, siendo este pilar fundamental en las diferentes apuestas feministas. Lo descrito muestra que, si bien la categoría surge como forma de asignar valores, atributos y roles de acuerdo con la distinción de las características biológicas, estas asignaciones sociales se reproducen, consolidan, fortalecen, mutan o desaparecen en la interacción permanente de los sujetos en distintos escenarios y con la influencia de factores de tipo económico, cultural, político y normativo. En esta perspectiva, no se presenta una única configuración referente al género. De hecho, se opta por exponer apartes de las experiencias de las mujeres, que pueden ser entendidas desde las apuestas teóricas y conceptuales fundamentando dicha categoría de análisis.

La segunda parte del capítulo estuvo enfocada en la presentación de dos tipologías en las relaciones de género, expresadas en los relatos de las participantes. Una de las maneras de interacción referida es aquella que acontece entre mujeres, quienes se caracterizan por la sororidad vivida y aprendida en las dinámicas familiares, formativas y laborales, que además de construir un soporte duradero y confiable, invita a revisar los actos de agresión realizados por ellas mismas. Por otro lado, aparece también un rasgo de rivalidad expresada en situaciones de competencia por participación en los espacios públicos y reconocimiento en las esferas profesionales, ambas como formas de reacción frente a las limitadas aperturas en los procesos de inserción a espacios de producción y actividad académica.

La otra forma de relación es entre mujeres y hombres, también organizada en dos tipos: una vinculada a señales de equidad, evidenciables con mayor frecuencia en los entornos de la familia primaria (abuelos, padres, hermanos), donde el apoyo, respaldo y consejo se configuran como herramientas para enfrentar las dinámicas de desigualdad en distintos escenarios sociales; las marcas de desigualdad se posicionan como el segundo tipo de relación entre sujetos de diferente sexo, y se refieren puntualmente a las prácticas de supremacía masculina o machismo, que en su realización cotidiana se naturalizan, creando y alimentando la subordinación femenina latente en los ámbitos académico-laborales.

Orienté la exposición del tercer fragmento hacia la discriminación basada en el género, entendida en una doble perspectiva, tal y como lo establece el sexismo ambivalente (Peter Glick y Susan Fiske, 1996 en Francisca Expósito, et al., 1998). Bajo esta apuesta de análisis, se pudieron determinar diferentes modos de interacción: unos caracterizados por la hostilidad en el control, la competencia y la oposición de algunos hombres hacia las mujeres participantes; otros representados en acciones benevolentes enfocadas a la protección, diferenciación complementaria e intimidad heterosexual que, a pesar de tener matices positivos, preservan las desigualdades entre ambos sexos y marcan tensiones importantes, especialmente en términos de las relaciones personales y de pareja.

En la cuarta parte expuse que el sexismo epistémico se proyecta a través de la inferiorización de las mujeres en los espacios académicos, produciendo en ellas sentimientos de inseguridad frente a su capacidad de pensamiento. El sustento histórico de los *epistemicidios* de las mujeres indoeuropeas muestra las formas de eliminación empleadas para acallar sus saberes, además de dar luces sobre la dificultad que poseen los hombres representantes de la elite del conocimiento para aceptar las capacidades y competencias del género femenino.

Dichas prácticas de invisibilización han cambiado, suavizado y acomodado con la creciente inserción de las mujeres a la academia. Ahora estas se entienden desde dos *modus operandi*. El primero es la restricción en las áreas de formación y desempeño: se expone que disciplinas como las matemáticas ostentan un fuerte dominio masculino, pero sobre todo llama la atención, que la teología fundada en principios patriarcales arraigados a las tradiciones religiosas tiene fuertes reservas frente a la participación de las mujeres en sus distintos escenarios. El segundo es la subestimación y poco privilegio de los saberes producidos desde y para lo femenino. En este punto se destaca la ausencia de las elaboraciones académicas de las mujeres como referentes idóneos en los estudios de una disciplina en particular; además de ubicar las apuestas enfocadas en las reflexiones sobre lo femenino y las desigualdades que su condición conlleva, en la escala más baja de la estratificación epistémica.

Como respuesta de las mujeres frente a estos dos modos de acción correspondientes al sexismo epistémico, se identifica la competencia por el lugar y la lucha por el reconocimiento que ellas deben efectuar para seguir siendo parte de los espacios que construyen cotidianamente. En medio de la pugna por los espacios se evidencian actitudes reactivas como formas de enfrentar las dinámicas hostiles, que caracterizan los ambientes de la academia. El menosprecio, la omisión y la

burla se ubican como las actitudes más frecuentes de algunos hombres frente a los ejercicios intelectuales de las participantes, aspecto que sustenta el posible temor que ellos enfrentan cuando se sienten confrontados y sustituidos en los espacios considerados como exclusivos de su dominio.

El quinto elemento estuvo enfocado en la comprensión de la maternidad como rol asignado a la mujer, pues se supone que poseer las características biológicas para ser la protagonista en la reproducción humana la convierte en ideal para el cuidado y las actividades desarrolladas en el espacio privado del hogar. En este apartado se observó que no está presente una sola forma de asumir dicho rol, pues las posturas y las elecciones al respecto tienden a ser personales. No obstante, se expuso de manera contundente que la reflexividad para asumir la maternidad está marcada por influencias de tipo familiar y social, que refuerzan permanentemente la vivencia de esta función como un elemento que afecta su rendimiento productivo y académico.

Con lo planteado a lo largo de este capítulo puse de manifiesto que las experiencias comprendidas desde la noción de género y todos los aspectos que la constituyen, tienen alto impacto, especialmente en la familia y los espacios académicos laborales; donde circulan y se reproducen prácticas con fuertes marcas de desigualdad que ubican a las mujeres en posiciones de subordinación. No obstante, emergen dos aspectos positivos que merecen ser resaltados: el primero, referido a las relaciones de sororidad que posibilitan en los grupos femeninos un soporte y acompañamiento en los distintos procesos que se emprenden; el segundo, entendido como las apuestas de equidad que los hombres manifiestan en sus entornos privados o familiares hacia las mujeres que los acompañan en sus trayectorias de vida.

Si bien los obstáculos promovidos en la academia generan ambientes hostiles para las mujeres, el espacio privado del hogar se muestra como la zona de protección en donde se crean y generan cambios importantes con respecto a los roles y, por tanto, en las interacciones entre hombres y mujeres. Es posible que estos cambios sean considerados ínfimos, más retomando el *concepto de dependencia de ruta* planteado por Silvia Walby (2007), es por medio de estos que se pueden crear rupturas de estereotipos que, a largo plazo, signifiquen cambios sociales de importante magnitud para la equidad entre hombres y mujeres.

CAPÍTULO 6. CLASE

«Porque el empoderamiento económico hoy en día ya es un mito, entonces la idea de que “soy médico para ser rico”, pues no, si usted estudia pa’ ser rico, pues no va a funcionar, pero si le va a funcionar para tener un mejor posicionamiento social».

(Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

La noción de *clase* y su comprensión como constructo teórico fundamentado en las realidades sociales permite recoger un conjunto de elementos que me llevan a explorar las experiencias de las mujeres, más allá de la concentración económica con la que ha sido asociada de forma exclusiva tal categoría. El propósito de este capítulo es exponer, en cuatro apartados, la profundidad y complejidad que las relaciones sociales basadas en la noción de *clase* les otorgan a las vivencias de las participantes y de sus familias.

En la primera parte se encuentra un recorrido de los significados que diferentes autores han dado a la categoría *clase social*, para finalmente ubicarme en las apuestas de Pierre Bourdieu, quien con su vasto arsenal conceptual, me permite sustentar un análisis más complejo de las experiencias de las participantes.

El segundo apartado desarrolla la idea de los capitales como recursos materiales e inmateriales presentados en diferentes tipos: el *económico*, asociado a la posibilidad de adquirir bienes y servicios, que permiten determinados estilos de vida enmarcados fuertemente en una escala de estratificación socioeconómica; el *cultural* que se presenta en tres estados: *objetivado*, representado en los libros que se convierten en proveedores fundamentales de conocimiento, *incorporado*, como adquisición hecha cuerpo determinada por posibilidades intrínsecas personales y familiares, así como posibilidades extrínsecas del contexto, e *institucionalizado*, referido a las titulaciones o certificados que acreditan el dominio y manejo de ciertos conocimientos, habilidades y competencias; el capital *social* retoma la importancia que las redes de relaciones han tenido en las experiencias de las mujeres participantes, en este se destacan el apoyo y la contención como elementos fundamentales, que encauzan y posibilitan sus opciones de vida e impacto social; el capital *erótico* se presenta como un recurso que combina la belleza, el atractivo físico, la vitalidad, las habilidades sexuales, entre otros; empero se resalta que para el caso de algunas de las participantes, la presentación social se convierte en parte de la estrategia para dar cuenta de las maneras del trato que desean recibir por parte de otros agentes. Las transformaciones de los tipos de capital dan cuenta de mutaciones dinámicas, en las que los capitales social y cultural se convierten en fuertes protagonistas en el campo académico y educativo donde interactúan las participantes.

Las propiedades de la clase social corresponden a la tercera parte del capítulo que desarrolla, por un lado, las *condiciones de clase* como maneras de interacción e identificación entre las

mujeres, cruzadas por el capital erótico y cultural incorporado; por otro, *las posiciones de clase* determinan los lugares que ocupan las participantes en el espacio social. Estas posiciones son revisadas a través de las trayectorias de clase, en particular de las posiciones de origen familiar. Bajo esta lógica se organizan dos grupos de mujeres: uno de ellos denominado *las herederas*, es decir las participantes de segunda y tercera generación académica; el otro grupo corresponde a las de primera generación, comprendido como ejemplo de *desvío de trayectoria*. En ambos grupos se distinguen elementos transversales, que permiten identificar aspectos divergentes y comunes en las seis experiencias educativas, determinados por las condiciones y posiciones de clase. A manera de cierre se presentan las ideas centrales del capítulo.

6.1 Clase social: de un sentido real a uno probable

El presente apartado presenta un rastreo conciso del significado de la noción *clase social*, desarrollada por diversos autores, en distintos momentos y con análisis múltiples. Entre los exponentes clásicos de esta noción se encuentra Karl Marx (2001 (1867)), quien estableció las distinciones de los diferentes grupos sociales a través del *trabajo*. Desarrolló una elaboración desde la productividad, el mercado, la identidad ocupacional y la relación antagónica entre la burguesía y el proletariado. De otro lado, puedo citar a Max Weber (1997 (1922)), quien desplegó sus ideas sobre las relaciones de dominación-interés de clase, vinculadas con el mercado y la identidad en torno a la posición en el mercado del trabajo. Otra perspectiva, desde los aportes clásicos, es la referida a Talcott Parsons (1967), quien ha influenciado los estudios de clases sociales en la sociología norteamericana, a partir del establecimiento de una organización social (superioridad o inferioridad) entre los individuos.

Dentro de los estudios contemporáneos, cabe mencionar los aportes de Anthony Giddens (1979), quien ha inspirado sus análisis en los estudios de la postura de Weber y presenta las clases sociales como una unión de individuos establecida permanentemente por relaciones definidas, a través de una estratificación social; además el autor sugiere analizar cómo las relaciones basadas en lo económico pueden convertirse en estructuras sociales no económicas, es decir en grupos sociales identificables. Para complementar, la propuesta del neomarxista Erik Olin Wright (1989) establece que las clases sociales se configuran gracias a las relaciones que estas pueden darse entre sí, y no sólo como estructuras segmentadas y organizadas de forma jerárquica (Erik Wright, 1989). Por otro lado, los análisis de Jhon Goldthorpe (1992) se centran en las relaciones que establece la configuración de clases. Al respecto y de forma evolutiva, el autor ha presentado ocho categorías de clase, entre ellas: elitaria, clase de servicio alta, clase de servicio subalterna, clase de cuello blanco, pequeña burguesía, clase trabajadora alta, clase trabajadora calificada y clase trabajadora no calificada.

Los aportes de Jean Baudrillard (1969) se sustentan en los cambios que han atravesado las sociedades industrializadas, convirtiéndose de forma paulatina en sociedades de consumo. Con esta idea, se establece el consumo como mecanismo primario en la conformación de identidades de clase, a través del cual sobresale el valor simbólico que se le atribuye a los objetos, más allá de la

funcionalidad de estos, así pues, se conceptualiza a los *objetos-signos*. Este carácter simbólico, que se le da a los objetos o a los bienes, es otorgado por los agentes que hacen parte de las distintas clases sociales, sin embargo, Jean Baudrillard (1969) establece que son las «nuevas clases medias», las que mayor uso le dan a esta significación o simbolización de los objetos o bienes a los cuales se acceden. Según el autor, esta situación promueve un desarrollo individualista que fractura las organizaciones o movimientos sociales.

La perspectiva de Jean Baudrillard le da un giro interesante al análisis de las clases sociales, en la medida que permite establecer que su identificación se da prioritariamente por el valor que las personas le pueden dar a sus posesiones, su educación, su lugar de vivienda, su forma de interactuar con el mundo, entre otros elementos que son determinantes en sus estilos de vida. Sin embargo, es través del enfoque de Pierre Bourdieu que se logra una multiplicidad de elementos comprendiendo las clases sociales como una construcción teórica basada en fundamentos de la realidad que son evidentes en las relaciones sociales e impactan la tipificación de los «agentes», en términos de que la clasificación no es dada exclusivamente desde afuera. De hecho, nosotros mismos como individuos nos identificamos y nos clasificamos de acuerdo con el sentido o al valor que le otorgamos a los objetos, los recursos, las expresiones, el lenguaje y a la cultura (Pierre Bourdieu, 1994).

En esta perspectiva, la noción de clase empieza a tener una significación más amplia, pues, por un lado, confiere particular importancia a las relaciones estructuradas entre los agentes, más allá del carácter numérico de la producción económica que estos puedan tener; por otro lado, retoma los elementos simbólicos de los recursos, que, a su vez, generan tensiones y posibilitan jerarquías de posiciones de los agentes en el espacio social⁹³. Es decir, contempla elementos que no reducen la comprensión de la clase a aspectos de tipo económico, pues asume aspectos de tipo cultural, social y simbólico que pueden modificarse en un espacio social determinado. De tal manera que la clase social es entendida como

un conjunto de agentes que por el hecho de ocupar posiciones similares en el espacio social (eso es en la distribución de los poderes), están sujetos a condiciones de existencia y factores condicionantes similares, y, como resultado, están dotados de disposiciones similares que les dirige a desarrollar prácticas similares. (Pierre Bourdieu, 1994, p.4)

⁹³ En el artículo «El espacio social y la génesis de las "clases"» (1989), al presentar parte de su teoría del espacio social, Pierre Bourdieu plantea tres puntos de desacuerdo con la teoría marxista que deben ser considerados. «Primero, ruptura con la tendencia a privilegiar las substancias — aquí los grupos reales cuyo número, límites, miembros, etc., se pretende definir— en detrimento de las relaciones y con la ilusión intelectualista que lleva a considerar la clase teórica construida por el sociólogo como grupo efectivamente movilizado. Segundo, ruptura con el economicismo que conduce a reducir el campo social, espacio multidimensional, al campo económico únicamente, a las relaciones de producción económica, constituidas de ese modo en coordenadas de la posición social. Finalmente, ruptura con el objetivismo que va de la mano con el intelectualismo, y que conduce a ignorar las luchas simbólicas que tienen lugar en los diferentes campos, y en donde se ponen en juego nada menos que la representación del mundo social y, en particular, la jerarquía en el seno de cada campo y entre los diferentes campos». (p.27)

Esta cercanía, correspondencia y semejanza que tienen los sujetos dentro de un espacio, es el sentido que, desde una línea sociológica, Pierre Bourdieu da a la clase social. Así, el espacio social es un lugar multidimensional donde se establecen las diferencias sociales y es la zona de lucha por diferentes tipos de recursos, poderes o tipos de capital (Pierre Bourdieu, 1989)⁹⁴.

No obstante la claridad del significado de clase, es necesario que dicha conceptualización sea revisada y detallada, pues el mismo autor plantea que existen clases «probables» y clases «reales». Las primeras se refieren a clases de papel como una «construcción teórica bien fundada en la realidad (...) se basa en los principios de diferenciación que realmente son los más efectivos en la realidad» (Bourdieu, 1994, p.10). Las segundas son entendidas como «grupos hechos de individuos unidos por la conciencia y el conocimiento de su condición de comunidad y aptas para movilizarse a la procura de sus objetivos comunes [...]» (Pierre Bourdieu, 1994, p.7).

Para Bourdieu, las clases reales están conformadas por grupos de agentes que se organizan, se movilizan y realizan todas las actividades necesarias para preservar su conformación y participación en cualquier espacio en el que haga presencia. De acuerdo con esto, el estudio de las clases reales implica una vinculación directa con grupos, movimientos y asociaciones conformadas alrededor de propósitos compartidos, aspecto que no se desarrolla en la investigación. Razón por la cual opto por concentrarme de manera exclusiva en la noción de *clase probable*, entendiéndola como un constructo social, que lleva a una apropiación de elementos analíticos para identificar, diferenciar y comprender a los agentes y sus dinámicas dentro de un espacio social determinado.

Tomando como principio estos planteamientos, la *clase probable* puede ser construida por mí desde la perspectiva de investigadora, en la medida que retomo de forma consciente las propiedades, las prácticas y todos los factores a ser revisados y analizados para su comprensión. Al respecto, vale aclarar que, en la investigación en general y en este capítulo en particular, más allá de construir la clase social probable de las seis participantes, me concentro en reconocer los aspectos centrales correspondientes a los tipos de capitales, así como las propiedades en términos de condiciones y posiciones de clase, que caracterizan e intervienen la vinculación de las mujeres con otras personas o grupos con los que han interactuado a lo largo de sus experiencias educativas.

El punto de partida para la comprensión de las clases sociales probables —de aquí en adelante referido como *clase* o *clase social*— tiene que ver con las similitudes y divergencias que los agentes reconocen en sí mismos y en otros, de acuerdo con los capitales de diferente índole, que se poseen y que son parte de las prácticas de relación entre los sujetos.

Mi mamá tenía también una conciencia de clase muy fuerte, ella siempre hablaba de los ricos, de lo que hacían los ricos con los pobres, de la explotación (...) Así lo de clase aparece primero en mi vida, por eso es que te digo que mi mamá tenía una conciencia de clase muy clara cuando

⁹⁴ El espacio social tiende a ser amplio, aunque configurado en distintos campos, es decir constituido por «una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. (...) que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individual» (Pierre Bourdieu y Loïc Waquant, 1995, p. 64). En otras palabras, los campos sociales se refieren a espacios de interacción constituidos por las instituciones y las normatividades que las regulan, de manera que su configuración está determinada por la estructura y no por los agentes que se relacionan dentro del campo. Existen campos educativos, políticos, artísticos, religiosos, entre otros.

hablaba de la gente rica y de que los pobres siempre estamos jodidos, entonces lo de clase aparece primero. Lo que trabajamos en los grupos barriales siempre fue lo de clase, lo que me lleva a estudiar sociología es el problema de clase, es sentir la desigualdad económica, sentir que uno está en una situación muy marginalizada con muchas dificultades, vivir el empobrecimiento; eso es lo primero que se me aparece y es lo que se fortalece a nivel académico. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

El relato de Palma retoma la diferenciación de los aspectos económicos referidos a la riqueza⁹⁵ y a la pobreza⁹⁶, que resultan ser ejes protagónicos en las reflexiones sobre la clase social. En este tipo de consideraciones predomina el factor monetario, que sin duda es fundamental en sociedades de consumo y nos introduce directamente al sentido de pertenencia a un grupo de acuerdo con las posesiones, las carencias y lo necesario para ser parte de una clase social en particular. Empero, soslaya una multiplicidad de factores que nutren la comprensión de las experiencias educativas en perspectiva de clase social. En este punto los planteamientos de Pierre Bourdieu orientan las comprensiones de las relaciones de clase social en las experiencias educativas, trascendiendo de los componentes meramente económicos y retomando elementos de tipos social, cultural y simbólico.

Uno de los puntos centrales para el análisis desde la categoría *clase*, es el reconocimiento de un espacio social y sus distintos campos como escenarios de interacción. En estos espacios las mujeres generan relaciones de cercanía y semejanza constituyendo así una clase social, que para el caso de la investigación es de tipo *probable*, pues sólo retoma los elementos teórico-conceptuales para la comprensión de las relaciones que, basados en la clase, se establecen en las experiencias de las mujeres. De acuerdo con Pierre Bourdieu (1990), en el espacio social se establecen unas relaciones blindadas y sostenidas por *capitales*, que pueden verse representados como raros y exclusivos, y por tanto deseados o requeridos: «son una buena carta en un juego, son poderes que definen las probabilidades de obtener un beneficio» (1990, p.206). Siguiendo esta idea, el capital es un poder, es un recurso que se pone en juego dentro de los distintos campos sociales y se manifiesta de muchas formas en las experiencias de las participantes, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

⁹⁵ Si bien existe una relación directa entre riqueza y pobreza para determinar las condiciones de vida de poblaciones enteras, las maneras de entenderlos son diversas. De acuerdo con el Banco Mundial, la riqueza de un país es valorada a través del capital natural (fauna y flora), el capital humano (ingresos obtenidos por una persona en su vida productiva), el capital producido (infraestructura) y los activos netos en el exterior. (Portafolio, 2018)

⁹⁶ La pobreza en Colombia es valorada en dos perspectivas: la monetaria, en la que se establecen los porcentajes de personas que reciben menos de los ingresos mensuales para satisfacer las necesidades básicas, sean o no alimentarias; y la multidimensional, que mide las condiciones educativas en el hogar, las condiciones de la niñez y de la juventud, trabajo, la salud, los servicios públicos domiciliarios y la vivienda. A diferencia de la riqueza, la pobreza es considerada como tema de estudio y se pueden encontrar diferentes investigaciones que actualizan los datos a nivel local, regional y mundial. Por ejemplo, para el año 2018 Colombia obtuvo una pobreza multidimensional del 19,6%, a diferencia del año 2006, en el que se mostró un porcentaje de 17,8%, en el que las mujeres cabeza de hogar de las regiones Caribe y Pacífica obtienen los más altos índices. Con respecto a la pobreza monetaria, en el 2018 el 27% de las personas fueron clasificadas en pobreza monetaria y 7,2% en pobreza monetaria extrema. (DANE, 2019a)

6.2 Los capitales: recursos materiales e inmateriales que se acumulan, se producen, reproducen y transforman

Los capitales son recursos que se pueden acumular, heredar, multiplicar, perder, y por los cuales los agentes entran en el juego —interacción— en los distintos campos del espacio social (Pierre Bourdieu, 2000). Los capitales que se describen en este apartado para las mujeres estudiadas son de tipo económico, cultural, social y erótico, además de la configuración de nuevos capitales que entre ellos se puedan dar. Ahora bien, antes de entrar de lleno en la comprensión de estos cuatro tipos de capitales evidenciados en las experiencias de las participantes, veo conveniente precisar que el *capital simbólico*, considerado por Bourdieu como «el capital de cualquier especie cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción que proviene de la incorporación de la estructura de su distribución, es decir, cuando es conocido y reconocido como natural» (Pierre Bourdieu, 1990, p.214-215), me lleva a comprender que los diferentes capitales llegan a ser de tipo simbólico, de acuerdo con el valor que se ha configurado en las experiencias educativas de las participantes.

6.2.1 Capital económico: dinero convertido en estratificación de estilos de vida

El capital económico se evidencia en los ingresos, la vivienda y las posesiones materiales de las participantes. Para Bourdieu (2000) este tipo de capital «es directamente, inmediatamente convertible en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad» (p. 135). Es decir, el capital económico representado en el dinero conlleva la adquisición de bienes materiales, en el que su tenencia, o no, puede determinar formas de vida particulares. En el caso de Acacia, en su infancia este capital era escaso, si bien ella no plantea términos de riqueza o pobreza, denota que la falta de recursos económicos no le permitía acceder a bienes básicos como el vestido.

Pero claro, lo económico era súper complicado en bachillerato, iba yo con los zapatos rotos y mis amigas me ayudaban con cosas, incluso con lo del recreo porque yo les ayudaba a ellas con las tareas de matemáticas y todo lo demás, era como un intercambio. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Para otras, como Ceiba, el capital económico en su familia le ha permitido tener diferentes privilegios o elementos básicos: «en mi casa siempre tuve y he tenido todo lo que he necesitado, nunca me ha faltado nada, alimentación, vestido, educación, salidas, viajes, siempre ha sido como muy claro ese asunto» (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018).

Si bien los relatos anteriores remiten aspectos de la juventud y en compañía de sus familias primarias (conformada por madre, padre, hermanos, tíos, abuelos, etc.), estos tienden a ser determinantes en sus experiencias posteriores, pues se convierten en la base para la construcción de sus trayectorias de vida. La tenencia de capital económico implica la adquisición de otros tipos de recursos que determinan el lugar que ocupan los agentes en el espacio social. Por ejemplo, el concepto *estratificación social* entendido como «la descripción y ordenamiento de los individuos

en categorías —superiores e inferiores— en una escala jerárquica»⁹⁷ (Sonia Rocha, 2007, p.51), tiende a ser un referente empleado cotidianamente en Colombia, en el cual se distinguen seis grupos o estratos socioeconómicos: 1- Bajo-bajo, 2- Bajo, 3- Medio-bajo, 4- Medio, 5- Medio-alto y 6- Alto⁹⁸ (DNP/FINDETER, 1997). Esta forma de identificar la acomodación de las familias en el país está determinada por las características de las viviendas, pues es a través de ellas —y no de los ingresos de sus moradores— que se establecen variables de formas de vida de las personas⁹⁹. Entre los aspectos que determinan la pertenencia a un estrato están: vías de acceso, tamaño del inmueble, tipo de andén, antejardín, garaje, material de la fachada y materiales de los techos¹⁰⁰.

Al momento de las entrevistas y los encuentros con las mujeres participantes no se especifican sus ingresos, sueldos y propiedades, en cambio sí fue manifiesta la adscripción en las escalas de estratificación social correspondientes a medio y medio-alto; aunque este elemento no puede generalizarse para las seis experiencias, pues todas ellas se encuentran ubicadas en ciudades con características particulares donde la escala socioeconómica debe ser comparada con el contexto inmediato en el que se encuentran. Por ejemplo, Palma vive en un barrio al sur de Cali estrato cinco; Ceiba vive en un barrio estrato cinco en Pasto; Ocoba vive en una zona rural de estratificación alta a las afueras de Pereira; y Perla Negra habita en Bogotá en un barrio estrato cuatro. Para el caso de Acacia y Michelle, quienes se encuentran en el exterior, estos elementos tienen variaciones:

Por ejemplo, en Chile en Santiago Centro, es lo que nosotros podíamos decir una comuna popular, entonces los arriendos son más baratos, etc... las comunas de estratos altos son Condes y Barchenea que están al oriente, y digamos es donde viven la clase dominante por decirlo de alguna manera, los estratos más altos. Ñuñoa, donde yo vivo, es intermedia, es una comuna de clase media creo yo. (Acacia, entrevista 14 de noviembre de 2018)

El costo de la renta, eso indirectamente habla de tu salario... Por ejemplo, yo trabajaba antes para una empresa de tecnología [En Estados Unidos], entonces mucha de la gente que vive por esta zona trabaja para esa empresa (...) O sea, no hay como que este sector estrato 3 o 4 como

⁹⁷ De acuerdo con Sonia Rocha (2007), la estratificación comprende tres indicadores: económico, referido al ingreso económico, maneras de consumo y pautas en el estilo de vida; político, vinculado con la autoridad de gobernantes; laboral, entendido como la valoración que los sujetos les dan a las ocupaciones.

⁹⁸ Esta perspectiva organizacional se evidencia en las facturas de servicios públicos y permiten determinar si las y los ciudadanos requieren subsidios o beneficios para el pago de sus servicios (como es el caso de los estratos 1, 2 y 3), o donde pagan lo que consumen (estrato 4), o por el contrario debe pagar de más, como aporte a los más necesitados (estrato 5 y 6). (DNP/FINDETER, 1997)

⁹⁹ La vivienda es tomada como punto de referencia en la estratificación en Colombia, pues supone la apuesta más importante para los hogares, en tanto que arrendar, comprar, remodelar donde se habita, lleva implícitas inversiones a largo plazo que se realizarán de acuerdo con las capacidades de los sujetos para hacerlo. Vale aclarar que todos los núcleos familiares en el país son censados bajo esta perspectiva de estratificación, exceptuando los asentamientos de comunidades indígenas rurales que poseen instituciones legales y sociopolíticas con fueros propios. (DANE, 2019c)

¹⁰⁰ Este tipo de clasificación económica es realizada de manera exclusiva en Colombia desde mediados de la década de los noventa, establecida como principio solidario para equiparar brechas entre los sectores más empobrecidos y los más pudientes, a través de subsidios que estos últimos cubren. Sin embargo, esta estrategia recibe muchas críticas pues desconoce los cambios de las habitantes en términos de movilidad social ascendente o descendente. Un ejemplo de esta situación se vislumbra en personas que poseen recursos económicos más altos que los de sus vecinos y permanecen en barrios de estratificación baja para poder obtener beneficios de diferente índole, o, por el contrario, en aquellas personas que deciden mantener un perfil económico alto, aun cuando sus recursos no se lo permiten a lo que se conoce como *pobreza oculta o vergonzante*. Para profundizar ver Martha Mendoza, Orlando Tarazona y Lucero Duque (2002) y María Torres (2018).

en Colombia, no, simplemente hay un costo asociado con vivir en ciertas áreas que pueden hablar de tus ingresos, pero no hay una estratificación. (Michelle, entrevista 11 de noviembre de 2018).

A pesar de las divergencias que se dan entre diferentes ciudades y países, se resalta que, si bien las viviendas y el lugar donde se ubican no permiten identificar de manera completa las condiciones económicas de las personas, estas se convierten en factores determinantes para sus estilos de vida; en tanto que las actividades, las ofertas comerciales, educativas, culturales, así como los costos de renta y de servicios tienden a estar correlacionados con el espacio que se comparte y se habita. Por ello, situar la vivienda como eje de clasificación económica es una estrategia para determinar con mayor facilidad no sólo en términos estadísticos a las poblaciones, también les sirve a los sujetos como “escala” para medir la pertenencia a una clase social determinada.

La vinculación de ciertas características a los estratos socioeconómicos se convierte en un referente que permite indicar de qué lugares somos y en qué lugares deseamos estar. Categorizar una zona, una localidad, una comuna o un barrio dentro de una escala de estratificación nos lleva a plantear el asunto pobreza-riqueza, que para el caso de las mujeres participantes no es explícito en sus relatos. Sin embargo, se logra evidenciar una relación entre la pobreza, la delincuencia y la poca presencia del Estado. Perla Negra expone que cuando trabajó como docente en un colegio, en un barrio cercano a su vivienda, siempre pensó que estas condiciones de vida merecían ser superadas:

Yo sabía cuál era mi lugar de actuación en ese entonces, conseguí trabajo en el distrito de Aguablanca donde el barro me llegaba hasta las rodillas, porque apenas se estaba organizando el sector, era un sector muy tremendo, pantanoso y todo, y entonces allá yo conseguí trabajo, yo sabía que mi lugar como docente no iba a salir del distrito de Aguablanca y yo quería más. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

En esta misma línea, Palma comparte que siente deseos de volver a vivir en las zonas donde trabaja con las comunidades en situación vulnerable en Cali, sin embargo, la situación de seguridad en dichos escenarios es compleja:

Me gustaría irme a vivir al distrito o al oriente, pero me asusta mucho el ambiente de inseguridad. Las mujeres con las que reflexiono permanentemente narran, que prácticamente en cada cuadra hay un violador de niños y niñas, hay expendios de drogas, mucha violencia permanentemente. Entonces siempre me asustó eso para mi hija y ahora para mi nieta, me asusta mucho (silencio), sería lo mejor irse a vivir a un barrio con la comunidad, construir diariamente con la gente eso, pero sí me asusta el tema de seguridad. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Este tipo de situaciones lo pude constatar de manera personal cuando en uno de los encuentros de acompañamiento realizados a Palma, en una actividad de formación de mujeres, estábamos por empezar la actividad en un espacio comunitario y escuchamos varios disparos en la cuadra, situación que por supuesto nos alarmó a todos los presentes. Es importante resaltar que si bien las precarias condiciones económicas no son el único factor que predispone los actos

delincuenciales¹⁰¹ (Irma Arriagada y Lorena Godoy, 2000; CLIV, 2013; Martha Nateras y Daniel Zaragoza, 2017), sí tiende a estar relacionado con una presencia escasa o poco representativa por parte de las instituciones estatales, en tanto que no se evidencian acciones concretas que mitiguen las situaciones de inseguridad y delincuencia, generando en las mujeres sentimientos de temor, desconfianza y vulnerabilidad, que desean ser superados.

Yo sabía que sólo con el pregrado iba a seguir incidiendo solamente en los sectores menos favorecidos, y no es que piense que es malo trabajar en un sector de estos, sino porque yo también tengo derecho a estar en igualdad de condiciones en otros espacios. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Después de estar tanto tiempo en Brasil llegué y disfruté la mejor época de mi mamá. Fueron sus últimos años antes de morir y la recompensé, porque ella necesitaba vivir mejor, sacarla de un barrio estrato 1-2 y ponerla a vivir un poco mejor, para eso es que uno estudia. (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018)

Todo lo anterior nos muestra que el capital económico no se representa de manera exclusiva en la cantidad de dinero que poseen, también está asociado a los bienes, servicios y estilos de vida que se pueden obtener a través de este. Para algunas de las mujeres este tipo de capital ha estado presente en sus vidas y permanece debido a los esfuerzos familiares y personales; para otras, en cambio, la escasez de este tipo de capital las ubicó en lugares asociados a la pobreza con altos niveles de delincuencia. Al respecto, aparece el sentido de “superación económica” asociado a una separación de las circunstancias de precariedad e inseguridad que, para algunas sólo puede ser realizado a través de la educación, es decir a través de la adquisición y acumulación de capital cultural.

6.2.2 Capital cultural: de los libros, la experiencia y la titulación

Como se señaló antes, el capital cultural está ligado a los conocimientos, la ciencia y el arte, y de acuerdo con Pierre Bourdieu (2000) puede hallarse en tres estados: el objetivado, materializado en la posesión de bienes culturales como las obras de arte, pintura, instrumentos musicales, entre otros; el incorporado, que responde a los conocimientos, las habilidades y las prácticas (viajar, dominio de un segundo idioma, visitar museos, entre otros), que se adquieren en el contexto cercano, como la familia y la escuela; y el institucionalizado, que se configura a través de los títulos

¹⁰¹ El Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia —CLIV— (2013) realizó una comparación entre los índices de pobreza, los robos registrados y la victimización de 18 países latinoamericanos. Concluyó que los países donde se presentan mayores niveles delincuenciales son aquellos que poseen menos niveles de pobreza. De acuerdo con este informe, la pobreza puede estar asociada con actos delictivos, pero no es el único factor que predispone la delincuencia. En la misma perspectiva, Martha Nateras y Daniel Zaragoza (2017) muestran que las condiciones socioeconómicas no son el único detonador de inseguridad y delincuencia; a este aspecto se le suman factores sociodemográficos (edad, nivel educativo, conformación familiar), infraestructura y equipamiento urbano. Lo que sí es claro para algunos estudios (Martín Benavides et. al., 2006) es que la pobreza genera exclusión social.

y diplomas otorgados en un sistema educativo¹⁰². Estos estados se presentan de diferentes maneras en las experiencias de las participantes.

6.2.2.1 *El capital cultural objetivado: los libros*

Esta sección se ocupa de los elementos materiales vinculados a la incorporación de la cultura y que suele ser «transferible a través de su soporte físico (por ejemplo, escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc.)» (Pierre Bourdieu, 2000, p.144). Además de implicar una inversión de tipo económico que lo lleva a ser canjeable con esta forma de capital, se constituye en adquisición representativa de la cultura incorporada, esto es, que más de adquirir o comprar elementos literarios o artísticos, es necesario tener las capacidades para comprenderlos y valorarlos (Pierre Bourdieu, 2000). Si bien en los relatos de las mujeres participantes no se presenta este tipo de materialización cultural como elemento reciente en sus vidas, emerge la importancia que implicaban los libros y la tenencia de ellos en sus familias primarias.

En mi casa había diccionarios de Larousse, diccionario de inglés, diccionario de francés, había unos libros que creo que eran de mi hermano porque él se los llevó... diccionarios inmensos, como casi de 50 centímetro[s] de alto, en las cajas de cartón muy preservados (...). En tal caso en mi casa había libros, entonces, yo iba a buscar a la biblioteca la obra de las violetas por ejemplo, me lo leí yo solita, porque nadie me decía que fuera a leer... en mi casa había libros para leer, entonces yo iba a la biblioteca y me los leía, no había nada que hacer... entonces yo cogía un libro, me acostaba en la cama de mi mamá y leía toda la tarde hasta que podía salir a jugar porque ya había bajado el sol. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Teníamos acceso a libros, no eran los súper libros... pero yo recuerdo que yo tenía 10 años y estaba leyendo libros de García Márquez y estaba leyendo libros de escritores colombianos en mi casa, o sea no había muchas cosas, pero sí había libros. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

En mi casa siempre había libros (...) En esa época, en el barrio, pasaba un señor en una cicla, alquilando libros y pregonaba: “novelas, tomos”, y yo recuerdo a mi hermana intercambiando cada semana libros con este señor (...) (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018).

El valor que poseían los textos en los hogares de Ocoba, Acacia y Palma no estaba representado en términos económicos, se relacionaba con el poder que ellos poseían al ser entendidos como fuente de conocimiento y de información; los libros encarnaban la cultura. Diferentes estudios

¹⁰² El concepto *capital humano* puede verse asociado al de capital cultural. Sin embargo, existe una distancia importante entre ambas nociones. El primero es entendido como un constructo economicista que relaciona «los títulos, la formación, las aptitudes y experiencia laboral que tenga valor para el mercado del trabajo y cuyo uso pueda reportar ingresos» (Gary Becker, 1993 en Catherine Hakim, 2012, p.27); deja de lado los conocimientos y elementos culturales que dotan de sentido y distinción a las personas. De hecho, Bourdieu (2000) presenta una crítica a tal concepto: «Ocurre sin embargo que su medición [la de los economicistas] del rendimiento de la inversión escolar sólo abarca inversiones y beneficios monetarios, o bien directamente convertibles en dinero, tales como los costes de escolaridad o el equivalente dinerario del tiempo dedicado a los estudios. (...) se olvidan de relacionar las estrategias de inversión escolar con el conjunto total de estrategias educativas y con el sistema de estrategias de reproducción. Y de este olvido se deriva una inevitable paradoja, pues los teóricos del capital humano terminan por condenarse a sí mismos a desatender la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, la transmisión de capital cultural en el seno de la familia (p.137-138).

(Guiselle Garbanzo, 2007; Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010; Martha Téllez, 2015) plantean una relación directamente proporcional entre el desempeño educativo de los estudiantes y la cantidad de libros que poseen en sus viviendas, es decir, a más cantidad de textos en casa mejores son los resultados en las pruebas educativas. Este aspecto es entendido también como un factor asociado a la calidad educativa de los estudiantes en Colombia desde la educación básica hasta la superior, donde la cantidad de libros de textos¹⁰³, tanto en las casas como en las instituciones educativas, tiene fuertes influencias.

Este aspecto tiene implicaciones más profundas que las evidenciadas sólo en la adquisición y cantidad de textos. De hecho, como en los casos de las mujeres referenciadas, la adquisición de los textos fue variada: pudieron ser comprados, regalados, alquilados, prestados o heredados, sin embargo, el peso que tenían fue configurado inmaterialmente, representado como herramienta «activa y efectiva» (Pierre Bourdieu, 2000, 146) en las relaciones y pugnas permanentes del campo social. De tal manera, este capital cultural objetivado, manifestado en los libros, representa un verdadero valor en la medida que pueden leerse, interpretarse, comprenderse y transferirse a otros contextos. Este proceso sólo es posible en la medida que las personas posean los recursos y capacidades de comprensión para hacer que este capital cultural objetivado sea incorporado en el sujeto.

6.2.2.2 *Capital cultural incorporado: hecho cuerpo*

El capital cultural incorporado refiere todo aquello adquirido por las mujeres y que se “hace cuerpo”, es decir que es interiorizado a través del aprendizaje desarrollado en largos periodos de tiempo, y se hace de manera personal e intransferible (Pierre Bourdieu, 2000). Esta incorporación cultural transita del “tener” al “ser”, de tal manera que «no puede ser transmitido instantáneamente mediante donación, herencia, compraventa o intercambio (a diferencia del dinero, los derechos de propiedad, o incluso los títulos nobiliarios)» (Pierre Bourdieu, 2000, p.140). En las mujeres participantes, este tipo de capital culturalmente incorporado se evidencia en las prácticas y maneras emprendidas en sus familias. Para los casos de Palma y Ocoba la incorporación del hábito y la pasión por la lectura fueron motivadas en ese contexto inicial y determinantes en su formación futura:

En mi casa se leía bastante, mi mamá leía mucho, siempre había periódicos, siempre se procuraba la lectura. El domingo siempre estaba “El País”, que es el diario de aquí de Cali, siempre estaba. Entonces toda la familia leía el periódico, de tal manera que cuando yo llego a la escuela a los siete años, ya sabía leer y escribir. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

En mi casa todos los días se compraba el periódico “El País”, entonces mi papá me pasaba las tiras cómicas, y yo aprendí a leer con las tiras cómicas. Me acuerdo que yo siempre tenía ventaja con relación a otras compañeras que estaban aprendiendo a leer, ellas eran muy quedadas, en cambio yo aprendí a leer pequeña, en la casa. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

¹⁰³ Además de tener en cuenta alimentación, utensilios escolares, materiales didácticos, computador y acceso a Internet, entre otros (Martha Téllez, 2015).

Diferentes actividades extraescolares también fueron incorporadas como prácticas cotidianas en el nicho familiar. Por ejemplo, en el hogar primario de Michelle se dio prioridad al estudio e interpretación de diferentes instrumentos musicales como la flauta dulce, el piano y el saxofón. De otro lado, Acacia manifestó que tuvo la posibilidad de participar en cuanto actividad cultural se le presentara, esto es asistir a conciertos, teatro, muestras artísticas, viajar, entre muchas otras actividades que aprendió a realizar en compañía de su familia primaria.

Tanto la comprensión del capital cultural como su incorporación están determinadas por el contexto y el momento en que las mujeres y sus familias se encontraban dentro del espacio social, lo que indica que la interiorización de recursos está mediada tanto por las posibilidades internas como las externas para adquirirlos. Defino las posibilidades internas como las capacidades personales y familiares: las personales se refieren a los gustos y deseos de cada una de las mujeres, que en palabras de Pierre Bourdieu (2000) se refieren a la *Illusio*, es decir el interés por hacer parte del juego en la dinámica social, para el caso de las mujeres participantes está relacionado con el gusto por la lectura, el estudio, las actividades culturales, entre otros; las familiares, tienden a estar relacionadas con los medios que posee el hogar para acceder a determinadas actividades, por ejemplo, pagar las entradas para ir a un concierto o a teatro, comprar los tiquetes para viajar en el interior o fuera del país, pagar un curso de profundización o de algún idioma, entre otros. Si bien las posibilidades personales refieren más a los intereses particulares, llegan a vincularse con las familiares, en tanto estas últimas pueden determinar el inicio y la proyección de las primeras.

Las posibilidades externas están asociadas con las ofertas que brinda el contexto inmediato para que los sujetos obtengan mayores oportunidades de aprendizaje y socialización. Por ejemplo, si en el barrio, el pueblo o la ciudad existen bibliotecas públicas, teatros, cines, terminales, aeropuertos, centros educativos y recreativos, entre otros, las personas tendrán más opciones para acceder a diferentes maneras de capital cultural. De acuerdo con lo compartido por las participantes, es evidente que, en el caso de Acacia y Michelle, las posibilidades intrínsecas familiares y personales permitían el acceso y aprovechamiento de distintos tipos de actividades, a pesar de encontrarse en ciudades pequeñas donde la oferta cultural podría ser limitada o restringida.

Palma, Perla Negra y Ceiba remiten sus experiencias iniciales a la lectura como medio principal para la incorporación cultural, a pesar de crecer en una ciudad grande como Cali, donde la oferta de actividades educativas culturales, educativas y deportivas puede ser mayor que en Pasto y Quibdó. Esto puede deberse a que, si bien las posibilidades intrínsecas personales eran amplias, las posibilidades intrínsecas familiares eran limitadas, tanto para la identificación como para el acceso al mercado cultural del momento en la capital del Valle del Cauca. A diferencia de Ocoba, quien plantea que en Santander de Quilichao encontró en la lectura su principal eje de configuración cultural, pues las actividades propuestas en este municipio eran más enfocadas a las celebraciones sociales, religiosas y patrias.

Si bien las posibilidades intrínsecas y extrínsecas son determinantes para la incorporación de capital cultural en las mujeres, resulta importante destacar que aquellas que dependen de las condiciones de vida familiar llegan a tener mayor peso, pues permiten la adquisición de medios

independientemente del escenario social en el que se encuentren. Estas posibilidades intrínsecas además de estar asociadas a gustos, intereses personales, así como prácticas en el hogar, se encuentran estrechamente vinculadas al capital económico, en la medida en que es a través de este que se obtienen diferentes tipos de recursos.

El capital cultural incorporado de las seis mujeres estuvo determinado, inicialmente, por sus familias y contextos cercanos, y ha aumentado a lo largo de sus experiencias vitales. Con el aprovechamiento de las posibilidades intrínsecas y extrínsecas han logrado mantener y continuar el legado e influencia familiar, como sucede con Ceiba y Michelle; o como es el caso de Palma, Acacia, Perla Negra y Ocoba, quienes a pesar de tener la lectura como vehículo inicial y casi exclusivo para la adquisición de conocimientos, lograron superar las brechas culturales evidenciadas en el manejo de un segundo y hasta tercer idioma, los viajes y el conocimiento sobre otros países, además de participar en todas las actividades culturales y de esparcimiento de su interés. Esta adquisición de gran cantidad de capital

es concebida como “algo especial”, que por tanto sirve de base para ulteriores beneficios materiales y simbólicos. Quien dispone de una competencia cultural determinada, por ejemplo, saber leer en un mundo de analfabetos, obtiene debido a su posición en la estructura de distribución del capital cultural un valor *de escasez* que puede reportarle beneficios adicionales (Pierre Bourdieu, 2000, p.142).

Ese “algo especial” se evidencia en las participantes tanto en las maneras de expresarse y comportarse como en sus intereses de estudio e investigación, haciendo que sus apuestas sean consideradas como importantes, no sólo por lo que contienen en sí mismas; también por el carácter de exclusividad que las determina. Este capital cultural, hecho cuerpo, se ha configurado de manera progresiva en las formas de ser, ver y actuar en el mundo social, pues sus ideas y apuestas son etiquetadas y respaldadas por lo que representan ahora: doctoras en distintas disciplinas. Este respaldo corresponde a lo que Bourdieu (2000) presenta como *capital cultural institucionalizado*.

6.2.2.3 *Capital cultural institucionalizado: formación certificada*

La incorporación de capital cultural puede hacerse a través de varios medios: por un lado, están las vivencias cotidianas, que les permiten a las mujeres acumular conocimientos y experiencias en un ámbito determinado; de otro lado, se encuentran la formación autodidacta o informal, que de igual manera provee a las personas de cultura, sin embargo, requiere de constante demostración; y también se encuentra la educación formal que acredita la formación de los sujetos mediante diplomas o títulos «que son (formalmente) independientes de la persona de su portador. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado» (Pierre Bourdieu, 2000, p.146).

Puedo decir que el capital cultural institucionalizado en todas las mujeres participantes tiene un peso relevante, en tanto que son tituladas como doctoras en distintas áreas (educación, currículo y enseñanza, estudios culturales latinoamericanos, ciencias de la religión, ciencias ambientales e ingeniería eléctrica). A pesar de que Perla Negra cuenta con posdoctorado y Acacia se encuentra

realizando la estancia posdoctoral, esta asignación no es contemplada dentro de los niveles de educación formal, en tanto que

el posdoctorado no constituye un programa de estudios y por ende no conduce a la obtención de título reconocido en el sistema formal de educación. La posición posdoctoral se fundamenta en la investigación y esta es centro integral de todo su desarrollo. (Colciencias, 2013)

A dichos procesos formativos los anteceden maestrías, especializaciones, pregrados, educación básica y media, además del estudio de diferentes idiomas. Sin embargo, para la comprensión de este tipo de capital cultural se toma como referente el último título obtenido (doctorado).

La formalización que confieren los títulos representa el capital cultural incorporado acreditado, que opera como un abanico de cartas bien nutrido para hacer parte del juego y lucha por los capitales en el espacio social (Pierre Bourdieu, 2000). En las experiencias de las mujeres son muy variados los sentidos y las implicaciones de este tipo de capital, para algunas refiere la posibilidad de reconocimiento y prestigio en el entorno cercano:

A pesar de que los doctorados se están democratizando bastante, hacer un doctorado te da un nivel y eso yo no lo puedo desconocer. Te da una figuración social y grupal muy fuerte, te da autoridad para muchas cosas, (...) el solo hecho de escribir una tesis doctoral va valorando tu hoja de vida y va valorándote social y laboralmente. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Te cuento que después del posdoctorado fui como de muy bajo perfil. Yo me acuerdo que cuando llegué a trabajar a una universidad privada en Cali, allá a los estudiantes (...) siempre les decía que me dijeran “Perla”, de hecho en Cali me conocen como “Perla” y un día un compañero me dijo: “mira, yo estudié y mi formación es en derecho, soy abogado y aquí todo mundo me dice doctor y yo no he salido de aquí de Cali, a duras penas he ido a Bogotá, y tú que tienes un bagaje cultural, que has viajado y has conocido el mundo, tienes un doctorado, y te dicen “Perla”, o ¿es que doctorado te lo regalaron? ¿Por qué quieres que te sigan tratando como a cualquiera?”. Entonces yo le decía: “bueno, lo que pasa es que para mí tener un título, no quiere decir un estatus o que yo soy más, yo soy persona igual que cualquiera”, pero creo que ese comentario me hizo cambiar mi postura cuando yo llego acá a Bogotá. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

También representa una forma de demostrar las capacidades intelectuales: «lograr cursar un pregrado, una maestría (...) y un doctorado es muy valorado, porque es símbolo de capacidad intelectual... es posible que lo sea o no lo sea, pero es símbolo de capacidad intelectual» (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018). Además, es visto como una manera para acceder a los empleos deseados: «(...) Siempre había pensado que digamos en el mediano o largo plazo si yo quería enseñar iba a ser un requisito tener el doctorado» (Michelle, entrevista 11 de noviembre de 2018).

Después de terminar la maestría yo quería continuar la vida académica, investigar y escribir, entonces entendí que lo que seguía era el doctorado, además porque pensaba que eso me ayudaría para abrir espacios de trabajo en los temas que me interesan. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Pues yo creo que el doctorado sí te pone en una situación de privilegio por tener un nivel académico superior, si te da una situación de privilegio frente a otro montón de mujeres negras que no tienen esa condición, te da posibilidades de tener un mejor empleo. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Esta titulación para las participantes es importante no sólo para desempeñarse en determinados empleos, de hecho, este tipo de capital confiere autoridad académica al sujeto que lo porta, haciendo que las mujeres se sientan y conviertan en sujetos de referencia para las nuevas generaciones:

En mi familia, me he convertido como en un modelo para ellos (...) a mis primos, por ejemplo, yo no tengo hijos, pero ellos sí, entonces con ellos es reflejar que a través de la educación es posible hacer cosas. Como que hay todavía esa esperanza, o sea si “Acacia” con toda su historia pudo llegar a ser y a terminar un doctorado pues los que vienen detrás también pueden hacerlo. Creo que eso ha sido importante, sobre todo en las mujeres de mi familia, en donde además de tener ese papel simbólico, también las apoyo, en términos de cogerlas y ayudarlas con los semestres, de animarlas, de materialmente apoyarlas... creo que eso ha sido muy importante. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Uno se convierte como en referencia (...) por ejemplo tengo una prima que la motivé mucho pa’ que hiciera la maestría, ella estudió en una universidad en el Chocó, a pesar de que ella es una persona súper inteligente, por diferentes razones, digamos se embarazó muy temprano y no tenía acceso pues como a ciertas cosas, pero con todo eso terminó la carrera en la universidad. Yo todo el tiempo le decía: “bueno qué sigue”, (...) le dije “vamos a seguir estudiando, sigue con la maestría”, se metió a la maestría y después yo le dije “sigue el doctorado también” (...) ahora está pensado en hacer el doctorado y la vida le ha cambiado bastantísimo porque eso le abre puertas. Digamos que mi experiencia me ha dado a mí como cierta autoridad pa’ decirle a ella que eso le iba a funcionar. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

Sumado a esto, la acreditación de un título doctoral puede traer efectos positivos reflejados en beneficios de tipo económico: «Sí, yo he tenido una mejoría económica importante, y eso digamos te da tranquilidad, sobre todo por lo que puedes hacer con la gente que viene detrás mío, los primos y todo eso» (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018). El capital cultural institucionalizado juega un papel importante en el tipo y cantidad de ingresos económicos, pues

es producto de una conversión del capital económico en capital cultural, la determinación del valor cultural del poseedor de un título, respecto de otros, se encuentra ligada indisolublemente al valor dinerario por el cual puede canjearse a dicho poseedor en el mercado laboral. (Pierre Bourdieu, 2000, p.147)

Sin embargo, la titulación y acumulación de este tipo de capital por sí solo no necesariamente es garante de mejores oportunidades laborales y excelente remuneración económica, en tanto que está relacionado fuertemente con el contexto, el campo de acción en el que se movilizan las mujeres, las áreas de investigación y las experiencias laborales, académicas e investigativas que estas poseen. En términos generales, para las participantes ha sido beneficioso y productivo cursar y titularse como doctoras, a pesar de ello en los relatos de Palma, Acacia y Michelle se evidencia

que en Colombia hay un escaso reconocimiento del esfuerzo que genera la realización de un estudio doctoral, de tal manera que no se ve recompensado de las maneras esperadas:

Y cuando regresé a Colombia creí que con un título de doctorado me iban a estar esperando en todas las universidades con todas las puertas abiertas, pero no fue así (...) en Colombia el ser doctor no hace la diferencia, yo creo que eso es importante sea quien sea, o sea, seas blanco, negro, mujer, hombre... tener un título de doctorado no hace mayor diferencia... eso es muy doloroso de decir pero yo creo que es así, en otros países es distinto, aquí en Chile es distinto, en Estados Unidos es distinto, en Colombia no hace ninguna diferencia. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

Escucho muchas compañeritas jóvenes mirar la situación mía, la situación de la otra compañera que te digo que fue desvinculada de la universidad, y sentir como que no vale la pena doctorarse en este país, y pues eso me da mucho pesar, que sientan eso. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Bueno digamos que los resultados de la investigación fueron incluso mejores de los que yo me esperaba cuando empecé el doctorado, y las oportunidades que me ha abierto son infinitas... bueno, realmente infinitas es mentiras... porque he tratado de conseguir trabajo en Colombia y no me dan, pero acá en Estados Unidos sí (...) Algunas personas simplemente te sacan de una porque ellos piensan que vos tenés unas aspiraciones salariales muy altas y la industria por ejemplo en Colombia no invierte en ese tipo de talento humano que se ha preparado a nivel de doctorado. Entonces, en general si vos querés hacer como las cosas que se supone que debe hacer un doctor, que es de alguna forma crear nuevo conocimiento, es muy difícil conseguir opciones en la industria colombiana. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

Estas experiencias remiten a una importante reflexión asociada al impacto y crecimiento que los estudios doctorales tienen en el país. Por ejemplo, la cantidad de programas doctorales y de doctores graduados en el país ha aumentado paulatinamente (ColDoc-UNAL, 2019): en 1990 existían 226 programas y para el 2019 pasaron a ser 401, de los cuales 121 se encuentran en Bogotá, 87 en Medellín, 36 en Cali y 31 en Barranquilla, y del total de los programas 250 pertenecen a instituciones de carácter oficial (SNIES, 2019); con respecto a la cantidad de doctores graduados las cifras aumentaron de 6,6 por millón de habitantes en el 2015 a 16,7 en el 2018 (SNIES, 2019). Si bien los avances pueden ser considerados como importantes y resultado del interés por fortalecer las áreas de investigación, ciencia y tecnología; los esfuerzos, las políticas y las acciones hacia este tipo de formación son insuficientes, ubicando al país por debajo del crecimiento en la materia en comparación con otros países en Latinoamérica, donde el promedio es de 40 doctores por millón de habitantes (ColDoc-UNAL, 2019).

Como parte de las falencias en los acompañamientos para la realización de doctorados están: los tiempos limitados para el desarrollo de los estudios; las condiciones crediticias y condonables que deben asumir los aspirantes; la combinación de estudios y trabajo que impide una concentración y dedicación de tiempo exclusiva a la investigación; si se le suman las responsabilidades que las mujeres adquieren en el hogar, los tiempos de dedicación exclusiva y los niveles de rendimiento para los procesos de educación avanzada tienden a disminuir; los niveles de especialización no siempre responden a las demandas del mercado laboral, y, en diferentes

casos, la industria o la academia no logra pagar este nivel de formación; a pesar de que el nivel doctoral forma en investigación, gran parte de los doctores en el país tienden a ubicarse laboralmente como docentes¹⁰⁴; las áreas de especialización también cobran importancia en la proyección laboral de un doctor o doctora en el país, ubicando los doctorados en ciencias físicas y derecho como los mejor remunerados; la remuneración en la academia también está influenciada por el tipo de institución y número de publicaciones realizadas por el doctor¹⁰⁵.

Tal y como se evidenció en los relatos de Palma, Michelle y Acacia, estas situaciones sumadas a los altos niveles de presión, esfuerzo y sacrificio, por parte de las doctorandas, exponen una contradicción entre las demandas de incrementar la inserción de doctores en el mundo laboral y las verdaderas condiciones e incentivos que se les presenta a las y los doctores en el país.

Como se observó en este subapartado, el capital cultural se expresa de diferentes formas: objetivado, en la importancia que tienen los libros y el uso de ellos en sus familias primarias, influyendo las vidas académicas de algunas de las mujeres; incorporado, configurado a partir de las primeras socializaciones con el mundo determinadas por la combinación y el aprovechamiento de las posibilidades intrínsecas de sus familias y las posibilidades extrínsecas del contexto en el que interactúan; e institucionalizado, que es evidenciable y comprobable a través de títulos académicos, que confieren reconocimiento social, autoridad académica, amplían las oportunidades laborales y permiten mejorar ingresos económicos. No obstante, el poder que confiere la acumulación de capital cultural certificado a través de una formación avanzada, de acuerdo con varias de las participantes, en Colombia es insuficiente para configurar retornos coherentes a los esfuerzos y sacrificios realizados por las y los doctores.

6.2.3 Capital social: el río que encauza

El capital social refiere la pertenencia a uno o varios colectivos, lo que implica la «posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo» (Pierre Bourdieu, 2000, p.148). La familia, los amigos, los vecinos, la comunidad cercana, las asociaciones de diferente índole, los partidos políticos, entre muchas otras formas de congregación, pueden ser ejemplos de relaciones en red en las que los intereses y características comunes tienden a ser el eje de soporte en el que se valorizan o priorizan distintos tipos de capitales. Para las mujeres participantes, el capital social tiene impactos diversos en sus experiencias, en algunos casos se evidencia en procesos de acompañamiento y solidaridad por parte de su comunidad cercana¹⁰⁶:

¹⁰⁴Semana. (8 de septiembre de 2018). ¿De qué tanto sirve ser doctor para conseguir trabajo en Colombia? Revista (online). <https://www.semana.com/educacion/articulo/vale-la-pena-estudiar-doctorado-en-colombia-para-conseguir-trabajo/577112>

¹⁰⁵Universia. (28 de febrero de 2014). ¿Es productivo realizar un doctorado? Consultado el 19 septiembre de 2019. <https://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2014/02/28/1085614/es-productivo-realizar-doctorado.html>

¹⁰⁶ En varios de los relatos se manifiesta la relación comunidad-etnia, aspecto que remite a la interseccionalidad y que será desarrollado en el capítulo correspondiente.

Cuando había momentos de duelo, en el pueblo había una profunda solidaridad, por eso te digo que en Santander de Quilichao se movían cosas muy interesantes (...) Porque toda esa vocación católica estaba ahí presente, por ejemplo se hacía la primera comunión colectiva, y así mismo era la reunión colectiva para las niñas que no tenían plata para hacer la fiesta, porque todo mundo ponía para hacer la fiesta y se preocupaba por eso (...) El día en que murió mi papá, fue mi profesora la que me dio la noticia, todos fueron al entierro; o sea la solidaridad se transmitió mucho por ellos y el estar unidos, especialmente en la escuela que me tocó a mí. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Los asuntos que agrupan a las personas pueden estar determinados por la pertenencia a un lugar (barrio, vereda, escuela, iglesia, etc.), por las creencias religiosas, las ideologías y los gustos. Independientemente de los motivos, los agentes buscan hacer parte de un grupo y encontrar este apoyo y contención, tal como lo comparten Michelle y Perla Negra para quienes estar vinculadas con otros agentes y compartiendo intereses comunes hace más llevadera la carga académica:

En la universidad de Medellín donde estudié el pregrado, había un grupo de chocoanos que se reunían mucho. Ellos eran como un grupo de soporte, entonces yo tenía amigos ahí y nos ayudábamos (...) salíamos a hacer cosas, nos distraíamos, nos reuníamos, entonces fue chévere e importante para mí estar ahí. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Rodearte de apoyo es lo que permite el cambio. En este momento mi gran apoyo es un grupito de cinco personas biblistas que no son exactamente negros, pero que venimos y trabajamos arriba en los barrios, y nos sentamos a dialogar teológicamente. Nosotros nos ponemos a mirar otras cosas, a generar esos espacios que acá en la universidad no se pueden realizar, porque acá hay límites y tú no puedes soltar todo lo que se te ocurra acá (...) También me apoyo con grupos femeninos en Cali, en la casa cultural *Tejiendo Sororidades*, son mis amigas de toda la vida, en las que me he apoyado. A nivel latinoamericano mis amigas teólogas también son un referente de apoyo mutuo, de encuentro de diálogo cuando nos vemos por ahí. Entonces esos espacios son vitales, no quedarse solo, porque estar en solitario dentro de este ámbito académico termina llevándolo a uno a cortarse la yugular (risas). (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

La contención de los grupos sociales resulta de gran importancia en los espacios académicos, al parecer las tensiones que se generan en los escenarios universitarios requieren ser reguladas a través del encuentro con otros agentes en espacios diversos al educativo y al laboral. Del mismo modo, la red de apoyo que se establece en los distintos grupos está anidada en la identificación de situaciones problemáticas compartidas por sus integrantes quienes buscan la reflexión, el análisis, y las estrategias para enfrentarlas y solucionarlas.

Creo que ha sido importante encontrarme con gente, sobre todo con mujeres que venían del movimiento negro, y que ponían el tema sobre la mesa de manera explícita, entonces fue como poner la molestia ya de frente, ya ser consciente, hacerla consciente que no es un problema de percepción ni personal. Es que cuando uno logra poner sus problemas en colectivo, se da cuenta que no es una cosa personal, sino que es una situación colectiva, que es social y allí es donde ya uno está ganando, porque puede sacar el problema y mirarlo con distancia, entonces ya puede como objetivar el problema y darle la vuelta y mirarlo. Mientras uno lo tiene adentro sin posibilidad de racionalizar sobre él se vuelve más difícil. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Creo que yo estaba en tercero de bachillerato cuando comencé a organizarme alrededor de estos grupos, nosotros los llamábamos “el frente juvenil” y trabajamos con otros barrios, las niñas nos encontrábamos con los chicos de otro frente alrededor de la parroquia (...) Además, en el colegio concretamente, yo me acuerdo que en esa época nosotros teníamos algunos problemas internos, hacíamos práctica docente en las escuelas y entonces habían ciertas anormalidades y comenzamos con este grupito a preguntarnos por eso. Yo me acuerdo que nosotros hicimos unas reuniones, ahí mismo en el colegio, convocamos a un plantón, hicimos unos afiches, hicimos de todo, denunciando una cantidad de cosas, eso fue fuerte, o sea el espíritu siempre de buscar los derechos, siempre ha estado ahí. Además, pues en esa época había muchos paros de profesores y tenía dos profesoras que eran sindicalistas y por medio de ellas fue que ya comenzamos a integrar más el movimiento estudiantil con los otros colegios de Cali y hacíamos los encuentros, las marchas y todo eso. Sí todo viene como parte del mismo río que se va desarrollando y que lo va encauzando a uno hasta acá. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018).

De acuerdo con los relatos de Palma y Perla Negra, en la construcción colectiva se construyen aspectos que determinaron en gran medida los pilares fundantes de las experiencias educativas; ese “río que encauza” las vidas de las mujeres, se refiere a las redes sociales, que se tejen de manera cotidiana con las dificultades y los intereses comunes. El capital social que poseen las mujeres participantes depende «tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado» (Pierre Bourdieu, 2000, p.150). En algunas de las mujeres este tipo de capital les ha permitido tener impactos positivos en distintas comunidades:

Soy parte de una fundación (...) que fue creada por otra amiga mía que estudia doctorado aquí en Estados Unidos. Básicamente la idea de la fundación es tratar de llevar pues todos estos conocimientos en matemáticas, ciencia, tecnología, ingeniería a niños en poblaciones de Colombia que no tienen el privilegio de contar con ambientes para desarrollar este tipo de actividades. Entonces, empezamos por ejemplo en 2015 con un campamento que se hizo en Quibdó con estudiantes de tres colegios en los que aproximadamente en una semana les enseñamos matemáticas, física y electrónica. (Michelle, entrevista 11 de noviembre de 2018)

Aquí en Bogotá tenemos el grupo (...) es una ONG que también ha contado con varios frentes, entre ellos lectura popular de la biblia, que es en el que yo estoy. También tenemos otro grupo (...) allí nosotros hacemos anualmente talleres bíblicos con comunidades. Acabamos de terminar un proyecto que se llama espiritualidades, justicia, perdón y reconciliación, este fue el proyecto macro y ahí trabajé con mi semillero de investigación, hacíamos talleres con las comunidades y otras actividades. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Este tipo de acciones realizadas por las mujeres para configurar nuevas redes de relaciones entre los sujetos tiene implicaciones importantes en términos de la reciprocidad permanente, que debe existir entre los agentes con los que interactúan, pues es a través de este proceso que se configura y actualiza el sentido de reconocimiento y pertenencia. «Este trabajo de relacionarse implica un gasto de tiempo y energía, y, por tanto, directa o indirectamente, de capital económico» (Pierre Bourdieu, 2000, p.153).

Aunque para ser más específica, en el caso de Michelle y Perla Negra no consiste en un “gasto” de recursos, por el contrario, es una inversión aceptada y asumida de forma voluntaria, pues, además de ser propiedad inherente en la configuración de colectividades, permite asegurar la configuración y la permanencia en estas. De tal manera que la adscripción a grupos se convierte en una dinámica que contrae experiencias de empatía y reconocimiento mutuo entre los agentes que interactúan. De acuerdo con Bourdieu (2000), «las relaciones de intercambio presuponen el reconocimiento de un mínimo de homogeneidad objetiva entre quienes mantienen dichas relaciones, así como al hecho de que el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible» (p.150), de tal manera que si los intereses o las formas de actuar entre los sujetos de un colectivo no responden a las expectativas e intenciones de las mujeres, el grupo no entra a ser parte de los capitales de las mujeres:

Cuando yo llegué aquí a Pereira, traté de acercarme a un grupo porque una compañera en Cali me dijo: “porque no buscás ese grupo, ayúdales” y yo trataba de acercarme y no fue posible... me di cuenta que eso son mafias, clientelas más que grupos culturales, son grupos activistas políticos que cuidan una clientela y tienen cerradas sus influencias intelectuales y académicas porque ellos también tienen unas prebendas ahí fuertes, entonces no les interesa que nadie más entre ahí. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Sabes que yo tengo un problema con las comunidades o movimientos negros en Colombia y es que me (silencio)... no sé cómo decirlo, o sea, yo las experiencias que he tenido siempre han sido, o sea en las interacciones me he encontrado con gente (...) que va es detrás de lo suyo para beneficiarse y yo no puedo con esas vainas, entonces yo siempre he tomado distancia de este tipo de movimientos. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Como se observa en los relatos, la razón por la que algunas de las mujeres no quieran asumirse dentro de un grupo social particular está ligada a la baja o nula compatibilidad de elementos y posturas que se toman respecto a los intereses y formas de relación en el interior del colectivo. Algunos de los aspectos con los que varias de las mujeres difieren de los movimientos sociales racializados, se vinculan con posturas clientelistas¹⁰⁷, que estos realizan y que hacen perder los objetivos endógenos centrales por las cuales se desarrolla este tipo de congregación.

Cobra importancia, en este punto, el asunto de las “influencias” establecidas en las relaciones sociales¹⁰⁸, pues a través de ellas se contraen diversos y desiguales beneficios para sus integrantes. La disponibilidad para movilizar el o los recursos (culturales, económicos y simbólicos) (Pierre Bourdieu, 2000) del grupo determina posibilidades para los que se adscriben. Acacia comparte que, siendo parte de un grupo académico, tiene acceso a convocatorias académicas y laborales que no son de circulación pública:

¹⁰⁷ Entendido como «un intercambio personal “que implica una larga amistad instrumental en la cual un individuo de más *status* socioeconómico (patrón) usa su propia influencia y recursos para proporcionar protección y/o beneficios a una persona de menos *status* (cliente) quien, a su vez, corresponde ofreciendo apoyo y asistencia general, que incluye servicios personales, al patrón» (James Scott, 1970, en Francisco Leal, 1989, p.10).

¹⁰⁸ De acuerdo con Catherine Hakim (2012) «la aplicación del término “capital social” puede convertir el tráfico de influencias, la palanca, el nepotismo y la corrupción en algo socialmente aceptable» (p.27).

Porque yo me vinculé a un grupo que trabaja en todos los temas digamos de equidad e injusticia social en el campo de la educación matemática. Entonces tenemos una lista de correos y ahí nos compartimos información y a través de esa lista me llegó la posición posdoctoral acá. (Acacia, entrevista 14 de noviembre de 2018)

También es posible que los beneficios de pertenecer a un grupo se extiendan a las familias y allegados de los agentes que lo conforman.

Mientras estudiaba el pregrado yo trabajaba. Yo había empezado a trabajar como maestra y mi tía que trabajaba con un político importante del momento, me logró vincular como profesora provisional en el municipio de Cali en la Secretaría de Educación, entonces yo trabajaba y estudiaba. Y en el año 95 me nombraron y trabajaba en una escuela del distrito de Aguablanca en primaria, me gradué y me fui a un colegio a enseñar matemáticas hasta el 2007. (Acacia, entrevista 14 de noviembre de 2018)

Así como se pueden obtener beneficios por tener influencias por parte colectividades, no hacer parte de estas genera sentimientos de soledad y desamparo, aunque con muchas probabilidades de tener mayor independencia y autonomía en las maneras de actuar en distintos escenarios:

Yo me he sentido muy sola, realmente no he sido de grupos ni movimientos (...) siempre me ha tocado a mí sola gestionar y trabajar, digamos que eso le genera a uno mucha soledad (...) En la universidad donde trabajo, pesa que yo venga de afuera, que llegué sola, que no llegué con recomendaciones políticas, que no llegué con ningún profesor. Entonces yo no siento que le deba a nadie mi criterio, yo digo lo que tengo que decir porque creo que tengo argumentos para hacerlo académicamente o desde la experiencia y no tengo que callarme porque le deba algo a alguien. (Ocoba, entrevista 16 de octubre de 2018)

De acuerdo con los relatos de las mujeres, el capital social se configura de diferentes formas y su impacto está ligado a la cantidad de redes de relación que se establezcan a lo largo del tiempo. El valor del capital social o la pertenencia a los grupos es otorgado por cada una de las participantes de acuerdo con el tipo de colectividad y el momento de la vida en el que se participó en esta. Este recurso tiene impactos emocionales importantes en las mujeres, en tanto que se manifiesta como espacio de apoyo y contención para la catarsis y la reflexión de problemáticas compartidas, además de ser un escenario que posibilita la reproducción de capital cultural y apoyo a la comunidad. No obstante la importancia que la participación y la pertenencia a grupos sociales tiene en las vidas de las participantes, es evidente aunque para algunas de ellas las formas y maneras de interacción en algunos colectivos resultan complejas debido a las discrepancias de intereses.

6.2.4 Capital erótico: más que belleza es presentación social

En los planteamientos de Pierre Bourdieu no aparece el capital erótico como elemento base para la comprensión de la teoría del espacio y las clases sociales, es sólo hasta el año 2012 que la

socióloga británica Catherine Hakim¹⁰⁹ desarrolla este concepto, en el texto “Capital Erótico El poder de fascinar a los demás”, definiéndolo como

una mezcla nebulosa pero determinante de belleza, atractivo sexual, cuidado de la imagen y aptitudes sociales, una amalgama de atractivo físico y social que hace que determinados hombres y mujeres resulten atractivos para todos los miembros de la sociedad, especialmente los del sexo opuesto. (Catherine Hakim, 2012, p. 9)

De acuerdo con la socióloga, el capital erótico tiene igual importancia que los demás tipos de capital y el valor de este dependerá del campo o el escenario en el cual se ponga en juego. Este capital incluye rasgos congénitos y habilidades que pueden aprenderse y modificarse a lo largo del tiempo, en general se configura a través de siete elementos: la belleza física, relacionada con la armonía fotogénica específicamente del rostro, que tiende a ser valorada de manera subjetiva; el atractivo sexual, que se vincula con la feminidad o la masculinidad del cuerpo del sujeto (forma de moverse, actuar y expresarse); el «don de gentes», tiene que ver con la capacidad de socializar y hacer sentir a los demás a gusto; la vitalidad, se evidencia a través de la salud y el estado físico; la presentación social se muestra en la forma de vestir, los accesorios que se emplean, los peinados, el perfume, entre otros; la competencia y la energía sexual se relacionan con la potencia y habilidad sexual, que sólo puede demostrarse en los actos sexuales; y la fertilidad, que puede ser considerada como componente importante, pero variable en distintas culturas (Catherine Hakim, 2012).

En las experiencias de las participantes, el capital erótico se expresa a través de la presentación social, específicamente en la forma de mostrarse en los espacios sociales. Esta manera de expresión puede ser adquirida y construida en las vidas de las mujeres desde el ejemplo en sus familias primarias:

Mi mamá era y es una mujer muy bien arreglada, además porque ella tiene esa característica, una mujer que tiene un muy buen aspecto físico, además le gusta arreglarse muy bien, ella tiene eso insertado en sí. Digamos que esos elementos han influido en mí, eso es un poco lo que soy. (Ceiba, entrevista 8 de octubre de 2018)

Mi papá era un hombre muy clásico en su vestido; vivíamos en un pueblo caliente y el siempre vistió de traje, de sastre inglés, corbata, zapatos negros impecables, la vestimenta era impecable (...) siempre daba una muy buena impresión (...) y pues eso uno lo aprende. (Ocoba, entrevista 13 de octubre de 2018)

El valor otorgado a este tipo de capital puede estar vinculado a las dinámicas de la familia primaria como en el caso de Ceiba y Ocoba, o adquirido con el paso de tiempo en diferentes escenarios. Indistintamente de la manera de incorporación, resulta ser una estrategia de encuadre

¹⁰⁹ Según José Moreno y Carlos Bruquetas (2016), este tipo de capital fue definido por Bourdieu bajo otros términos dentro del capital cultural incorporado. Sin embargo, con las especificaciones abordadas por Hakim (2012) y las implicaciones que el capital erótico posee, en algunas de las experiencias de las mujeres participantes, este es comprendido como independiente del capital cultural.

social que permite aumentar las posibilidades de mejor trato en el acceso y la participación de diferentes espacios sociales.

Entonces es tratar de tomar eso (...) “como te ven te tratan y si te ven mal pues te maltratan”. Para mi madre, por ejemplo, siempre ha sido muy importante que la persona se presente bien (...) para mi madre ha sido muy importante que, porque de hecho la sociedad si lo ve mal lo trata peor, entonces ella sí tiene digamos eso claritico, es que uno tiene que presentarse bien para que lo traten bien, y yo pienso lo mismo. (Ceiba, entrevista 8 de octubre de 2018)

En este punto, resulta importante plantear que las maneras de trato hacia un sujeto están asociadas con la posición, o las posiciones, que ocupa en el espacio social. De acuerdo con Umberto Eco (2004), el erotismo en los seres humanos ha estado históricamente asociado a la riqueza y al poder. Del mismo modo, Catherine Hakim (2012) realiza un paralelo continuo, que plantea que las personas con mayores capitales económicos y culturales, tienen mayor aprovechamiento de su capital erótico¹¹⁰. Con esto es posible establecer que el capital erótico, desde el componente de presentación social, llega a tener alto impacto en algunas de las mujeres participantes, pues a través de este se exponen y comunican las maneras en las que quieren ser tratadas, alejadas de los patrones de fealdad o bajo un capital erótico que, en correspondencia, indicaría deficiente capital económico.

Hay muchos profesores que también vienen de abajo (...) y tienen mucha resistencia a develar ese origen. Por ejemplo, cuando se refieren a otras personas a partir del “huele mal”, es decir se niegan el derecho a oler mal porque está relacionado con la pobreza (...) Entonces, recordar esos olores también es recordar un pasado de pobreza en cierta medida y eso (...) es una negación, un no sé... y lo que más tristeza me da, es que ese fenómeno se da en personas que han ascendido por su formación y que están hoy en otro momento histórico. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Vale resaltar que este tipo de capital no se evidenció fuertemente en los relatos de todas las participantes, situación que puede estar relacionada con que, en el mundo académico, el aspecto físico no cobra tanta importancia como la formación y las redes de vinculación profesional e investigativa. Además, porque permanece una contradicción, a diferencia de lo que propone Catherine Hakim (2012), donde la belleza física es un aspecto superficial que no requiere de mayor trascendencia, a pesar de que en el espacio social en general se aumente la presión sobre el verse “bien” y “joven”¹¹¹.

No obstante la poca referenciación del capital erótico en las experiencias de las mujeres, este cobra un valor importante cuando se vincula con otro tipo de capitales, posibilitando así transformaciones, asociaciones e intercambios entre estos. Esta configuración estratégica de

¹¹⁰ Aunque la socióloga también plantea que el capital erótico es «un activo importante para todos los grupos con menor acceso al capital económico, social y humano, incluidos los adolescentes y los jóvenes, las minorías étnicas y culturales, los grupos desfavorecidos y los inmigrantes» (Catherine Hakim, 2012, p.26).

¹¹¹ De acuerdo con Catherine Hakim (2012), «actualmente, incluso los políticos y el mundo universitario han constatado que ser atractivo y cuidarse ayuda mucho, y que no todo se reduce a estar bien informado, puesto que lo que expone (...) no son sólo sus ideas, sino sus personas» (p.13).

capitales se expone como vehículo eficaz para lograr una interacción exitosa en el juego del espacio social.

6.2.5 Las transformaciones de los tipos de capital

Los capitales, que entran en juego en los campos del espacio social, pueden ser distinguidos de forma autónoma y combinada, es decir, es posible evidenciar situaciones en las que la tenencia de un capital permite el acceso a otro tipo de recursos. Retomando las experiencias compartidas por las participantes, puedo observar que poseer capital económico genera tranquilidad y comodidad en los agentes, de tal forma que al ser solventadas las responsabilidades monetarias y de posesión, existe mayor disponibilidad para cultivar otro tipo de capitales.

En este momento de mi vida la preocupación no es sumamente económica, es decir yo siento que el trabajo que desempeño satisface muy bien mis temas económicos, realmente, y bueno pude hacer ahorros que tengo gracias a 20 años de carrera; pude hacerme a un patrimonio propio el cual tengo mis rentas, además, manejo muy bien los ingresos, yo no soy una persona que gaste mucho realmente y entonces eso hace que pueda en este momento de la vida, y casi siempre ha sido así, tomar decisiones que no estén articuladas al tema económico (...) Tengo que decir que lo económico es muy importante (...) uno ve que lo económico es lo que arrastra muchísimo lo social y cultural. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

El relato de Ceiba nos recuerda el protagonismo que los recursos económicos han tenido en los distintos campos del espacio social, convirtiéndose en muchas ocasiones en la llave de acceso inicial e inmediato para diferentes bienes y servicios (Pierre Bourdieu, 2010). Sin embargo, el valor del capital económico depende de las dinámicas y los contextos donde se moviliza, además de las nuevas formas de transacción y configuración con otro tipo de capitales. Como lo expresa Michelle, quien reconoce que parte de su capital social se configuró por las posibilidades de tipo económico, que le permitían socializar con sujetos de una clase social económica particular:

Hay oportunidades a las que yo he tenido acceso, por ejemplo, porque fui a una universidad privada, entonces conocí gente, hice contactos... o sea cosas de ese estilo. La forma como mi tiempo en la universidad transcurrió es porque por ejemplo yo vivía en un lugar donde mis compañeros querían ir (...) yo no vivía en ningún lugar de gente rica en Medellín, pero tampoco era un lugar donde ellos no quisieran ir (...) y eso es porque mis papás tenían cómo arrendarnos un lugar de ese estilo, o sea que definitivamente eso ayudó. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Ahora bien, vale precisar que para todas las participantes el capital económico no fue la plataforma base para la inserción al campo educativo, de hecho, resulta importante referenciar que los capitales cultural y social han sido los vehículos iniciales para transitar en los senderos académicos. En el caso de Palma, fue a través del capital cultural institucionalizado que logró obtener mejores oportunidades laborales y de remuneración económica.

Tener un doctorado te da la posibilidad de acceder a otro tipo de empleos, de salarios (...) es mejor tener esos títulos que no tenerlos, te dan más elementos para tener ciertas seguridades económicas en la vida. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Cuando yo llegué en un mayo de Brasil, ya en junio tenía trabajo, no duré ni un mes. Porque resulta y pasa que de mis amigos de militancia del barrio Cali, uno de ellos trabajaba en una universidad privada en Bogotá. Entonces por cosas del destino pues como los núcleos son tan chiquiticos nos volvimos a encontrar, él feliz, pero él me decía que había leído un artículo de una negra caleña muy buena “yo la he leído a ella y se llama Perla Negra”, y yo le dije “vé este bobo, nos conocemos desde la infancia”, sino que me conocían con otro nombre (...) entonces él me dice: “¿¿vos sos Perla Negra?!!” , y yo “este loco... entonces, ¿¿quién más?!” Entonces, me dijo “no mamacita yo me la voy a llevar a trabajar a la universidad donde yo trabajo”, y en poco tiempo ya estaba trabajando allá. (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018)

El relato de Perla Negra ilustra claramente uno de los planteamientos de Bourdieu (2000), en el que se manifiesta que el capital social permite la obtención de beneficios que no pueden ser adquiridos por el capital económico. Este tipo de recursos se adquieren por las relaciones y sólo pueden «movilizarse en un plazo breve, en el momento preciso, pero siempre y cuando hayan sido establecidas hace mucho, y se hayan conservado vivas como si fueran un fin en sí mismas» (p.157). Para el caso de Acacia, el capital social está vinculado con el capital cultural, en tanto que las personas con las que se establecen relaciones y alianzas cumplen con determinados parámetros educativos y académicos, que les permiten configurarse como grupo y realizar actividades con intereses compartidos. Este tipo de relaciones promueven procesos cíclicos entre ambos tipos de capital.

Las relaciones que establecí allá, además de adquirir un segundo idioma que finalmente es el inglés y que me permiten moverme por todo lado (...) La gente con la que interactúo por ejemplo, la red que he logrado establecer, gente con la que converso, con la que leemos, con la que escribimos (...) Entonces por ejemplo gente que está afuera trabajando en la Universidad de Estocolmo, (...) Universidad de Oakland, (...) Universidad de Illinois. Con esas personas son con las que interactúo y me permiten seguir creciendo intelectualmente, me proponen problemas, me ponen a pensar sobre cosas. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

La dinámica cíclica entre el capital social y cultural trasciende los núcleos de interacción entre pares académicos hasta la proyección social y comunitaria, convirtiéndose esta última en la fortaleza y continuidad de ambos tipos de capitales.

Lo bonito era que tenía ese grupo [en Brasil] y el trabajo en la universidad, es que siempre teníamos también un pie en la calle, no era una teología desde el escritorio, entonces el núcleo era un núcleo que militaba por causas feministas, entonces si nosotros íbamos a sacar una revista por ejemplo sobre género, clase y etnia o algo así o algo étnico, nos íbamos al candomblé, nos íbamos a los grupos, o sea estábamos ahí metidas y nos poníamos la agenda del trabajo de ese año con negritudes (...) Entonces eso para mí es no olvidar de dónde venimos, no olvidar que el trabajo académico sólo desde acá [la universidad] se muere, creo que se muere porque quedamos en la repetición de lo mismo y desde afuera es que viene la vida que nos oxigena acá

adentro, entonces crear esos lazos, esos grupos de apoyo, esos encuentros, es importante. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Otra cosa que me interesaría sería tener un proyecto un poco más grande que me permita construir comunidad con otra gente, sobre todo (...) que vengan de sectores muy marginalizados para hacer comunidad y pensarnos cosas alrededor de estos problemas. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

El protagonismo en la interacción existente entre el capital cultural y el capital social, que se muestra en los tres relatos anteriores, me lleva a establecer que no todas las transformaciones o nuevas configuraciones de capital pasan por el tipo económico o deben ser reducidos a este. Es decir que, si bien el capital económico puede ser entendido como una de las plataformas de inicio para la adquisición de otros recursos, no es siempre el centro del asunto vinculado con la clase social.

En las experiencias de las participantes, se evidencian fuertemente las transformaciones de capital económico a capital social y cultural, de capital cultural y social a capital económico, y de capital social a capital cultural en forma dinámica. Estas mutaciones en los capitales están ligadas a dos variables: una de ellas se relaciona con el valor que determinado capital posee en el campo social y el momento específico de participación, por parte de las mujeres; en este ámbito, en algunas de ellas se resalta de manera importante el capital social y cultural, pues han sido estos los que mayor peso tienen en el campo académico; la segunda está relacionada con los capitales disponibles y privilegiados en la familia primaria, esto refiere las posibilidades con las que se inician las trayectorias educativas de las mujeres participantes y que será desarrollado en el siguiente subapartado.

En definitiva en este apartado se entienden los diferentes tipos de capital en las experiencias de las mujeres participantes: económico, vinculado con los estilos de vida basados en una escala de estratificación socioeconómica; cultural, en sus tres estados (objetivado a través del valor de los libros, incorporado por medio de las posibilidades intrínsecas y extrínsecas, e institucionalizado, evidente en los certificados de educación formal); social, en el que las relaciones con otros agentes individuales y colectivos les permiten tener oportunidades de apoyo, contención e impacto comunitario; erótico, en donde la presentación personal se convierte en una estrategia más que otorga distinción en el espacio social. Además, ocurre que los capitales pueden canjearse continuamente, dando prelación a los tipos cultural y social, aunque es claro que el orden y formas de transformación están determinadas, en parte, por la distribución inicial de estos, es decir en las familias primarias de la configuración de clase social y sus propiedades entendidas como condiciones y posiciones.

6.3 Las condiciones y las posiciones de clase: características comunes y divergentes

Este apartado desarrolla las condiciones y las posiciones como propiedades de la clase social que determinan lugares, formas de interacción e identificación por parte de las mujeres en el campo educativo. Seguidamente se revisan las trayectorias de las participantes para ser comprendidas

desde las posiciones de origen o familiares. Al final se presentan los elementos divergentes y comunes en las tres generaciones educativas expuestas en las experiencias compartidas por las participantes.

Las clases sociales están determinadas por dos propiedades: la condición y la posición (Pierre Bourdieu, 1969). La condición de clase es reconocida también como propiedad intrínseca, referida específicamente a las características de los grupos de clase y se consideran de acuerdo con el momento histórico, buen ejemplo de ello serían las formas de hablar, de vestir, los hobbies, entre otras prácticas. El segundo tipo de propiedad es la objetiva o *posición de clase*. Está relacionada con la ubicación dentro de las dinámicas de relaciones, que revisten o no de poder. Se puede citar el lugar que se ocupa en el espacio social y el tipo de influencia que se tiene sobre otros. De acuerdo con el autor, estas dos propiedades no se disocian, por el contrario, se complementan y hacen parte de un mismo nivel de significado dentro de lo que representan las clases sociales, convirtiéndose en “distinciones significantes” (Pierre Bourdieu, 1969).

En las experiencias de las mujeres participantes se revela la condición de clase de diferentes formas, una de ellas se enfoca particularmente en la percepción sobre las «maneras», que tienen otros agentes pertenecientes a una clase distinta a la propia:

En la universidad todos éramos de estratos populares, solamente había una que se decía de estrato alto (...) era una mujer que sólo se vestía de blanco, negro y habano, porque eran colores sobrios, se perfumaba mucho y se alisaba. Con mis compañeros le hacíamos un círculo para dejarla sola y ya luego ella se relajó, y ella misma dijo un día que había cambiado que era muy diferente y agradecía mucho eso. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Una vez me invitaron y fui a la casa de una compañera del trabajo. A mí me pareció impresionante ir a la casa de una profesora y que tuviera a una señora de servicio con uniforme, o sea en esta época me parece la cosa más absurda de la vida (...) llevando entonces el tecito, el platico pa' no sé qué, el platico pa' no sé cuántas, y yo digo “ay dios mío y ¿estos son lo que hacen teología por los pobres?”. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Los relatos de Ocoba muestran las marcas distintivas de clase trazadas por un capital erótico evidente en la presentación social y posibles formas de interacción con otros, con los cuales nos identificamos o diferenciamos, ya sea por lo que poseemos (capital económico materializado) o por las formas de actuar en los lugares que ocupamos (capital incorporado). Perla Negra, por su lado, refiere las prácticas que en los distintos grupos de clase social pueden establecerse, a través de la demarcación en las maneras de vestir (capital erótico–presentación social) para distinguir entre una empleada y su empleadora, en el interior de una casa de familia. Estas características de la condición de clase nos muestran que, en la identificación que hacemos sobre otros, también determinamos la cercanía o la lejanía con ellos en un espacio social determinado.

En la identificación de las características propias también se evidencian las condiciones de clase, algunas determinadas por las carencias que se resumen en las dificultades para satisfacer necesidades básicas como el vestido y otras por las posibilidades que permitían el acceso a diferentes opciones de relación.

Yo no puedo decir que fui a la cama con hambre, pero ropa no había, eso sí, estrenos de ropa de pronto la que regalaba alguien, la mandaba, si había una familia amiga de mi mamá que el señor trabajaba en Telecom y la hija mayor de ellos era mayorcita, entonces yo le heredaba mucha ropa a ella. Carmen¹¹² se llama ella, entonces a mí me llegaba la ropa de Carmen, pero eso era un drama, no había ropa ni para mí, era un drama. Yo sí me acuerdo que hubo un momento por ahí que yo no tenía ropa, pero como éramos tantos hijos, entonces yo creo que para mi mamá eso dejó de ser una preocupación. (Ocoba, entrevista 16 de octubre de 2018)

Por la tarde yo estaba en clases de música, durante la primaria estudié flauta dulce... es como con lo primero que empecé y estaba en la banda de la anexa del colegio, y estaba en el equipo de voleibol también. O sea que yo tenía entrenamiento varios días por la tarde, el día que no estaba en entrenamientos de voleibol, tenía clases de música y por ahí de vez en cuando había ensayos de la banda (...) me la pasaba bien ocupada. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

Yo siempre recuerdo haber tenido lo mínimo, casa propia muy rápido, automóvil, colegio privado, comida, ropa, fiestas, o sea... todo lo que tiene clase media gracias a Dios siempre lo he tenido (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018).

Con los relatos anteriores se puede observar que, en términos de condición de clase, aparecen varios elementos. El primero de ellos, se refiere a la configuración enmascarada del factor económico en la apropiación de prácticas que determinan la pertenencia o no a una clase social, es decir, como se observó en el apartado de capital económico, en sus relatos no son reiterativas las palabras *riqueza* o *pobreza*, es a través de sus formas cotidianas de vivir que se manifiesta dicha condición.

El segundo es la postura crítica que se manifiesta en las experiencias de Ocoba y Perla Negra, frente a las maneras de comportamiento y relación que tienen otras mujeres pertenecientes a clases sociales diferentes a las de ellas. Este proceso se conoce como *distinción*, para Bourdieu (2002) no es otra cosa que una combinación de «bienes simbólicos», que da cuenta de marcas de diferenciación entre unos y otros. El valor de estos bienes es otorgado tanto por el que los origina como para quien los percibe. Estos bienes de diferenciación simbólica se constituyen de distintas formas, especialmente por parte de los grupos dominantes para «separarse de lo común» (Pierre Bourdieu, 2002).

El tercer elemento se vincula a la fuerza que porta la historicidad de sus experiencias, pues como se observó, los relatos en su mayoría están enfocados más en el pasado que en el presente, con fuerte influencia de los procesos familiares en sus vidas. Este aspecto permite establecer que las condiciones de clase se heredan en la transmisión familiar, se acumulan y pueden ser modificadas en las vivencias propias de cada una de las mujeres. Por ejemplo, para ampliar este punto presento el relato de Ocoba, quien cuenta que siendo de una familia sencilla de Santander de Quilichao, Cauca, su padre se caracterizaba por realizar ciertas prácticas propias de una persona académica y que eran escasas en su tiempo y en el lugar donde se encontraban:

¹¹² Se cambió el nombre original para respetar el anonimato acordado.

Mi papá era un hombre muy culto... mi papá sabía latín, inglés, tenía una letra preciosa, era un hombre profundamente católico, vestía siempre muy bien y clásico (...) un hombre muy bien hablado, en mi casa no se oían groserías, la grosería más ofensiva que había era majadera... palabras que en mi casa nunca se escucharon, o sea un madrazo jamás de los jamases en mi casa... Mi papá era un hombre para la época muy culto, mi papá se preocupaba mucho porque nosotros fuéramos así. (Ocoba, entrevista 13 de octubre de 2018)

Con relación a lo expresado por Ocoba, puede entenderse que los rasgos de distinción, si bien son creados por los grupos dominantes, también llegan a ser apropiados por agentes que sin ser parte de dicha «clase social» pero conociendo los bienes simbólicos por ellos establecidos, los adoptan como forma de expresión y relación con el mundo. Este proceso resulta de la incorporación de capitales puestos en juego en los lugares y posiciones, que se ocupan en los distintos campos del espacio social. Por ejemplo, para el caso del padre de Ocoba, nos referimos a un sujeto que se desempeñaba como maestro de una institución oficial de alto prestigio en el municipio donde habitaba. Si bien no recibía una remuneración económica suficiente para comprar ropa para sus hijos, poseía otro tipo de recursos o capitales que lo hacían ocupar un lugar de reconocimiento en su comunidad cercana.

En un pueblo de esos, esa forma de ser mi papá decía mucho, lo respetaban mucho (...) Cuando los amigos de mis hermanos iban a visitarlos a la casa y sabían que mi papá estaba, se devolvían a ponerse camisa y zapatos, a pesar de que es un pueblo caliente y que los muchachos andan descomplicados (risas), por respeto a mi papá ellos se vestían. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Esta situación protagonizada por el padre de Ocoba lleva a profundizar en la propiedad de *posición de clase*, es decir el lugar que se ocupa en el espacio social o el campo específico. Dicho lugar está fuertemente determinado por las profesiones, ocupaciones y el tipo de cargo que se desempeñe. En el caso de las mujeres participantes, estas posiciones son diversas y vale la pena distinguirlas. Pero antes de entrar en este asunto, es importante que realice las siguientes aclaraciones: en primer lugar, se debe considerar que el análisis de los elementos de clase en las experiencias de las mujeres se hace en el campo educativo¹¹³, específicamente en los subcampos escolares y académicos de los cuales ellas han hecho parte; en segundo lugar, el propósito en el presente estudio, más que determinar las posiciones de clase de cada una de las mujeres, es referenciar los lugares de cercanía, que son ocupados por las mujeres en el espacio social.

Retomando las posiciones actuales¹¹⁴ que ocupan las mujeres participantes en el campo académico, Palma como directora de investigaciones de una fundación universitaria en Cali; Ceiba es coordinadora de institución educativa normalista oficial en Pasto; Perla Negra es coordinadora de investigaciones de una universidad privada en Bogotá; Ocoba es docente de una universidad oficial en Pereira; Acacia es investigadora posdoctoral de una universidad oficial de Chile; Michelle es investigadora de una universidad en Estados Unidos.

¹¹³ En esta investigación concibo la educación como proceso que transversaliza las experiencias vitales de las mujeres, sin embargo, intento situar las vivencias más contundentes en relación con los subcampos escolares y académicos.

¹¹⁴ Se refieren a los cargos que desempeñaban en el momento de realizar las entrevistas de la presente investigación.

Como se puede observar, todas las posiciones descritas vinculan a las participantes con el campo académico, algunas con funciones de tipo investigativo, unas directivas y otras de docencia. Sin embargo, es posible que en las dinámicas diarias se agrupen varias funciones en los cargos que desempeñan. Del mismo modo, estas posiciones remiten de manera implícita a una serie de *condiciones de clase* que son compartidas, es decir maneras particulares o características de los agentes que se desempeñan en cargos académicos.

Esto es de dedicación completa, la lectura, la revisión, la escritura y la publicación se convierten en actividades permanentes, los problemas que elegís para desarrollar, las discusiones en las que participás, todo eso se convierte en tu vida. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Cuando uno se mete a este mundo de la docencia y la investigación, te vuelves ejemplo y guía de otros que quieren seguir tus pasos, pues lo que escribes, lo que publicas y las temáticas de tus clases no sólo son para ti, también son para los que te siguen. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Con los relatos de Acacia y Perla Negra, las condiciones son percibidas más como una serie de funciones, no obstante, estas se convierten en dinámicas cotidianas, que caracterizan sus vidas y formas de relación con los demás, y las cuales —se entiende— deben ser propias de la posición de clase en las que se encuentran. Es decir, no se espera menos de las mujeres dedicadas a la docencia y a la investigación académica, pues este tipo de maneras o prácticas son su *distinción significativa*.

Ahora bien, para Bourdieu, la posición de clase «no puede definirse nunca por completo desde un punto de vista estrictamente estático, es decir, como posición relativa (“superior”, “media” o “inferior”) dentro de una determinada estructura, en un momento dado del tiempo: el punto de la trayectoria» (Pierre Bourdieu, 2002, p.125). De tal manera que el ejercicio de comprensión de las posiciones de clase¹¹⁵, en las mujeres participantes, está orientado también hacia la identificación del camino, o los caminos recorridos, para llegar hasta esas posiciones actuales; ese recorrido es lo que se conoce como *trayectoria de clase*.

6.3.1 Trayectorias de clase

Ocupar un lugar en términos de posición de clase es el resultado de un proceso en transición, es decir aún inconcluso, que da cuenta de una trayectoria realizada por las mujeres. La trayectoria se refiere a una «serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones» (Pierre Bourdieu, 1977, p.82). Tomando como referente esta noción, la revisión de las trayectorias abarca tanto las posiciones propias de cada una de las participantes como las de sus familias, permitiendo una comprensión integral de los factores que posibilitaron o afectaron los recorridos que las llevaron a ocupar las posiciones objetivas actuales. Se asume, entonces, que

¹¹⁵ Bourdieu establece una clara diferenciación entre *estructura de clases* y *organizaciones de clases sociales*. Para esclarecer esta divergencia, el autor cita a Radcliffe-Brown: “(...) cuando nos ocupamos de un sistema estructural, nos encontramos con un sistema de posiciones sociales, mientras que en una organización nos encontramos con un sistema de roles” (Alfred Radcliffe-Brown 1963, p. 11 en Pierre Bourdieu, 1969, p.121).

tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Pierre Bourdieu, 1977, p. 82)

De acuerdo con lo anterior, acojo este planteamiento de *trayectoria* pues permite una comprensión de la posición objetiva anidada en contextos particulares propios, si bien las participantes tienen rasgos distintivos compartidos por sus posiciones de clase, sus historias vitales son diversas con situaciones, oportunidades y dificultades particulares. Desde esta perspectiva, más que determinar cada una de las trayectorias de las mujeres, presentaré los elementos más sobresalientes en los distintos tránsitos realizados por ellas y antecedidos por sus familias, tomando como referencia aspectos de generación académica en sus respectivas familias, las cuales son organizadas en dos grupos: la herencia de posiciones y la primera generación académica.

6.3.1.1 *Posiciones de origen determinantes: de la herencia y la primera generación académica*

Las trayectorias de las mujeres participantes tienen sus inicios en los procesos realizados por sus familias, el conjunto de capitales adquiridos y acumulados por sus progenitores se convierten en plataformas a través de las cuales estas mujeres se proyectan y movilizan en el espacio social y en sus diferentes campos de acción (Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010). De acuerdo con las experiencias compartidas por las mujeres, se puede identificar que las *posiciones de origen* han determinado las trayectorias particulares de las participantes: unas, como herederas de posiciones familiares académicas ya constituidas; y otras, convertidas en la primera generación académica de sus familias¹¹⁶.

6.3.1.1.1 Herencia de posiciones: tercera y segunda generación académica

Las mujeres participantes de la investigación que pueden ser consideradas como herederas de posiciones de clase, son aquellas a las que sus padres o familiares de crianza accedieron y culminaron sus procesos formativos de educación superior (Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010), es decir, que han adquirido, adoptado y valorado una serie de capitales que le son legados a su descendencia. Dentro de este grupo se encuentran Ceiba, Michelle y Ocoba, quienes se convirtieron en tercera o segunda generación académica en sus respectivas familias.

De acuerdo con lo compartido por Ceiba y Michelle, las posiciones objetivas de clase en términos académicos empiezan a ser visibles desde sus abuelos:

Mi abuelo paterno fue maestro en Tumaco, maestro de la escuela unitaria número uno, según me comenta mi papá. Mi abuelo fue una persona muy entregada a sus estudiantes, muy

¹¹⁶ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2003) plantean los términos *herederos* y *primera generación* para referirse a dos tipos de agentes que tienden a la lucha de posiciones en el sistema educativo. También, vale mencionar que existe la categoría *reproductores*, como aquellos sujetos que, aún culminando la educación básica y media, no lograron acceder a la educación superior.

reconocido por la comunidad (...) Mi abuela era una señora trabajadora dedicada al comercio de víveres a pequeña escala y prestaba el servicio de lavandería independiente, realmente una persona de mucho empuje, de mucho trabajo, muy entregada y consagrada a su familia y a sus hijos (...) Mi abuela materna era una señora más bien casera y mi abuelo más bien una persona trabajadora de los ferrocarriles de Colombia, pero como más bien como un funcionario básicamente, sin embargo, cuando murió era concejal de Tumaco. (Ceiba, entrevista 8 de octubre de 2018)

Por el lado de mi padre, mi abuela era profesora de básica primaria y mi abuelo contador, y por el lado de mi mamá mi abuela era profesora también y mi abuelo era como paralegal, pues como la gente que trabaja con los abogados. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Esta trayectoria de formación continuó con sus padres:

Actualmente mi padre es pensionado y presidente de la sociedad de pensionados de una universidad pública en Pasto, efectivamente allí desarrolló toda su vida profesional. Empezó siendo estudiante de física y matemáticas, pasó a ser profesor titular tiempo completo. Realizó una maestría en estadística en Chile, luego regresó a la universidad, fue decano de la facultad de educación, luego fue jefe de planeación, y finalmente vicerrector administrativo de la universidad. En términos políticos, mi padre fue alcalde de Tumaco y se presentó dos veces para ser concejal aquí en Pasto (...) Mi mamá, estudió su licenciatura en primera infancia en una universidad privada, se dedicó a la vida filantrópica: fue parte de grupos sociales como la Cruz Roja, por ejemplo, y grupos cívicos en los que aún participa en San Juan de Pasto. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Mi mamá es la gerente de una institución de prestación de servicios de salud, ella ha sido súper estudiosa, es administradora de empresas y luego realizó especializaciones en finanzas públicas, gerencia de la seguridad social y proyectos en salud en diversas universidades privadas (...) En este momento ella hace parte de las damas grises de la Cruz Roja, pues más como un apoyo humanitario (...) Mi padre es médico radiólogo y trabaja en la misma institución de mi mamá, es como una empresa de salud que le pertenece a la familia. (Michelle, entrevista 11 de noviembre de 2018)

Estas trayectorias familiares se proyectaron en los procesos de formación de ambas mujeres, los cuales estuvieron altamente determinados por las orientaciones de sus familiares, particularmente de sus padres. Las elecciones, cambios y apuestas de posición de clase se evidencian tanto en las instituciones educativas como en las carreras de formación emprendidas y los tipos de empleos desempeñados.

La trayectoria educativa real¹¹⁷ de Ceiba inició con una formación de básica primaria y secundaria desarrolladas en dos instituciones privadas en Pasto, Nariño. Luego, decide estudiar ciencias sociales en una universidad pública de la capital nariñense, pero desiste en los primeros semestres y con la orientación y ayuda de sus padres se traslada a Cali para estudiar Derecho en una universidad privada. Realiza estudios de especialización en derecho público y derecho laboral,

¹¹⁷ Se habla de *trayectoria educativa real* y *trayectoria teórica*. La primera hace referencia a los lugares, instituciones, tiempos, pausas experimentadas por cada una de las mujeres en sus procesos educativos. La segunda se refiere a los niveles, tiempos y espacios destinados desde el sistema educativo para que los sujetos desarrollen sus procesos formativos.

así como una maestría en docencia y un doctorado en educación. Estos procesos los emprende en universidades privadas y oficiales, todas sostenidas con recursos propios y ayuda de la familia.

Gracias a la formación obtenida, Ceiba se ha desempeñado como abogada con un consultorio independiente, como docente en el área de derecho en diferentes instituciones de educación superior en Pasto y como coordinadora en una institución educativa oficial en Pasto.

Michelle estudió la primaria y la secundaria en una institución oficial en Quibdó, pues sus padres consideraban que la educación pública resultaba de mejor calidad en esta ciudad. Su alto desempeño en las pruebas del ICFES¹¹⁸ la ubicó con el mejor puntaje en ese año en la capital de Chocó, y por medio de la beca Ecopetrol¹¹⁹ tuvo la posibilidad de elegir la universidad que consideró para desarrollar sus estudios terciarios. Con el acompañamiento y la asesoría permanente de su padre decide estudiar ingeniería electrónica en una universidad privada de Medellín, luego con el apoyo financiero de sus padres realizó su maestría en gestión tecnológica, en esta misma universidad. Presta gran importancia y dedicación al estudio del inglés como segunda lengua, así que decide perfeccionarlo en el exterior, proceso que le permite luego proyectarse en la realización del doctorado fuera del país. Luego, gana una beca Colfuturo¹²⁰ para adelantar sus estudios doctorales en ingeniería eléctrica en Estados Unidos de América.

Actualmente Michelle se desempeña como investigadora en el área de ingeniería biomédica en una universidad, aunque antes estaba vinculada con la industria de la ingeniería en una reconocida empresa en Estados Unidos. Cuando se encontraba en Colombia empezó desempeñándose como asistente de investigación en la misma universidad de la cual se graduó en el pregrado, trabajó como ingeniera en diversas empresas de telecomunicaciones en Medellín, así como docente y asesora de proyectos en el área de ingeniería en una institución de educación superior.

Ahora bien, retomando las trayectorias propias y familiares de Ceiba y Michelle, consideradas como tercera generación académica, se pueden identificar los siguientes elementos comunes: 1) sus familias son de tipo nuclear, es decir conformadas por madre y padre, además de hermanos; 2) ambos padres son profesionales. Los progenitores de Michelle poseen estudios posgraduales en el área de la salud, de Ceiba sólo el padre tiene estudios de maestría; 3) sus hermanos también son profesionales o están adelantando estudios universitarios; 4) al menos uno de sus abuelos es

¹¹⁸ El Icfes (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) es una entidad adscrita al Ministerio de Educación Superior, que desarrolla los procesos de evaluación en todos los niveles educativos. Desde 1968 esta institución realiza los exámenes de estado nacional para —inicialmente— concretar el ingreso a la educación superior, que luego empieza a dar insumos para comprensión y mejoramiento de la calidad educativa en el país.

¹¹⁹ Desde el año 1986 la empresa Ecopetrol —compañía de petróleos— sostiene un proyecto denominado “Bachilleres por Colombia, Mario Galán Gómez”, con el que se propone potenciar el talento humano en Colombia reconociendo la excelencia y la dedicación académica. La apuesta consiste en que cada año se selecciona a una mujer y un hombre de cada uno de los departamentos del país, quienes habiendo obtenido el mejor puntaje del Icfes son premiados con una beca de estudios y manutención para adelantar estudios universitarios. Es de anotar que, desde la fecha de inicio del proyecto hasta el año 2019, el proyecto ha beneficiado 507 bachilleres, de los cuales 383 son hombres y 124 son mujeres. (Ecopetrol, 2015)

¹²⁰ Colfuturo —institución colombiana que apoya la formación en Colombia— y Colciencias —Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación— vienen desarrollando desde el año 1991 el programa crédito-beca Colfuturo, que consiste en otorgar un préstamo que llega a ser 80% condonable, para colombianos que dominen un segundo idioma y deseen adelantar estudios de maestría o doctorado en el exterior.

profesional, se comparte en ambos casos que la profesión de inicio es la docencia; 5) los capitales que predominan en sus familias son el económico y el cultural, con algunas muestras del social como prácticas filantrópicas; 6) los cargos desempeñados por los padres de estas mujeres tienden al reconocimiento importante en su contexto inmediato; 7) ambas mujeres se formaron en instituciones principalmente privadas: Ceiba financió sus estudios con recursos familiares y propios, y Michelle tuvo la posibilidad de formarse gracias a becas obtenidas por su alto rendimiento académico y recursos familiares.

Respecto a la segunda generación académica, la experiencia compartida por Ocoba expone sus inicios de posición de clase en la academia desde su padre

Mi papá fue un hombre muy ilustrado y educado (...) Él trabajó en un instituto técnico en Santander de Quilichao, Cauca, y luego en otra institución en Puerto Tejada Cauca (...) Mi mamá siempre estuvo a cargo de la casa, ella acompañó y apoyó a mi papá en todo momento. (Ocoba, entrevista 16 de octubre de 2018)

Si bien en los relatos no se detallan la formación específica del padre de Ocoba o de sus abuelos, posiblemente por desconocimiento de la participante, se establecen fuertes influencias por parte de sus tíos paternos:

Mi papá tenía un hermano mayor que se llamaba Marceliano, él fue el juez penal militar que estudió derecho en una universidad privada en Bogotá, de los primeros negros que llegó a Bogotá a profesionalizarse... y mi papá era el del medio y había otro menor. Ese tío mío, el menor, también terminó estudiando derecho, fue juez civil mucho tiempo en Buenaventura. Mi papá y su hermano mayor estudiaron en un colegio en Tumaco, Nariño. Mi tío, según entiendo, hizo parte de la primera promoción de bachilleres de ese colegio, se graduó y fue profesor de mi papá en un momento. Luego mi tío se fue pa' Bogotá a seguir formándose porque parece que la educación había sido muy buena y detrás de él se fue mi papá. Pero mi papá se casó y pues tuvo que dedicarse a trabajar, en cambio mi tío se dio todo el tiempo para seguir estudiando y también le dio la educación a su hermano menor. (Ocoba, entrevista 13 de octubre de 2018)

Mi tío el menor nos ayudó mucho, él era tío rumbero, el tío que nos enseñaba, que llegaba con bombones, que veía las cosas de manera diferente. Él apoyó mucho a una de mis hermanas mayores para que estudiara (...), ella estudió fisioterapia en la universidad del Valle (...) y detrás de ella nos fuimos todos. (Ocoba, entrevista 13 de octubre de 2018)

El impulso educativo propuesto por el padre y los tíos paternos de Ocoba fue determinante en la trayectoria familiar, posibilitando que los ocho hijos de aquel matrimonio se formaran como profesionales.

Mi hermana la mayor es fisioterapeuta, ya está pensionada, terminó en Manizales. Toda su vida profesional la hizo allá, primero en el Hospital Departamental Universitario de Caldas y luego con el Seguro Social; mi hermano que sigue es un filósofo con mucho reconocimiento a nivel latinoamericano, él hizo doctorado de filosofía en Estados Unidos, introdujo de muy buena manera el tema de Jhon Rawls, es un experto en Rawls, trabaja mucho la cuestión de la justicia y derechos humanos, además es sociólogo, un profesor de mucho reconocimiento a nivel

nacional e internacional, un profesor titular de la Universidad del Valle; la que sigue es psicóloga de la Universidad del Valle; sigue una licenciada en lenguas modernas de la Universidad del Cauca; después está un hermano que estudió derecho en la Universidad Nacional; luego sigue mi hermana que se graduó de administración de empresas; está un ingeniero químico de la Universidad Nacional de Manizales y luego sigo yo. (Ocoba, entrevista 13 de octubre de 2018)

Al ser Ocoba la menor de su familia recibe fuertes influencias de sus hermanos, particularmente del que ella considera el más destacado y reconocido académicamente, y que ejerció un papel detonador en la carrera que ella decidió emprender:

Yo siempre supe y nadie me preguntó qué iba a estudiar y yo sabía que tenía que ser profesional, en mi casa nunca me dijeron “es que tiene que ser profesional como su hermano”, eso nunca me lo dijeron, yo ya lo sabía. Mis hermanos mayores se iban a la universidad y yo tenía que hacer lo mismo, y se iban a estudiar y no volvían, y yo iba a ser lo mismo. (Ocoba, entrevista 18 de octubre de 2018)

Cuando yo llegué a la universidad del Valle (...) a sociología me fue muy bien, aunque yo llegué muy asustada, porque mi hermano ya había estudiado filosofía y había estudiado sociología y yo ya sabía qué me esperaba (...) yo era buena estudiante y era hermana de un filósofo y sociólogo que ya había abierto un espacio, y tenía muy buena imagen ante los profesores. Un hombre muy brillante eso me abrió un espacio muy importante en la universidad. (Ocoba, entrevista 15 de octubre de 2018)

Es importante detallar que Ocoba estudió su primaria y secundaria en Santander de Quilichao en instituciones de tipo oficial, luego decide incursionar en sociología en una universidad oficial de Cali, trasladándose diariamente desde su lugar natal a la capital del Valle, puede sostenerse en su pregrado gracias a ayudas familiares y comunitarias. Se traslada a Pereira donde empieza a trabajar como socióloga en diferentes proyectos de la ciudad, además inicia su proceso como docente universitaria en diferentes disciplinas. Seguido a esto inicia su maestría en filosofía en una universidad oficial de Caldas donde los costos eran manejables de acuerdo con las posibilidades económicas del momento. Finalmente, emprende sus estudios doctorales en ciencias ambientales en una universidad pública de Pereira, donde continúa desempeñándose como docente, aunque hace las veces de directora de programa, dependiendo de los requerimientos institucionales.

Respecto a su trayectoria familiar y propia, los relatos de Ocoba la ubican en una segunda generación académica y nos muestra algunos aspectos importantes: 1) su familia es de tipo nuclear, aunque pierde a su padre siendo una niña, recibe apoyo en sus hermanos mayores en compañía de su progenitora; 2) sólo el padre es profesional, la madre se dedica al cuidado del hogar; 3) recibe fuerte influencia por parte de sus tíos paternos, que también son profesionales; 4) todos sus hermanos son profesionales, formados en universidades públicas como ella; 5) la participación de su hermano mayor en la academia fue determinante como ejemplo para ella; 6) el capital cultural es el que mayor peso presenta en su familia. Ahora bien, retomando las posiciones y las características particulares en las experiencias de las mujeres de segunda y tercera generación, vale destacar tres elementos transversales:

a. Conformación familiar. Las familias de las tres mujeres referidas se caracterizan por ser nucleares (madre y padre en cuidado permanente de sus hijos). A excepción de Ocoba, quien recibe la influencia de su progenitor por poco tiempo y, sin embargo, encuentra una red de contención importante en sus hermanos y tíos paternos. Este tipo de familia tiene importantes efectos en los procesos educativos de las mujeres: aumentan las probabilidades de que ambos padres trabajen e incrementen los recursos económicos para el sostenimiento del hogar, así como para costear instituciones y actividades escolares y recreativas para los hijos; y disminuye la sustitución de roles y tareas en los que los hijos llegan a asumir responsabilidades que les competen a sus padres (Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010). Es importante considerar que, si bien los padres son entendidos como el principio y puente clave en los procesos de socialización de los hijos, existen otras figuras de trascendencia en la formación de las personas. En el caso de Ocoba, sus hermanos y tíos se convirtieron en agentes orientadores de trayectoria académica.

b. Profesión de arranque. En el caso de las tres familias referidas por las participantes, uno de los agentes que arranca o emprende una trayectoria académica —sea abuela, abuelo, padre o madre— suele ser un docente, es decir, inicia el tránsito de la renovación de posiciones en el espacio social a través de la profesión docente. Es probable que las razones¹²¹, que permitieron a estos familiares acceder al *oficio del maestro* (Oscar Saldarriaga, 2003) estuvieran relacionadas con las posibilidades que se abrían en las distintas regiones del país para cursar procesos formativos en las escuelas normales, que empezaron a cobrar fuerza en los años treinta del siglo pasado, con la segunda Misión Alemana (Libia Niño y Rafael Díaz, 1999). Aquí es importante recordar que este tipo de formación otorgaba el título de «maestro de escuela elemental» y «maestro de escuela superior», a las personas que realizaban cinco años de estudios seguidos después de la básica primaria (Omar Gómez, Sergio Gómez e Idilio Urrego, 1982). Esta formalización educativa se dio hasta aproximadamente 1980, cuando se propuso el título de licenciados para la carrera de educación y se vio un surgimiento de facultades de educación en universidad privadas y públicas del país.

c. Reconocimiento social. Las mujeres de segunda y tercera generación académica resaltan los procesos de reconocimiento que sus padres y hermanos han obtenido en el entorno cercano académico. Dicho fenómeno encarna una distinción de clase que les permite, tanto a los protagonistas del reconocimiento como a ellas, acceder a ciertos privilegios y ser relacionadas positivamente con la herencia de trabajo, esfuerzo y excelencia de sus antecesores:

Tengo que reconocer el estatus, digamos relativamente rápido, que alcanzó mi padre en la ciudad. Pues él fue el primer profesor negro de una importante universidad en Nariño y el problema es que aquí en Pasto por ser una ciudad universitaria, académica y muy cerrada, ser parte de una élite realmente es muy difícil. Entonces como esta universidad de la que te hablo

¹²¹ Si bien, algunas de las mujeres de segunda y tercera generación conocen algunos datos de trayectoria en su familia, no se profundizó en los detalles en términos de fechas y tipo de formación de abuelos y padres, debido al desconocimiento de datos puntuales por parte de algunas de ellas.

es una élite, entonces ser parte de esa élite de alguna manera a uno lo tiene que promover. (Ceiba, entrevista 8 de octubre de 2018)

En mi caso, la influencia de mi familia fue alta y algunos muy buenos profesores leían la familia en mí, entonces yo pienso que ellos dirían: “esta es la hija del profesor tal, esta es la hija de tal y la hermana de tal”. Esa situación en un pueblo es muy marcada desafortunadamente. Esa es la teoría del “etiquetado”, a uno lo etiquetaban entonces yo no era la hija de un obrero ni un campesino, sino la hija del profesor tal, mi papá era un hombre muy respetado, en ese sentido ellos eran consecuentes con ese reconocimiento y así me trataban. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Ahora bien, la conformación familiar, la profesión de arranque y el reconocimiento social son aspectos que dan algunas luces para la comprensión de tres trayectorias familiares, que han posibilitado la herencia de posiciones, dando como resultado mujeres que hacen parte de una segunda y tercera generación académica. Al respecto, vale la pena precisar que «a un volumen determinado de “capital heredado” corresponde un “haz de trayectorias” más o menos probables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes —es el campo de los posibles objetivamente ofrecidos a un agente determinado—» (Pierre Bourdieu, 1988, p. 108).

En la medida que las mujeres participantes iniciaron sus propias trayectorias con capitales (económico, sociales, cultural, erótico) heredados, estos les brindaron importantes posibilidades de continuar con los tránsitos y las posiciones establecidas por sus familias. Esto es, el inicio de trayectoria de estas mujeres ya está dotado de una combinación de recursos, que les permitirá incursionar en las dinámicas sociales con mayores posibilidades de éxito, a diferencia de aquellas que no poseen de dichos capitales de origen.

En el caso de Ocoba, las posiciones constituidas por sus tíos y hermanos mayores determinaron fuertemente el futuro académico que ella tendría. De igual manera se puede apreciar que, en las experiencias educativas de Ceiba y Michelle, su proyección estaba implícita en los acompañamientos de sus padres y familia cercana. Estas consideraciones e inclinaciones están relacionadas con el *habitus*, es decir con un conjunto de disposiciones que orientan a formas particulares de pensar, hacer, elegir, actuar, comprender que estructuran formas de interacción, así como posiciones en el espacio social (Pierre Bourdieu, 1980). El *habitus* funciona como un conjunto de «principios generadores y organizadores de práctica y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos» (Pierre Bourdieu, 1980, p.86). De acuerdo con las experiencias compartidas por las mujeres de segunda y tercera generación académica, el *habitus* en ellas fue estructurado inicialmente en sus familias:

En el fondo yo sabía que también tenía que hacerlo, o sea, el ejemplo de mis hermanos fue definitivo, la hermana mayor que en lugar de casarse se fue a estudiar también fue definitivo. O sea, donde ella se hubiera casado con alguien del pueblo y se hubiera quedado ahí a tener hijos, tal vez la historia mía sería diferente; entonces quiero recalcar eso de la red familiar, pues la

familia enseña mucho y si la familia no inculca eso, entonces el medio absorbe a la persona. (Ocoba, entrevista 18 de octubre de 2018)

El relato de Ocoba, muestra que la configuración del *habitus* se evidencia también a través de las apuestas que se construyen y se instauran en los discursos y los ejemplos al interior del hogar primario; que además de ser vector fundamental para la proyección profesional, permite enfrentar y superar las posibles limitaciones que, en el entorno cercano, se puedan presentar.

Es necesario aclarar que las experiencias de las tres mujeres consideradas como parte de segunda y tercera generación académica son casos revisados de manera particular con el propósito de encontrar elementos comunes que lleven a una comprensión de clase social en el campo educativo; por tanto, no deben ser leídos como una idea homogeneizadora de sustento de las disposiciones otorgadas en el seno familiar. Como se verá en el siguiente subapartado, el *habitus* y las trayectorias en sí mismas pueden ser retadas y reestructuradas por los agentes en distintos escenarios sociales fuera del entorno del hogar primario.

6.3.1.1.2 Desvío de la trayectoria: primera generación académica

La primera generación académica hace referencia a los agentes que inician y culminan procesos de educación superior, aun cuando sus padres no lograron acceder a este tipo de formación. Palma, Perla Negra y Acacia son en esta investigación el ejemplo de agentes que reorientan o desvían las trayectorias constituidas familiarmente. Como se puede observar en los siguientes relatos, las posiciones de clase de sus familias representan procesos de violencia que afectaron la permanencia en sus lugares de origen, además de los pocos años de escolaridad adelantados particularmente por las madres de estas tres mujeres:

Mi familia, pues ellos eran campesinos de Andalucía y vivían de cultivar y en la época de la violencia a mi abuelo le tocó vender la finca y se fueron para Cali. (Acacia, entrevista 14 de noviembre de 2018).

Mi mamá fue una mujer empobrecida por la violencia, la violencia en últimas fue la que provocó su viudez. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Mi mamá estudió hasta segundo de primaria y mi papá hasta el quinto de primaria (...) Mi mamá realmente nunca aprendió un oficio, nunca aprendió hacer nada porque ella se crió con el abuelo, era como la niña de la casa, entonces nunca vio la necesidad de estudiar (...) En mi casa se leía bastante, mi mamá sobre todo, ella leía mucho (...) Mi papá era un obrero de construcción, realizó cursos en el SENA¹²², él ganaba bien, pero era de esos que cogen la plata el sábado y antes de llegar a la casa arriman a bebérsela a un bar, a una cantina. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

¹²² El SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) es una institución oficial fundada en 1957, que tiene presencia en toda Colombia. Ofrece formación gratuita en niveles técnicos, tecnológicos y complementarios. Tomado de página oficial: <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>

Pues mi mamá no terminó la primaria, pero ella escribía muy bien. Se escribían cartas con mi papá (...) Mi papá era contador de historias, escribía muy bien, pero no sé hasta qué curso haría él. (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018)

Mi abuelo y mi mamá tenían una tradición campesina y de baja escolaridad, mi mamá sólo estudió hasta segundo, pero en mi casa había, y yo no sé porque, todavía no descubro por qué, un respeto profundo por la educación y por los libros (...) Por parte de mi papá, tengo entendido, que era técnico y luego se graduó como abogado, pero igual nunca tuve contacto con él, no hizo parte de mi vida. (Acacia, entrevista 14 de noviembre de 2018)

Estas situaciones originadas por los conflictos sociales y la baja escolaridad de los familiares de estas tres mujeres llevaron a que sus madres, hermanos y familiares de apoyo se desempeñaran en labores con poco reconocimiento social y baja remuneración económica:

A mi hermana la mayor le tocó con mi mamá buscar la subsistencia de los hermanitos, entonces yo recuerdo que (...) a mi hermana le tocó lavar ropa, había una lavandería, ahora tienen máquinas, pero antes las mujeres lavaban a mano. En la casa siempre había mucha ropa extendida, yo recuerdo muy niña ver el patio y la casa llena de ropa y ropa. Mi hermana y mi mamá lave, lave, lave ropa todo el día mientras cocinaban, y los otros chiquitos iban a la escuela, entonces a ella le tocó desde muy niña buscarse la subsistencia para todos y ayudar en la casa. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

A mi mamá siempre la vi modista, todera, en mercados móviles, vendiendo frutas, vendiendo churros, vendiendo empanadas... lo que resultara (...) Mi papá era pensionado de ferrocarriles, pero en realidad no tengo mucha historia con él, me acuerdo que cada año nos visitaba, pero en la infancia no estuvo presente, porque él dejó a mi mamá muy temprano. (Perla Negra, entrevista 5 de octubre de 2018)

Imagínate una familia dedicada a la tierra y llegar a una ciudad con muy poco. Entonces como que les tocó hacer lo que tenían que hacer... mi mamá se dedicó a lavar ropa ajena todo el tiempo (...) Mi abuelo, al que yo le decía papá, era campesino, pero cuando llegó a Cali puso una venta de frutas, de cigarrillos y cosas así, y de eso entre comillas se sostenía, pero realmente los que sostenían la casa eran las otras personas... mis otros tíos porque finalmente eso no le alcanzaba pa' nada. (Acacia, entrevista 14 de noviembre de 2018)

A pesar de que las posiciones de clase establecidas por sus familias estaban alejadas del campo académico, las trayectorias de estas tres mujeres tomaron direcciones distintas. Palma, por ejemplo, realiza sus estudios de básica primaria y primer grado de secundaria en dos colegios privados en Cali. Por razones de salud y situaciones familiares interrumpe sus estudios y cuando vuelve a retomarlos se siente demasiado mayor en comparación con sus compañeros de clase, así que opta por estudiar en una institución educativa de validación semestralizada.

Siendo bachiller trabaja como impulsadora en varias empresas, ingresa a estudiar educación especial en una institución privada, pero desiste de continuar con esta carrera. Sin embargo, en dicho proceso conoce una docente socióloga que la motiva hacia esta disciplina, es así como se presenta con gran entusiasmo a una universidad pública de Cali, donde es aceptada como estudiante de sociología; después de un tiempo realiza su maestría en filosofía política en la misma

universidad. El proceso de la maestría la impulsa a desarrollar el doctorado en estudios culturales latinoamericanos en una universidad internacional con sede en Quito Ecuador. El proceso formativo de Palma le ha permitido desempeñarse como docente en diferentes universidades, ser investigadora activa y agente de formación para comunidades étnicas y de género, además de ser directora de investigaciones en una institución de educación superior, su cargo actual.

Los estudios escolarizados de Perla Negra inician en instituciones oficiales de Cali y Bagadó Chocó, pero por motivos de salud y situaciones familiares permanece desescolarizada dos años, y logra terminar la primaria en plena adolescencia. Ingresa a una institución oficial en la capital del Valle del Cauca, donde realizó el bachillerato con enfoque normalista. Después de graduada inició estudios en educación preescolar en una institución privada, pero tuvo que retirarse por motivos económicos, luego emprende sus estudios de filosofía en una universidad pública de Cali, pero no los concreta, pues los horarios propuestos eran diurnos y le impedían trabajar. Posteriormente realiza una licenciatura de ciencias religiosas a distancia en una universidad privada de Bogotá, proceso posible gracias a una beca de teología para laicos que comparte con el trabajo como docente y agente social y comunitaria.

Cuando se encontraba en su último año de pregrado realiza un estudio de biblistas en Cartagena, conoce un docente que la orienta para iniciar su maestría, ayudándola a gestionar la beca completa otorgada por el Consejo Mundial de Iglesias¹²³. Estando en Brasil y recién graduada de la maestría, continúa su doctorado en la misma universidad privada, con una beca completa auspiciada por la Fundación de Apoyo a la Investigación de São Paulo¹²⁴. Durante la formación de maestría y doctorado dedicó tiempo y esfuerzo al estudio del idioma alemán. Después de terminar el doctorado, concursó y gana una beca de estancia posdoctoral en una universidad de Brasil. La formación de Perla Negra le permite ubicarse en cargos de docencia e investigadora en diferentes universidades en Cali y Bogotá, para finalmente posibilitarle el desempeño como coordinadora de investigaciones en una institución de educación superior en la capital del país.

Acacia realiza sus estudios de básica primaria en un colegio público en Cali, luego pasa a desarrollar sus estudios en una institución normalista, que era inicialmente para varones y luego amplían la oferta a las señoritas. El buen desempeño académico de Acacia le permite estar exenta de pago de matrículas durante toda la secundaria, este esfuerzo y dedicación se ve reflejado cuando ocupa el segundo mejor resultado de las pruebas del ICFES, en ese año. Inicia de manera inmediata sus estudios de pregrado en la licenciatura en matemáticas y física en una universidad pública de Cali, después de unos años ingresa a la maestría en educación de la misma universidad.

¹²³ El Consejo Mundial de Iglesias es una organización ecuménica cristiana internacional, fundada en Ámsterdam en 1948 y mantiene un programa de becas llamado CMI, para la formación individual y colectiva de las iglesias miembro y otras entidades conexas, alrededor de los estudios teológicos y bíblicos. (Consejo Mundial de Iglesias, 2019)

¹²⁴ El nombre original es Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, ubicada en São Paulo Brasil y fundada en 1962 con el propósito de apoyar la formación de las personas a través de becas, fondos y programas de apoyo a la investigación, la educación e innovación, en instituciones públicas y privadas de esta ciudad. (FAPESP, 2019)

La experiencia obtenida en diferentes proyectos de investigación, como docente en la educación básica, media y universitaria la impulsaron para iniciar sus estudios doctorales, de tal manera que decide estudiar francés para poder aplicar a una beca en Francia, sin embargo, su tutor de maestría la motiva a presentarse a la beca Fulbright¹²⁵, para estudiar en Estados Unidos. Si bien no se sentía del todo entusiasmada —pues sostenía discrepancias de tipo político con dicho país—, cumplió con todos los requisitos y fue una de las beneficiadas para realizar su doctorado con todo pago en una universidad norteamericana. Al terminar su doctorado retorna a Colombia con expectativas, pero también dificultades para ubicarse laboralmente, así que opta por desarrollar algunas actividades como docente y coordinadora, hasta que aplica a una convocatoria de posición posdoctoral que logra obtener y renovar con un el programa Fondecyt¹²⁶ de postdoctorado en Chile, en el cual se desempeña actualmente.

En el rápido recorrido de las trayectorias propias y de las familias de estas tres mujeres, puede distinguirse la presencia de agentes individuales o colectivos que sirvieron de apoyo, guía o ejemplo para sus experiencias educativas:

Cuando fui muy joven estuve en la iglesia bautista y desde la iglesia, bueno no desde la iglesia, sino con jóvenes de la iglesia organizamos un colectivo para hacer trabajo popular, con lo que se llamaba en esa época comunidades eclesiales de base, que eran expresión del movimiento de la teología de liberación, que nació con el catolicismo pero que también asumieron algunas iglesias históricas del protestantismo, no sólo aquí en Colombia sino en América Latina. Entonces yo tengo, digamos, una experiencia que también me ha marcado mucho desde este aspecto religioso, que ha sido también muy importante, sin que yo haya sido una creyente confesional y practicante. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

Cuando estaba en el bachillerato, hubo un tiempo en el que yo vivía muy deprimida y alejada de los demás, en ese entonces había una profesora de religión que hablaba muy bonito y ella trabajaba con grupos (...), ella fue la que me metió en todo esto de los estudios bíblicos, entonces trabajábamos con monjas. Entonces teníamos el proyecto de biblioteca escolar, que era un proyecto de laicos. (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018)

Mientras estudiaba en la Normal también daba clases de matemáticas a las hijas y a los hijos de los amigos de mi profesora de matemáticas, que me quería mucho y me invitaba a su casa y me daba trabajo extra, porque ella decía que lo que hacíamos en la clase, que yo lo hacía muy rápido y no podía darme más en la clase porque... pues por los demás compañeros. Entonces ella me llevaba a su casa y allá trabajamos sobre todo en temas de álgebra un poco avanzada como pal' colegio, y además entonces me presentaba con sus amigas y yo les daba clases a los hijos, yo tenía 13 años en esa época. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

¹²⁵ Fulbright maneja una oferta de becas, entre ellas la de formación posgradual para líderes afrodescendientes. Por medio de esta se apoyan hombres y mujeres afrodescendientes colombianos que deseen realizar maestrías y doctorados en Estados Unidos a través de un crédito educativo condonable del 100%. Este programa inicia en el 2009 como parte de un convenio entre la USAID y el Ministerio de Educación Nacional y vale resaltar que este tipo de beca se caracteriza por ser tal vez parte de un programa de acción afirmativa, en tanto está pensada para mujeres y hombres afrodescendiente. (Fulbright Colombia, 2019)

¹²⁶ Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) fue creado en 1981 en Chile, con el propósito de promover el desarrollo de la investigación científica y tecnológica. Maneja convocatorias en iniciación de investigación, postdoctorado y otros. (Fondecyt, 2019)

De acuerdo con lo anterior, las características centrales en las posiciones de origen de estas tres mujeres son los siguientes: 1) sus familias son de tipo monoparental, en el caso de Acacia tuvo acompañamiento de su abuelo materno, pero, en todos los casos, la madre era el eje fundamental del hogar, con una presencia limitada de los padres en los tres casos; 2) sus madres tuvieron educación primaria incompleta¹²⁷; 3) las actividades realizadas por sus madres y familiares cercanos estaban destinadas a las labores domésticas y al servicio; 4) tuvieron apoyo de agentes externos a la familia que les permitieron orientar sus trayectorias; 5) el capital social establecido desde las redes familiares y grupos juveniles o comunitarios, así como el capital cultural incorporado a través de la lectura, fueron determinantes en el desvío de trayectorias de las mujeres; 6) se formaron en universidades públicas y con el aprovechamiento de becas y otros beneficios educativos.

Estas características son propias de las experiencias educativas de las tres mujeres de primera generación académica y en las cuales persisten cuatro elementos, que transversalizan el desvío de trayectoria, que indica la no reproducción de las condiciones y las posiciones de clase de las familias de origen.

a. Conformación familiar. Las familias monoparentales que, fueron nicho de origen para las tres mujeres participantes, presentaban antecedentes de desplazamiento y separación de las parejas, lo que promovía inestabilidad económica, en el sostenimiento de los hogares, por tanto, mayores dificultades para costear procesos educativos en las mujeres. Sin embargo, se destaca un aspecto relacionado con la ubicación de cada una y es el grupo de hermanos, por ejemplo, Palma y Perla Negra son las hijas menores de la familia, y Acacia es la hija única de su madre, pero criada en un contexto de familia extendida con abuelo y tíos paternos. Esta condición de ser las más pequeñas en sus familias las ubicó en la cúspide de un andamiaje familiar, que les permitió acceder a escenarios académicos gracias al aporte y el esfuerzo de sus hermanos y familiares mayores (Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010).

Yo terminé siendo la única en mi casa que logró terminar el bachillerato, logré ir a la universidad, pero eso es un esfuerzo prácticamente de toda la familia (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018).

Muchas veces o casi siempre en las familias el hijo menor es el que tiene como más chance. Por ejemplo, mi hermana mayor se sacrificó por mí, ella no pudo acceder a la educación superior porque no se podía. Yo accedí porque tuve beca y me la di con mis esfuerzos, pero en la casa mi hermana me ayudó, porque yo solita no hubiera podido, además porque yo tenía que aportar también en la casa. (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018)

b. Agentes de apoyo y orientación en escenarios extrafamiliares. En el interior de sus familias, las tres mujeres de primera generación académica no recibieron orientaciones puntuales sobre los procesos y las dinámicas que se vivían en los escenarios escolares. Sin embargo, en el tránsito de

¹²⁷ En el caso de Acacia es importante referir que su padre sí era profesional como sus hermanos paternos, sin embargo, ella no tuvo nunca contacto con ellos, razón por la cual se toma a su madre como referente de posición de clase inicial.

sus experiencias conocieron y se vincularon con sujetos y colectividades, que les permitieron tener los primeros acercamientos con lo que ellas terminarían desempeñando en su vida profesional. Por ejemplo, Palma encontró inicialmente en los grupos juveniles de la teología para la liberación, reflexiones y diálogos fundamentales con otros compañeros, que ya cursaban estudios universitarios y promovieron apertura a reflexiones relacionadas con las diferencias y las luchas de clases, que es lo que la lleva a estudiar sociología, concretándolo con un empujón de motivación de una profesora socióloga, quien le daba clases en la licenciatura de educación especial.

De forma muy similar, Perla Negra encontró en una profesora de religión del bachillerato el primer acceso a los estudios teológicos, y ella misma la vinculó con el trabajo comunitario a través de diferentes grupos juveniles. Acacia, por su parte, halló en una docente de matemáticas de la secundaria la oportunidad para reconocer y fortalecer sus capacidades en esta área, configurando así las bases de su futuro académico. Es probable que con estas descripciones se estén invisibilizando otros agentes de influencia en las experiencias educativas de las mujeres, sin embargo, los ejemplos referidos evidencian que el acompañamiento, apoyo y guía en los procesos formativos son esenciales para la proyección de trayectorias académicas.

c. Aprovechamiento de la educación pública y becas educativas. Uno de los ejes centrales en la configuración de posiciones de clase es la combinación de la educación pública y las becas académicas. Esta dupla permitió que la adquisición de capital cultural en sus tres estados fuera posible en estas tres mujeres, generando así mayores posibilidades de redireccionamiento de trayectoria.

Yo estudié siempre en lo público o becada, no tenía otra opción, esa fue mi salida (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018).

Yo pienso que el hecho de, por ejemplo, tener la oportunidad de la educación pública, es decir, lo público fue central, porque yo creo que hubiera sido imposible continuar el proceso, o sea yo soy de la universidad pública, entonces el hecho de que tengas instituciones que garantizan que tú puedas incluso para personas que venimos de sectores tan deprimidos como el mío, que puedas acceder a educación digamos pública de calidad, eso me parece fundamental. O sea, si yo no hubiera ido a la Univalle, si no hubiera estado en la Normal, que digamos en esos momentos al menos la educación básica y media era muy buena, de pronto ahora la calidad es distinta, pero creo que eso es fundamental, yo no hubiese podido llegar a ningún lado si la educación pública no me lo hubiese permitido, no hubiera sido posible. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

En este punto vale resaltar que, con relación a las políticas de acción afirmativa dirigidas a las personas negras y afrodescendientes, sólo se destaca la experiencia de Acacia, quien obtuvo la beca Fullbright para líderes de dichas poblaciones. Esta beca, en particular, se posiciona de forma importante dentro de las apuestas de acción afirmativa, pues por un lado acompañan de manera íntegra la formación y el sostenimiento de sus beneficiarios, lo que garantiza la continuidad y terminación exitosa de los estudios emprendidos por ellos; además se convierte en una ganancia política por parte de las comunidades negras afrodescendientes del país.

Si bien este tipo de apoyos no estuvieron presentes en las experiencias de las demás mujeres, vale aclarar que la aplicación y puesta en práctica de las acciones afirmativas en los procesos formativos y laborales para comunidades negras afrodescendientes son necesarios para proyectar trayectorias de vida alejadas de la pobreza y la marginalidad.

d. Valor e importancia de la educación. A pesar de que, en las familias de crianza de Palma, Perla Negra y Ocoba se presentaban bajos niveles de escolaridad, el valor que esta representaba en sus hogares primarios fue determinante en la dirección de sus trayectorias:

Mi mamá siempre insistía en que yo no podía dejar de estudiar, que yo debía ir a la universidad, eso fue algo que a mí siempre me motivó (...) Mi mamá era una que los libros le fascinaban, la historia, hablaba de política, estaba leyendo un libro y siempre estaba diciendo; “ve, ese libro que estoy leyendo dice esto y dice aquello”, y siempre comentaba el libro que estaba leyendo, siempre estaba leyendo un libro mi mamá. Entonces es un ambiente que me acercó a mí con lo académico, con las letras, con los libros, entonces a mí no se me hace difícil la dinámica académica. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Mi mamá y mi hermana me metieron en ese reto tan horrible, tenía una responsabilidad y más porque en la casa nadie estudió, entonces toda la esperanza estaba depositada en mí, en que diera la vuelta por encima, eso mi mamá decía “vamos, vamos, vas a demostrar que tú vas a dar la vuelta por encima”. (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Ni mi mamá ni mi abuelo tuvieron educación, pero había una valoración por la educación. Ellos hacían parte de ese grupo de personas que pensaban que la única forma de nivelar o de ascender socialmente y ser alguien en la vida era a través de la educación, (...) por eso siempre fue claro que yo tenía que estudiar, en mi casa mi mamá siempre fue muy clara, ella decía que lo único que ella tenía para dejarme era la educación, entonces como que me metí en la cabeza dos cosas: primero que tenía que estudiar y que era lo más importante, y segundo que yo era muy inteligente y yo se lo creí (risas). Además, en mi casa había muchos libros para leer (...) entonces como que cuando me empecé a mover en ciertos espacios académicos, todo ese ejercicio me sirvió para desenvolverme con relativa facilidad. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

La importancia que se le da a la formación escolarizada se transmite a través del discurso y la repetición permanente, ubicándola como principal estrategia para cambiar las formas de vida de las participantes. Además, se estimula con la adquisición de libros o periódicos para que fueran leídos y así obtener y acumular capital o recursos de tipo cultural. Estas dos maneras de priorizar la educación se convirtieron en la *estrategia* para desviar la trayectoria de estas mujeres. De acuerdo con los planteamientos de Bourdieu (2003), las condiciones de vida con las que iniciaron Palma, Perla Negra y Ocoba, las disponían fuertemente para reproducir lo otorgado por la familia, sin embargo, gracias a las posibilidades intrínsecas personales, las apuestas familiares, las redes de apoyo externas y el aprovechamiento de beneficios educativos, esta reproducción de posiciones no se efectuó, por el contrario, se generó un desvío de trayectoria en donde se rompió, al menos en los casos de estas mujeres y sus familias, el círculo de desventajas acumulativas que han sido las causantes de brechas académicas, económicas y sociales, que tanto han afectado a las comunidades negras y afrodescendientes en el país.

Este es un asunto que resulta de trascendencia, en tanto que las desventajas acumulativas han sido una de las razones que promueven situaciones de desigualdad, producto de acciones discriminatorias y marcadas condiciones de orígenes sociales y niveles educativos inferiores, tal y como lo presenta en su investigación Carlos Viáfara y Fernando Urrea, (2006); de manera complementaria, Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González (2010) exponen que las familias negras afrodescendientes tienden a heredar menores impactos educativos en sus hijos, debido a los pocos años de escolaridad de las madres y padres, y por tanto obtener menor capital económico (Doris Lamus, 2010).

Ahora bien, la estrategia de la que hablo «tiene su base en el enfoque interaccionista, ya que parte de una concepción del sujeto como un ser activo, consciente y reflexivo, y su condición de ser humano le permite comprender su situación para reflexionar y actuar en ella» (Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010, p.49) además, orienta la reflexión no sólo hacía el volumen de capital, o capitales, con que cuente una mujer, también muestra que “la forma de juego” —en términos de Pierre Bourdieu— es fundamental en la luchas continuas del espacio social; de tal manera que no es suficiente con tener los recursos materiales, intelectuales, físicos, sociales y culturales, se requiere destreza para poder relacionar, activar e intercambiar dichos recursos de acuerdo con el momento y el lugar indicados.

En otras palabras, en el pasatiempo de los naipes todos partimos con una combinación de cartas que de alguna forma condiciona (no determina) nuestra posibilidad de éxito en él, pero depende de nosotros lo que podamos hacer con ese juego de cartas iniciales. Es decir, el éxito en el campo educativo depende de alguna manera de la capacidad que tenemos para «“leer” nuestro entorno y adaptarnos a él como mejor nos parezca». (Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010, p.49)

Esta capacidad de entender, de adaptarnos y transformar el mundo social está relacionada con el *habitus*, que además de estar asociado a las disposiciones de reproducción de posiciones de clase, permite retomar el carácter activo que tienen las mujeres como agentes capaces de pensar, reaccionar y actuar para ejercer cambios que inician en sus vidas, pero trascienden en otras. Así, se puede pensar que dichos procesos se generan con cambios pequeños, que a largo plazo tienen impactos en las posiciones en los campos sociales, pues «las prácticas disruptivas y transformadoras son posibles cuando el desarrollo de nuevas condiciones históricas genera la oportunidad de reorganizar las disposiciones adquiridas» (Nora Gluz, 2006, p. 60 en Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010). Estas modificaciones disimuladas y paulatinas son realizadas en total por todas las mujeres participantes, independientemente de sus posiciones de origen y proyecciones de trayectoria.

6.3.1.2 Propiedades de clase divergentes y comunes en tres generaciones académicas diversas

Las condiciones y las posiciones como propiedades en la configuración de la clase social se exponen de formas distintas, dependiendo de las trayectorias particulares y las posiciones de origen

determinadas por las familias de las seis mujeres participantes. Los elementos, que emergen en cada una de las experiencias compartidas, establecen puntos divergentes y comunes en las tres generaciones académicas, entendidas puntualmente en sus contextos particulares de relación social.

Como parte de los aspectos divergentes entre las mujeres participantes se encuentran: los contextos y momentos donde han tenido vida sus experiencias; la posesión de capital económico que determina las posibilidades para el acceso a bienes, servicios y otro tipo de capitales (como se observó en el caso de Ceiba y Michelle); las posiciones de origen (familia primaria) son diversas y caracterizadas por el capital o los capitales privilegiados en estos entornos, en todos los casos varía, para algunas fue determinante tanto el económico como el cultural, para otras el social y el cultural.

Los elementos comunes presentes, tanto en las condiciones como en las posiciones de las mujeres en el espacio social, pueden evidenciarse en cinco aspectos. El primero de ellos se relaciona con el valor que le han adjudicado a la educación en sus hogares, entendiéndola como eje central para la proyección de sus vidas profesionales y estrategia para mantener (segunda y tercera generación) o superar (primera generación) las condiciones y posiciones establecidas inicialmente por la familia primaria. El segundo se refiere a las posibilidades internas personales implicadas en la *illusio* para querer movilizarse en el campo académico, además de las capacidades cognitivas y estratégicas que les permitieron comprender “el juego” del campo educativo, acomodarse, permanecer y, sin duda, transformarlo con sus aportes investigativos.

El tercer elemento vincula la importancia del apoyo familiar, independiente del tipo de conformación, pues lo que prevalece en las distintas experiencias es el respaldo que cada una de ellas recibió para lograr transitar por los distintos niveles educativos. El cuarto aspecto se vincula con la participación de agentes individuales o colectivos (dentro o fuera de la familia) en las vidas de las mujeres, los cuales sirvieron de apoyo para la orientación y guía especializada de procesos educativos escolares puntuales.

El quinto elemento común es el capital cultural en estado incorporado e institucionalizado, pues posee mayor peso en las distintas posiciones de clase de las participantes. Su configuración es determinada inicialmente en las prácticas cotidianas de la familia primaria, que luego posibilitan la consecución de procesos tendientes a la titulación académica; hecho que en resumidas cuentas permite a las mujeres certificar sus capacidades, conocimientos y habilidades para desempeñarse en cargos académicos y así determinar sus posiciones de clase.

Si bien las condiciones de clase son evidentes en las formas de coincidir con o diferir de otros agentes en el espacio social, las posiciones —unidas a las condiciones— tienden a determinar los lugares en los que se ubican las participantes en el campo educativo. Ahora, las posiciones ocupadas actualmente por las mujeres fueron revisadas a través de las trayectorias de clase, específicamente desde las posiciones de origen en las que tres de ellas son caracterizadas como *herederas*, al ser parte de segunda y tercera generación educativa en sus familias. Siendo primera generación académica, las otras tres se asumen como ejemplo de *desvío de trayectoria*, en tanto no reproducen las condiciones y posiciones de clase establecidas por sus hogares primarios. A pesar

de las notables divergencias evidenciadas en las mujeres participantes y tomando como referentes las generaciones educativas, también se establecen puntos comunes que permiten comprender los elementos centrales para una posible estrategia de interacción en el campo educativo del espacio social.

6.4 Ideas de cierre

La construcción del capítulo referido a la clase social fue un ejercicio amplio que retomó una diversidad de elementos orientados a la profundización de las interacciones sociales experimentadas por las mujeres y sus familias, en relación con los capitales que las ubican y las movilizan de diferentes formas en el espacio social. Los relatos referenciados muestran una ilación permanente entre pasado y presente, que destaca la importancia de la historicidad en sus trayectorias.

En un primer momento desarrollé un rápido recorrido de los sentidos que la categoría *clase social* ha tenido gracias a las propuestas teóricas de diferentes autores. Sin embargo, le doy protagonismo a la producción que Pierre Bourdieu hace al respecto, en tanto provee una importante combinación de elementos teórico-conceptuales, que amplían la comprensión de las relaciones sociales mediadas por la clase, más allá de las posibilidades económicas. En principio, comprendo que la interacción se da en un espacio social con múltiples campos, donde las mujeres pueden ubicarse de acuerdo con las similitudes y cercanías con otros agentes, configurándose así la clase social que, para el caso de la investigación, es revisada en perspectiva *probable*, pues retoma apartes de las experiencias educativas para comprender cómo operan las relaciones desde una perspectiva teórica de clase social.

Luego presenté los diferentes tipos de capital, comprendidos desde lo compartido por las participantes. En el capital económico no se plantean directamente el volumen de recursos monetarios, ingresos y propiedades, sin embargo, la vinculación con una estratificación socioeconómica media y media-alta en las cuales se adscriben las mujeres, permite inferir que sólo es posible hacer parte de ellas con la tenencia de este tipo de capital, además de permitirles habitar en lugares alejados de la precariedad y la inseguridad.

El capital cultural que se manifiesta en tres estados permite comprender que, en su versión objetivada, para varias de las mujeres participantes la posesión y el valor los libros ha sido fundamental en sus inicios de trayectoria educativa, sobre todo por las capacidades que se requieren para entenderlos y hacerlos propios. El estado incorporado del capital cultural está fuertemente determinado por la combinación, el reconocimiento y el aprovechamiento de las posibilidades intrínsecas personales (*Illusio*) y familiares de las mujeres, además de las posibilidades extrínsecas, es decir las ofrecidas en los contextos sociales donde ellas se encuentran o encontraban en sus inicios educativos. De acuerdo con lo evidenciado en las experiencias de las mujeres, las posibilidades intrínsecas tienen mayor peso, al ser determinantes en sus proyecciones educativas.

El estado institucionalizado de este tipo de capital es fuertemente valorado por las mujeres, pues certificando su nivel doctoral, han logrado, entre otros, obtener reconocimiento en su entorno social cercano, convertirse en sujetos de referencia para las nuevas generaciones en sus familias y comunidad inmediata, y acceder a mejores posibilidades de empleo y beneficios económicos. No obstante, a pesar de plantear razones suficientes para considerar la titulación doctoral como un puente para obtener privilegios, varias de las mujeres coinciden en que en Colombia el esfuerzo que se realiza en este nivel de estudios no recibe el reconocimiento ni los estímulos que realmente merece.

A través de la comprensión del capital social se evidenció que las redes de relación fundamentadas en aspectos comunes (lugares, creencias, ideas, intereses y gustos) les han permitido a las mujeres participantes tener espacios de apoyo y contención para enfrentar situaciones complejas en los escenarios académicos, además de servir como medio para reflexionar sobre problemáticas compartidas e impactar las comunidades cercanas; aunque, en casos particulares, algunas de ellas prefieran tomar distancia de grupos y colectividades por la incompatibilidad que tienen frente a sus prácticas, que a la larga nos les permiten actuar de manera independiente.

Si bien el capital erótico se expone en una combinación entre belleza, atractivo físico, don de gentes, vitalidad y salud, habilidades sexuales y fertilidad, en los relatos de algunas de las mujeres se resalta la presentación personal como una forma directa de poner en evidencia la posesión de capital social y económico, así como las maneras en las que ellas desean ser vistas y tratadas en los diferentes entornos. Las transformaciones de los capitales permiten comprender que la posesión de un tipo de capital permite el acceso a otros recursos, aunque estas mediaciones dependerán del contexto y los capitales de base con que se cuente. Por ejemplo, es posible que la obtención de una notable cantidad de capital económico permita el ingreso y participación a determinados grupos sociales, en los que sería imposible participar sino se posee dinero para mantener este tipo de relaciones; o también se presentan el caso donde es posible acceder a un buen empleo gracias a la recomendación de un amigo o conocido, en este caso el capital social permite el acceso a mejores posibilidades de adquirir capital económico.

En un tercer momento, presenté las condiciones y posiciones como propiedades de la clase social. Las primeras corresponden a las formas particulares de mostrarse y actuar ante el mundo, que, en el caso particular de las participantes, está mediado por el capital erótico, específicamente en la presentación social, y en el capital cultural incorporado, también entendido como *habitus*. Las posiciones hacen referencia a los lugares ocupados en el espacio social, que está relacionado con el tipo de empleo y el cargo desempeñado por las mujeres, quienes en su totalidad trabajan como docentes, investigadoras o directivas en el campo educativo académico.

Para la comprensión de las posiciones se estableció como referente el estudio de las trayectorias tanto de las mujeres como de sus familias. Este análisis me llevó a establecer dos grupos de acuerdo con las posiciones de origen. Uno de ellos referido a las *herederas* de posiciones, es decir las

mujeres de segunda y tercera generación académica, que presentan los siguientes elementos transversales: conformación familiar nuclear o en red de contención de tíos y hermanos; posición de arranque de trayectoria académica con fuerte incidencia en la profesión docente por parte de abuelos o padres; prelación del reconocimiento social como aspecto que determina la distinción de clase, que posibilita obtener diferentes privilegios en el entorno cercano.

El otro grupo corresponde a las mujeres ejemplo de *desvío de trayectoria* o de primera generación educativa, pues son las primeras en sus familias en acceder y culminar procesos de educación superior. Los elementos transversales en este grupo son: conformación familiar monoparental, pero con apoyo de hermanos o familia extendida; presencia de agentes de apoyo extrafamiliar; aprovechamiento de la educación pública y las becas educativas; fuerte importancia de la educación en sus proyecciones de vida.

Ahora bien, entre los dos grupos se pueden identificar elementos divergentes y comunes. Entre las distinciones se ubican los diversos contextos de actuación, el tipo de capital presente y privilegiado en las familias de origen que, a su vez, determinan posiciones de clase. Respecto a los aspectos compartidos se presentan: el valor de la educación implícito (para mantener) y explícito (para superar) las posiciones de clase previamente establecidas; las posibilidades intrínsecas de las mujeres para mantener su interés en el campo educativo y movilizar todas las estrategias para ser parte de este; el apoyo y respaldo familiar, además de la participación de agentes externos en la orientación de dinámicas académicas puntuales; el capital predominante corresponde al cultural en su estado incorporado e institucionalizado, pues a través de este pueden movilizar nuevas formas de posición de clase en el espacio social.

Como se observó a lo largo del capítulo, el desarrollo de la noción de *clase social probable*, desde las experiencias de las mujeres participantes puso en evidencia un conjunto de elementos que configuran esta categoría de forma compleja y dinámica. Tanto las predisposiciones heredadas familiarmente como las construcciones personales se combinan para hacer frente en el “juego” de interacción en el espacio social. Comparar el espacio social con un campo de juego resulta ser un ejercicio útil, en la medida que me permite comprender que la disposición de los recursos necesarios y empleados de la forma adecuada posibilita que las mujeres tengan oportunidades de éxito tanto en la inserción como en la movilidad en el espacio social. A través de los relatos de las seis participantes se exponen las formas y los pesos, que los diferentes capitales poseen en las diferentes experiencias, así como algunas posibilidades de transformación de las estructuras predisuestas socialmente.

Estas transformaciones son posibles gracias a los cambios repentinos e inesperados de uno o varios agentes en el espacio social, lo que para Silvia Walby (2007) significa *dependencia de ruta*. Es decir, nos muestra que personas destinadas a reproducir los patrones de desigualdad y, por tanto, de desventaja, resultan desviando dichas trayectorias y reconfigurando nuevas formas de interacción en diferentes campos sociales. De acuerdo con los relatos compartidos, la clave de las modificaciones en la estructura social radica tanto en los procesos educativos emprendidos en la

familia, los grupos sociales y las instituciones educativas como en la combinación «correcta» de los distintos tipos de capitales. No es suficiente con formarse, se requiere de una estrategia de interacción en el espacio social para hacer que la educación —especialmente la escolarizada— tenga sentido y cumpla su papel de reconstrucción y cambio para las personas con menores oportunidades de éxito en el juego social.

CAPÍTULO 7. INTERSECCIONALIDADES REVELADAS

«Pero soy una mujer, además soy negra y soy inmigrante».
(Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018).

«Las mujeres no somos seres racionales, pensantes y si somos negras pues tenemos una doble condición de irracionalidad».
(Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018).

Las interseccionalidades correspondientes a las categorías estudiadas son variadas y complejizan la comprensión de las experiencias educativas compartidas por las seis mujeres participantes, en este estudio. Para introducir el presente capítulo considero necesario recordar que en el proceso de análisis encontré dos tipos de interseccionalidades: diferenciales y difusas. *Las interseccionalidades diferenciales* refieren relaciones entre categorías, en las cuales se puede distinguir cada una de ellas. Dentro de esta tipología se encuentran tres grupos: *diferenciales simples* que retoman relaciones entre dos categorías, *diferenciales compuestas* que exponen la confluencia entre tres categorías, y *diferenciales múltiples* que retoman cuatro o más categorías.

Por su parte las interseccionalidades difusas se caracterizan por sustentar situaciones que representan desventajas u oportunidades en las mujeres negras afrodescendientes sin que se especifique o esclarezcan las categorías que se conjugan para determinar los eventos de desigualdad. Tanto las interseccionalidades diferenciales como las difusas se hacen presentes de maneras reiterativas en los relatos de las participantes, haciendo que la descripción de estas se convierta en un ejercicio complejo, de tal manera, he optado por presentar las distintas interseccionalidades a través de nudos de ideas fuerza, que he denominado *imbricaciones temáticas* con las cuales presento distintos tipos de interseccionalidades a lo largo de este apartado.

La primera imbricación titulada tensiones de relación con otros y otras, presenta diferentes interseccionalidades que dan cuenta cómo las categorías étnico-racial y de género impactan la vida de las mujeres negras afrodescendientes y sus relaciones con hombres negros afrodescendientes y blanco-mestizos. Las tensiones entre mujeres negras afrodescendientes también se revelan en el cruce con categorías como el lugar de origen y la edad, dejando un rastro de heterogeneidad en este grupo poblacional.

La racialización y la feminización de la pobreza se concentran en lugares con mayor presencia de personas negras afrodescendientes, demostrando así una múltiple interseccionalidad, tal y como lo presento en la segunda imbricación temática. Allí también pongo en evidencia cómo la migración, el mestizaje y el blanqueamiento se convierten en mecanismos para acceder a mejores oportunidades educativas y laborales, aunque estos ponen en riesgo de disipación los valores étnicos de las comunidades negras afrodescendientes.

En la tercera imbricación desarrollo dos núcleos temáticos que expresan las distintas influencias, que los capitales tienen, en las relaciones de género y las maneras de asumir las discriminaciones

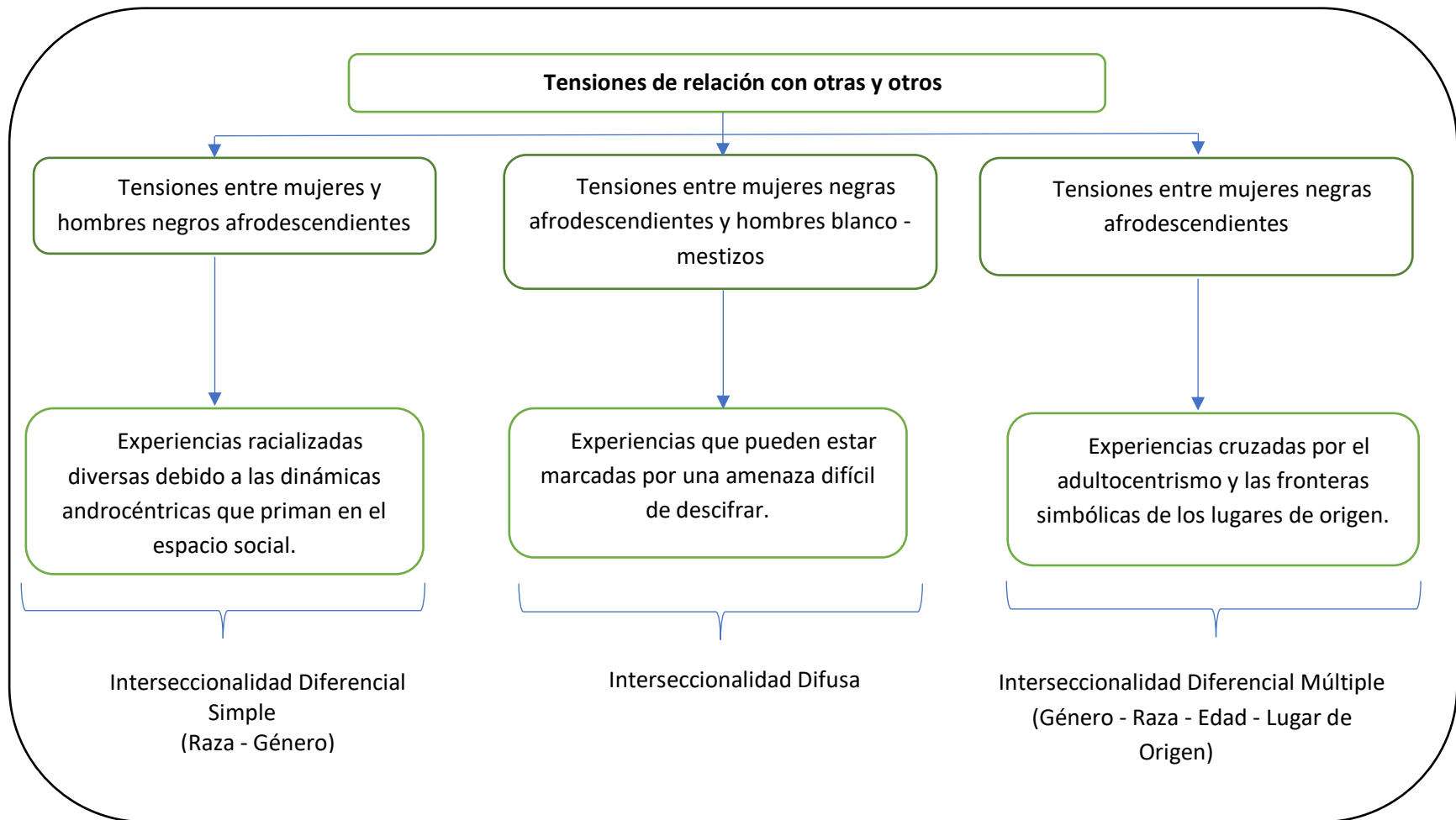
raciales por parte de algunas de las mujeres participantes. Los capitales cultural, económico y social se interseccionan y configuran formas diversas de asumir las relaciones y roles donde el género es protagonista, específicamente en los entornos familiares.

Las discriminaciones raciales son consideradas como prácticas negativas en el espacio social, sin embargo, pueden ser experimentadas por las mujeres de maneras diversas, de acuerdo con la tenencia y el uso de los capitales económico, erótico, social y cultural. La combinación de este tipo de capitales puede resultar en beneficio de las mujeres en tanto les permite evidenciar, comprender y enfrentar este tipo de discriminaciones; o, por el contrario, resultar nociva si las ubica en posiciones de confort y privilegio impidiéndoles comprender a fondo el sentido del racismo en sus vidas.

La idea central de la cuarta imbricación se centra en la doble condición de irracionalidad por ser mujeres y negras, a la que se ven enfrentadas las participantes, quienes logran superar con esfuerzo los estereotipos que alimentan las bajas expectativas sobre sus capacidades académicas y de producción de conocimiento. Sin embargo, en este proceso emergen limitaciones propias del sistema educativo de corte andro-euro-andinocéntrico que, además de afectarlas a ellas, impactan la coevolución del mismo sistema. Al final del capítulo presento las ideas de cierre.

7.1 Tensiones de relación con otros y otras

En esta primera imbricación temática expongo una interseccionalidad diferencial simple que cohesiona las identidades de género y raciales para determinar experiencias de relación entre algunas de las participantes y hombres negros afrodescendientes y blanco-mestizos; así como un ejemplo de interseccionalidad difusa que evidencia una experiencia de desventaja difícil de sopesar categorialmente; además presento las tensiones que se pueden suscitar entre mujeres negras afrodescendientes, debido al cruce de categorías o marcadores como el lugar de origen y la edad, determinando así, intersecciones diferenciales compuestas. La figura 10, reúne los elementos centrales que se desarrollan en esta imbricación temática.



Fuente: Elaboración propia.

Lo complejo de ser en un espacio social, donde los sujetos en la interacción usamos el sexo (Gayle Rubin, 1986 en Teresita De Barbieri, 1993,) y los rasgos fenotípicos como categorías de identidad o marcadores diferenciales (Carlos Jo. Castro, 2003; Walter Mignolo, 2007; Eduardo Restrepo y Axel Rojas, 2010) es absoluta y difícil de obviar. Estas características complejas de modificar, cambiar o disimular¹²⁸ están presentes en las vidas de las mujeres quienes, siendo negras afrodescendientes, deben enfrentar permanentemente situaciones de desigualdad configuradas por roles estereotipados, que se reproducen en la interacción social. Esta intersección es indeleble, transita con ellas y les recuerda permanentemente el lugar que deberían ocupar en un espacio social que se resiste a modificar sus dinámicas de discriminación racial y de género.

Para algunas de las mujeres participantes este inevitable y especial cruce se asume de forma empoderada, sin vergüenzas, con orgullo de lo que ha implicado históricamente para ellas y otras que llevamos, por suerte, una herencia compartida.

Yo prefiero “mujernegra” y lo escribo junto, porque considero no es posible dividirlo ni compartimentarlo, cuando a uno lo ven no lo ven como una mujer, no lo ven como una negra, sino que te ven una “mujernegra”; o sea ser una mujer negra es distinto a ser una mujer o a ser un negro, ser una mujer negra te da otra condición, otra condición que nos hemos ganado en la historia. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2019)

Si bien para algunas de las mujeres existe la consciencia de que los hombres negros también llevan una carga histórica que los limita y los restringe en los procesos interacción social en el campo educativo (Érica Morales, 2012), para ellas las marcas de desigualdad en términos de desventaja de género son más fuertes, debido a las formas en las que se vive la racialización (Oscar Quintero, 2013b) y su relación con ser mujer, además de lo que este proceso ha implicado en todas las áreas de la vida de las mujeres negras afrodescendientes: «Los hombres negros de todas maneras viven el racismo también, pero las mujeres negras estamos por debajo en esa escala de valoración social» (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018).

Las distinciones entre mujeres y hombres negros están enfocadas fuertemente hacia el lugar de inferioridad que, según ellas, ocupan en el espacio social, así dejan por sentado que las vivencias de los hombres pueden no ser tan fuertes o negativas, como las que ellas han experimentado. Al respecto, es importante considerar que, en esta investigación, no revisé las experiencias educativas de hombres negros afrodescendientes, como lo han hecho otros estudios (Mara Vigoya, 2001; Érica Morales, 2012), por tal motivo no profundizaré en este aspecto. Sin embargo, resalto que, de acuerdo con las percepciones de las participantes, las mujeres negras afrodescendientes llegan a enfrentar de manera más compleja procesos de racismo. En este punto las tensiones raciales se complejizan con elementos androcéntricos, que ponen en evidencia dificultades de la interacción entre mujeres y hombres de una misma adscripción étnica y racial.

¹²⁸ Esta imposibilidad puede ser superada gracias a procesos quirúrgicos de cambio de sexo o de blanqueamiento químico que tienen fuertes implicaciones en los aspectos físicos y psicológicos de las personas.

Como se observó en el capítulo de género, para algunas de las mujeres resulta complejo mantener relaciones con hombres negros afrodescendientes debido a los intereses centrados en relaciones de tipo sexual, situación que puede trasladarse también a la interacción con hombres blancos mestizos. También se compartieron experiencias en las que la tensión con hombres blancos-mestizos llegó a ser amenazante. El relato de Acacia muestra que estando en el extranjero como migrante recibió un trato intimidante por parte de un compañero coordinador de proyecto, en la universidad donde desarrolla su estancia posdoctoral:

Hace poco tuve una experiencia súper terrible, porque digamos la persona que coordina el proyecto en el que yo trabajo, por una situación allí muy particular, entró a mi oficina tratándome a los gritos... entonces yo pienso que lo pudo hacer sencillamente porque es un hombre blanco, chileno, en una posición de poder, seguramente si yo hubiese sido un hombre blanco, él mide la forma como hace el reclamo, pero soy una mujer, además soy negra y soy inmigrante. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

Esta experiencia muestra cómo se cruzan diversos marcadores de diferencia para generar una situación de desigualdad, en la que la mujer negra afrodescendiente se siente y ubica en posición de desventaja. En este relato no es explícita la razón de conflicto entre los agentes involucrados, sin embargo, el sentir de Acacia está cruzado por el maltrato y la amenaza que el hecho le generó. Es posible que las categorías que pudieron disparar este tipo de acciones hacia ella están cruzadas por varios elementos: un sexismo explícito, en el cual el hombre, además de encontrarse en una posición laboral jerárquica superior, manifiesta una dominación masculina muy marcada con la que desea configurar una subordinación femenina (Tania Pérez, 2010; Araceli Mingo y Hortensia Moreno, 2017); el factor racial puede ser un desencadenante más, pero al estar mezclado con elementos migratorios o de lugar de origen, intensifica la desventaja y la agresión sentida por Acacia.

Sin embargo, en esta situación la relación categorial no puede ser identificada con facilidad, haciendo complejo evidenciar cuál de las categorías posee mayor peso en esa experiencia particular, es decir esta interseccionalidad es *difusa*, pues a diferencia de las *interseccionalidades diferenciales* donde se percibe con claridad las categorías de identidad o los marcadores diferenciales con mayor peso en la situación, no es fácil determinar el impacto que cada una de las categorías tiene para ubicar a la mujer en una situación de ventaja o desventaja.

Por otro lado, es probable que en las dinámicas y procesos investigativos que se adelantan en las universidades, como en la que se encuentra Acacia, este tipo de actos sean evaluados más como formas de debatir y construir conocimiento, allí las diferencias y las discusiones de este tipo se dan frecuentemente y no necesariamente están vinculadas con algún tipo de discriminación. También, se presta para pensar que estos actos son el resultado de formas particulares de proceder en los sujetos, justificados en el carácter o los rasgos de la personalidad del maltratante y por qué no, como formas generalizadas y naturalizadas de expresión cultural propias de los sujetos en uno u otro país.

Pero, en realidad estas ideas son las que generan dudas en relación con la existencia o no de las discriminaciones en este tipo situaciones, pues al no expresarse en palabras directas relacionadas con el sexismo (Betty Lozano, 2010) y el racismo (Oscar Quintero, 2013b; Klára Hellebrandová, 2014) queda solapada la configuración de desigualdad, haciendo muy complejo el seguimiento y, por tanto, la denuncia que este tipo de eventos debe tener. Esta dificultad afecta tanto a la mujer negra afrodescendiente que la experimenta —pues no le permite poner en evidencia las razones de los malos tratos que recibe— como a la sociedad en general —en la medida en que se continúan perfilando caminos para el tránsito de las discriminaciones cada vez más disimuladas y por tanto difíciles de enfrentar—.

A pesar de que resulta complejo identificar cómo se movilizaron o fluyeron las distintas categorías de identidad o marcadores de diferencia en la situación experimentada por Acacia, ella misma logra plantear un importante cuestionamiento refiriendo la necesidad de pensar: “¿qué hubiese sucedido si en el lugar de ella hubiese estado un hombre blanco chileno?” Desde mi perspectiva, seguramente no se hubiese desencadenado de la misma manera pues, como lo proponen diferentes autoras de la teoría interseccional (Kimberlé Crenshaw, 1991; Patricia Hill Collins, 1990, 1998), los cruces categoriales ubican a las mujeres en posiciones de desigualdad y opresión. Sin embargo, dicha intersección es concebida más allá del simple rasgo posicional, tal como lo presenta Silvia Walby (2003, 2007), quien considera estas categorías de identidad (raza, clase, género) como elementos que determinan la interacción de los sujetos, por tal razón las denomina *sistemas de relación*, pues generan tratos diferenciales que dan espacios a la oportunidad y al privilegio o a la restricción y a la desventaja, estructurando así las experiencias de vida en las personas. Desde allí puedo asegurar que, en definitiva, ser mujer negra y migrante le dio un carácter amenazante a la situación vivida por Acacia.

Las tensiones experimentadas por las participantes en relación con otros no se limitan a la interacción con hombres negros afrodescendientes y blanco-mestizos, de hecho, se establecen en las dinámicas construidas con otras mujeres que, al igual que ellas, poseen categorías de identidad similares, pero que pueden tener distancias producidas por las diferencias generacionales o los lugares de procedencia. Esto es lo que Eduardo Restrepo reconoce como identidades polifónicas y multiacentuales, pues «ninguna identidad supone un significado estable y compartido por todos los individuos y colectividades de forma homogénea» (Restrepo, 2007, p.31).

En las experiencias educativas compartidas también se manifiestan tensiones entre mujeres negras afrodescendientes. Los rasgos de enemistad se pueden mostrar por parte de aquellas que, al no encontrar alianzas, establecen distancias y discrepancias con otras mujeres negras. Un ejemplo de este aspecto se evidencia en uno de los relatos de Ocoba, quien expresa que, siendo docente universitaria de pregrado, se vio en una situación en la que la mayoría del grupo que tomaba el seminario lo canceló, debido a una carta promovida particularmente por un par de estudiantes negras. Esta experiencia le permitió a ella entender que no por ser del mismo grupo étnico-racial dejan de existir tensiones, de hecho, asegura que pueden presentarse fuertes presiones en el interior

de este colectivo: «ahí está lo interesante, la resistencia yo la he encontrado más entre las mujeres afros que entre las mestizas» (Ocoba, entrevista 17 de octubre de 2018).

Esta experiencia, que introduce las tensiones que pueden existir entre mujeres negras afrodescendientes, permite revisar uno de los planteamientos centrales de este estudio y que justifica el empleo de la interseccionalidad como base analítica y metodológica. Muestra no sólo las dificultades y marcas de desigualdad expresadas en la interacción de distintos agentes en el campo social, también me lleva a revisar la diversidad que puede existir en el interior de un grupo a pesar de compartir categorías de identidad. La heterogeneidad en los grupos poblacionales es un aspecto natural y comprensible, dado que la diferencia es característica de los seres humanos y esto nos lleva inevitablemente a las tensiones, sin embargo, en los estudios sociales y educativos revisados como sustento para esta investigación no encontré discusiones o elementos contundentes que expliquen las rivalidades, que puedan existir entre las mujeres negras afrodescendientes. Es decir, pareciera que las resistencias fueran expresadas siempre por parte de otros (hombres negros o blanco-mestizos, mujeres blanco-mestizas o indígenas) y no como un elemento que también hace parte de la socialización entre mujeres negras afrodescendientes.

Ese tema de difícil exploración en los anaques investigativos se hace visible en este estudio con los relatos de algunas de las mujeres, quienes reproducen inconscientemente estereotipos racializados y feminizados. Por ejemplo, Ocoba insinúa que las mujeres negras tienden a ser sumisas y dóciles: «yo nunca he sido la negrita que se ha quedado calladita a ver quién la protege, debajo de qué manto se hace, quién le da la bendición, a quién le carga los libros, yo nunca he sido esa» (Ocoba, entrevista 15 de octubre de 2018). Estos estereotipos se complejizan cuando se vincula la categoría *lugar de origen*, configurando una *interseccionalidad diferencial compuesta* con raza y género: «yo te decía que ahí [en la universidad] hay una [persona] que está acostumbrada a manejar negras chocoanas, y las negras chocoanas son más dóciles, más agradecidas, yo no traigo ese talante» (Ocoba, entrevista 16 de octubre de 2018).

Con relación a estos relatos, vale la pena profundizar en dos elementos: el significado de este tipo de estereotipo y la vinculación de este con el lugar de origen de la mujer negra a la que se le adjudica. Frente al primer aspecto, es importante recordar que la sumisión, el silencio y la docilidad son estereotipos vinculados con ese deber ser que la esclavitud les confirió a las mujeres negras, donde la obediencia estaba relacionada con labores y roles de servicio. Así que poner en práctica este tipo de actitudes traía como beneficio garantizar un trato más benévolo y sin maltrato, además daba la posibilidad de llevar una vida más tranquila y con algunas posibilidades de protección y privilegios para sí mismas y los suyos (Ninna Friedemahn y Mónica Espinosa, 1995). Este tipo de estereotipos es concebido como parte de la configuración entre las mujeres negras afrodescendientes, a diferencia de aquellos que se establecen fuera del grupo poblacional y que están relacionados con la agresividad y el conflicto (María Isabel Mena, 2011), tal y como lo presenté en el capítulo de raza.

Ahora bien, el estereotipo de sumisión también ha sido emblema de la mujer ideal en el hogar (Luciana Manni, 2010), capaz de seguir las indicaciones del marido sin poner problema ni

cuestionar las decisiones que en este espacio privado se tomen. Este elemento se inscribe en uno de los principios de diferenciación de género complementario, propio del sexismo benevolente (Peter Glick y Susan Fiske, 1996 en Francisca Expósito, et al., 1998), presente en las sociedades patriarcales que ha afectado también a mujeres indígenas y blanco-mestizas.

El segundo elemento nos lleva a cruzar el estereotipo de sumisión de las mujeres negras afrodescendientes con el lugar de origen de estas. Este lugar es revisado como aquel espacio determinado geográficamente y al cual se le asignan significados de tipo cultural, político, económico; además tiene implícitas lecturas sobre el “desarrollo” de los pueblos o las comunidades que la habitan. Es decir, se asocian a los espacios geográficos rasgos de riqueza y pobreza, formas particulares de enfrentar los cambios sociales y ambientales, así como la distribución y formas de acceder a los diferentes capitales¹²⁹ (Murilo Flores, 2007).

En este sentido, al exponer que, en general, las negras chocoanas tienden a ser o comportarse de forma dócil, se está incorporando una distinción determinada por el espacio geográfico o lo que se conoce como *fronteras simbólicas*¹³⁰, que llevan a separar y diversificar este grupo poblacional, generando así una ruptura de la homogeneización de las mujeres negras afrodescendientes en el país. A pesar de que dicha generalización —por el lugar de origen— recae en la nominación geográfica, me lleva a pensar que las dinámicas racializadas y feminizadas se experimentan de formas diversas de acuerdo con el entorno o el lugar donde se habita. En otras palabras, ser una mujer negra afrodescendiente en un contexto negro afrodescendiente tiene una connotación distinta a la de ser una mujer negra afrodescendiente en un espacio mayoritariamente mestizo.

En un contexto identificado como negro afrodescendiente, la racialización y las dinámicas de discriminación alrededor de esta categoría disminuyen o desaparecen, pues es una categoría de identidad compartida ampliamente por los agentes que configuran el espacio; en este caso es posible que sean más evidentes dinámicas diferenciales por situaciones de clase (tenencia de capitales y posiciones en el espacio social) o condiciones de género (roles y formas de relación entre hombres y mujeres). Cuando el entorno es mayoritariamente mestizo, el marcador de diferencia racial entra a cobrar protagonismo como determinante en las interacciones sociales, en las cuales también intervienen el género y la clase.

Ahora bien, volviendo a la reproducción de estos estereotipos por parte de algunas mujeres negras afrodescendientes, puedo afirmar que es el resultado de los efectos de la estructura racista

¹²⁹ Este lugar de origen es entendido también como territorio, concepto que, estudiado desde distintas disciplinas, refiere una importante precisión desde la perspectiva de las ciencias sociales. De acuerdo con Murilo Flores (2007), el territorio surge «como resultado de una acción social que, de forma concreta y abstracta, se apropia de un espacio (tanto física como simbólicamente)» (2007, p. 36). Este autor cita a Bernard Pecqueur (2000), quien propone la existencia de dos tipos de territorio, el dado y el construido. «El primero de ellos sería el que ha sido definido por una decisión político-administrativa, en un proceso *topdown*, cuyos intereses, en la mayoría de las veces, son el establecimiento de políticas de desarrollo de la región definida. En ese caso el territorio se llama “territorio dado”. Luego se presenta otro tipo de territorio, el construido, o espacio-territorio que, según el autor, se forma a partir de “un encuentro de actores sociales, en un espacio geográfico dado, que busca identificar y resolver un problema común”». (Murilo Flores, 2007 p.36-37)

¹³⁰ Las fronteras simbólicas se refieren a los límites que los grupos sociales establecen tomando como referente los linderos territoriales, «donde las identidades están formadas con base en relaciones histórico-culturales locales» (Murilo Flores, 2007, p.37).

y sexista de nuestra sociedad colombiana, usada como plataforma sobre la cual se constituyen procesos de socialización en diferentes espacios —familia, escuela, universidad, trabajo, comunidad—. Es decir, somos parte y recreamos consciente e inconscientemente las maneras y las prácticas con las cuales nos han formado y a las que nos hemos enfrentado diariamente. De tal forma resulta difícil huir de los estereotipos, pues a pesar de la formación y la consciencia histórico-social que podamos tener, las trampas de clasificación de los sujetos están presentes en todo momento y requieren de mucha atención, por parte de nosotras, para identificarlas y no reproducirlas.

Otro elemento que genera tensión entre las mujeres negras afrodescendiente es el tema etario, que introduce una *interseccionalidad diferencial compuesta*, pues en la relación de género, raza y edad, esta última marca diferencias en intereses o formas de enfrentar distintas situaciones, lo que puede llevar a que un grupo de mujeres con categorías de identidad compartidos tengan tensiones en su interacción.

Hace un tiempo conformamos un grupo de estudio y discusión como una iniciativa de mujeres jóvenes que querían que discutiéramos sobre los temas [racial y de género]. Yo invité a otras amigas más adultas, para no ser la única vieja del grupo. Y después fuimos invitando a otras. Entonces, fue un grupo con un buen número de personas, pero se ha venido desarticulando un poco, porque las jóvenes nos han acusado de adultocentrismo. Entonces debido a eso, ellas decidieron que no querían estar con nosotras y se fueron, y entonces nos hemos quedado sólo las adultas. Sin embargo, es interesante porque seguimos haciendo cosas juntas, aunque se fueron del grupo seguimos haciendo cosas, nos seguimos convocando. Entonces eso que sucedió son discusiones que pasan en los grupos y pues es interesante, porque habla de todos los conflictos, de todos esos marcadores de diferencia que siempre están presentes, pero que a veces no los hacemos tan visibles y es necesario visibilizar. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

La edad es una categoría que determina el tiempo de vida de una persona, y este en el campo educativo traduce épocas y momentos de evolución física y mental para realizar determinadas actividades o adquirir diferentes tipos de aprendizajes. Del mismo modo, se vincula con la experticia que un sujeto puede tener sobre distintos asuntos o las maneras de asumir situaciones en contextos formativos particulares (Claudio Duarte, 2012, 2016). En el relato de Palma, el adultocentrismo¹³¹ ubica la dificultad de mantener relaciones simétricas entre mujeres negras afrodescendientes de diferentes edades o ciclos vitales, estos conflictos no fueron descritos puntualmente, pero pueden deberse a las prioridades que se establecían en las formas de abordar

¹³¹De acuerdo con Claudio Duarte (2016), el adultocentrismo «refiere a una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor). Dicha noción de adultez está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoría – mayor edad – implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades – menor edad –. Sistema de dominio, paradigma y ejes de análisis le dan forma a esta categoría que expresa asimetrías relacionales en el orden social impuesto, que se producen en una trama de factores diversos y con funciones distintas en cada modo de producción y formación social específica, esto implica que cada proceso social se materializa de forma diferenciada. Es decir, el adultocentrismo condensa, en tanto categoría, relaciones de poder de quienes portan la mayoría sobre otros/as sin poder». (2016, p.44)

las temáticas y las problemáticas que las vinculaban, poniendo en situación de privilegio a las mujeres mayores o con más experiencia.

A pesar de que las diferencias relacionadas con el lugar de origen y la edad resultaron ser determinantes en los distanciamientos entre mujeres negras afrodescendientes, son importantes ejemplos que remiten la heterogeneidad de un grupo poblacional —en este caso de mujeres negras afrodescendientes— que ha sido entendido de forma homogeneizante y del cual se ha desvirtuado el poder que poseen sus categorías diferenciales para la configuración de experiencias individuales y colectivas.

La interseccionalidad difusa y las interseccionalidades diferenciales presentadas en este apartado muestran que las tensiones configuradas en las relaciones que algunas de las mujeres negras afrodescendientes participantes establecen con otros sujetos, están fuertemente influenciadas por: las maneras en las que la racialización es vivida de forma diversa por estas mujeres, en comparación con hombres negros afrodescendientes, quienes a pesar de estar también racializados, poseen su condición sexual que los ubica en lugares con predisposición a mayor reconocimiento en un espacio social epistémico que es androcéntrico; los estereotipos de hipersexualización que, se configuran alrededor de las mujeres negras afrodescendientes, no sólo limitan el tipo de relaciones con los hombres, también reducen la visión integral de las capacidades de estas mujeres en el campo educativo y académico. Estos aspectos complejizan las dinámicas de relación en los distintos espacios del campo educativo, en tanto limitan y determinan los lugares de actuación y de participación por parte de las mujeres negras afrodescendientes.

Las diferencias determinadas por el lugar de origen y la edad generan distancias entre algunas de las mujeres que, aunque pertenecientes a un colectivo con categorías de identidad similares, revelan discrepancias que merecen ser valoradas. A pesar de las tensiones establecidas entre estas mujeres, es importante reconocer que los puntos comunes de raza y género tienen implicaciones sociales con impactos importantes para sus vidas y son los que permiten un reconocimiento de las problemáticas compartidas. Estos aspectos vinculantes se convierten en razones de peso para conformar redes de apoyo y grupos de reflexión en donde se construye confianza y apoyo para las mujeres negras afrodescendientes, tal y como lo manifestaron Perla Negra y Acacia en algunos de los relatos expuestos en el capítulo de *género*. De manera que la sororidad resulta ser elemento de oportunidad y resistencia en espacios educativos androcéntricos y racistas, por tal motivo debe ser fortalecido en este grupo poblacional a pesar de las diferencias, que se puedan establecer entre ellas.

7.2 A la sombra de una pobreza racializada y feminizada

En esta segunda imbricación temática expongo una *interseccionalidad diferencial múltiple* entre clase, género, raza y lugar de origen, tomando como asunto central que los factores determinantes de la pobreza en las comunidades racializadas están marcados por la carencia de distintos tipos de capital, especialmente el económico, que impacta a las mujeres que las conforman. Esta relación se muestra en los lugares donde hay mayor presencia de personas negras afrodescendientes,

situación que es evidenciada por algunas de las participantes justificando, de alguna forma, los procesos migratorios que les permiten encontrar mejores oportunidades de vida y ascenso social, así esto implique la práctica de procesos de mestizaje y blanqueamiento. La figura 11 resume las ideas centrales de esta imbricación temática.

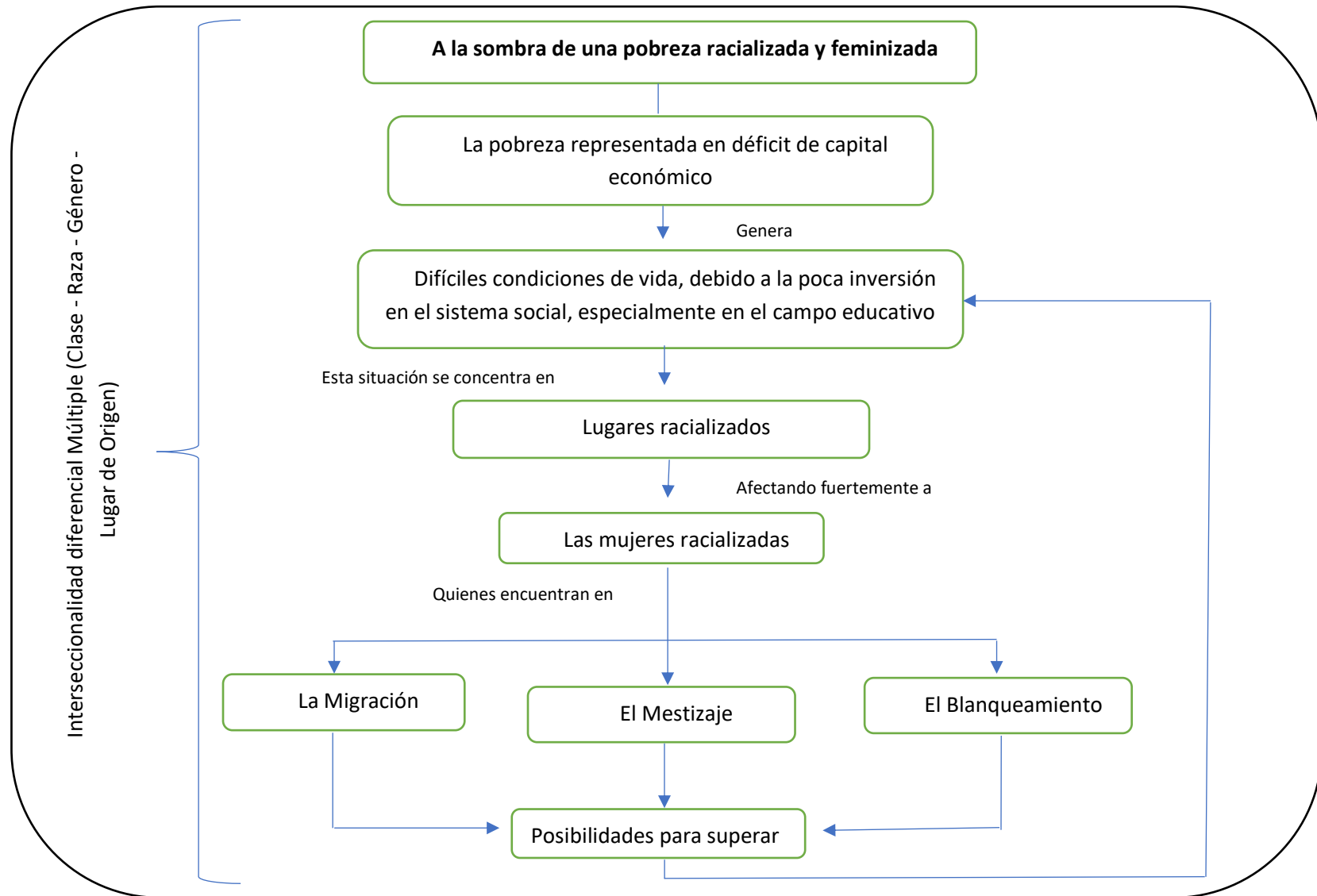


Figura 11. Imbricación temática: A la sombra de una pobreza racializada.
Fuente: Elaboración propia.

Las posiciones, que en el espacio social han determinado las vidas de mujeres negras afrodescendientes, están vinculadas a los rastros de una herencia esclavizada que las introdujo en un sistema en el que sus roles, funciones y empleos eran inicialmente de nulo reconocimiento económico y social, pues se enfocaban en la servidumbre, ventas callejeras, negocios ilícitos y la prostitución para beneficio de sus “amos” (Friedemahn y Mónica Espinosa, 1995; Teodora Hurtado, 2018). Esta situación se fue modificando lentamente para las mujeres negras afrodescendientes liberas, quienes asumieron una libertad incompleta, pues carecían de las posibilidades para ejercer plenamente de sus derechos (Juan de Dios Mosquera, 2008 en Gloria Rodríguez, 2008), debido a las marcas y predisposiciones históricas que las han ubicado en los más bajos eslabones de la escala social.

A pesar de los avances normativos paulatinos en términos de reconocimiento de acompañamientos especiales y de espacios de participación en la toma de decisiones para estas comunidades, las condiciones de vida de un gran grupo de mujeres negras afrodescendientes continúan ubicándose en el lado de desventajas en diferentes ámbitos de los escenarios sociales, económicos, políticos y educativos del país. (Ministerio de Cultura, 2009; Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de Derechos Humanos, 2012; Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, 2013)

Esta predisposición histórica de la esclavitud ha determinado formas de vida marcadas por la pobreza y la privación de capitales —principalmente de tipo económico—, especialmente de aquellas mujeres que habitan zonas geográficas racializadas o con mayor presencia de sujetos negros afrodescendientes. Dicha pobreza racializada tiene rasgos que se han configurado en territorios determinados, ejerciendo fuerte influencia sobre las mujeres y sus formas de identificar, comprender y asumir lo que en estos espacios acontece.

También por las dificultades que tenemos como negros (...) como, por ejemplo, si vos te fijás en Colombia, las regiones de los negros, como el Pacífico, están en una situación muy atrasada. Si vamos a mirar una región específica, podemos correlacionar esta región con todos los indicadores que vos quieras: económicos, de oportunidades, cuántos doctores hay en el Pacífico, cuánta gente tiene acceso a la universidad, cuánta gente tiene agua potable. Es decir, con cualquier indicador que vos correlaciones, encontrás que la zona de nosotros es la más atrasada. Vete para Cartagena, Cartagena es una ciudad partida en dos, ve y mira la Cartagena pobre, ¿cuál es la raza de la mayoría de sus habitantes?, entonces uno hace una traslación... Venga por ejemplo a Estados Unidos, al menos a una ciudad mayoritariamente afroamericana, por ejemplo usted va a Los Ángeles y donde están los negros son las peores partes de la ciudad; Alabama, por ejemplo, es un estado bastante rezagado con respecto a otros estados, vaya y mire cuál es la mayoría de la población, pues negra. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

El empobrecimiento en los espacios o entornos racializados como negros continúa siendo una realidad que marca las diferencias. De acuerdo con el Boletín Técnico de Pobreza Multidimensional (DANE, 2019a), las regiones de Colombia con mayor presencia de población

negra afrodescendiente poseen los porcentajes más altos de pobreza multidimensional¹³², ubicando al Caribe con un 33,5%, Pacífico con un 33,3%, Valle del Cauca con un 13,6% y Bogotá con 4,3%, lugares donde las mujeres tenemos mayores incidencias de pobreza multidimensional, a nivel nacional con 21,7% a diferencia de los hombres con un 18,5%, siendo este impacto más fuerte en los centros poblados y los lugares rurales dispersos.

Además de mostrar el empobrecimiento racializado de algunas regiones, el Boletín presenta los porcentajes de familia que enfrentan privación por variables en el complejo panorama de la pobreza multidimensional, exponiendo como variables preocupantes a nivel nacional el trabajo informal¹³³ con 72,3 %, el bajo logro educativo¹³⁴ con un 43,8% y el rezago escolar¹³⁵ con el 28,6%. En los centros poblados y rurales dispersos estos porcentajes continúan acentuándose.

El empobrecimiento racializado se constituye a través de múltiples variables, que abarcan más que la posesión de recursos económicos y que pueden ser muy preocupantes en determinados espacios geográficos. De acuerdo con los datos del Boletín y las apreciaciones de Michelle en su relato, los entornos negros afrodescendientes en Colombia poseen fuertes marcas de empobrecimiento evidenciadas especialmente en elementos de tipo educativo (DANE, 2019a), que, a largo plazo, tiene impactos en las demás variables contempladas en la pobreza multidimensional. Esta pobreza heredada que configura desventajas acumulativas para las nuevas generaciones hace más complejos los procesos de movilidad social para estas comunidades (Carlos Viáfara y Fernando Urrea, 2006; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015).

Las dificultades de movilidad o ascenso social en distintos lugares racializados como negros afrodescendientes han promovido procesos migratorios en los que familias y sujetos de estas comunidades buscan mejores posibilidades de vida. Dichas movilizaciones, en muchas ocasiones motivadas por problemas de orden público, estimularon el asentamiento en otros espacios —preferiblemente urbanos— con mayores ofertas educativas y laborales: «Yo vengo de esa parte negra que se desterritorializó para acceder a otros espacios y a otros privilegios académicos, sociales y económicos de la sociedad» (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018).

El relato de Ocoba coloca la desigualdad socioeconómica que caracteriza los espacios geográficos de nuestro país como factor determinante en la configuración vital de las personas, y justifica los procesos migratorios hacia entornos no afrodescendientes como parte de la estrategia para acceder a posibilidades educativas, que resultan escasas en lugares racializados. Este aspecto

¹³² Los indicadores usados para evaluar la pobreza multidimensional son: bajo logro educativo, trabajo informal, trabajo infantil, hacinamiento crítico, analfabetismo, rezago escolar, inasistencia escolar, barreras a servicios para cuidado de la primera infancia, material inadecuado de paredes exteriores, desempleo de larga duración, sin aseguramiento en salud, material inadecuado de pisos, barreras de acceso a servicios de salud, sin acceso a fuente de agua mejorada e inadecuada eliminación de excretas. (DANE, 2019a)

¹³³ La privación por trabajo informal es adjudicada a situaciones en donde en el hogar existe al menos una persona con ocupación, pero sin contribuciones a salud y pensión (DANE, 2019a).

¹³⁴ La privación por bajo logro educativo se refiere a que en el hogar el promedio de años de educación de las personas mayores de quince años es inferior a nueve años (DANE, 2019a).

¹³⁵ La privación por rezago escolar se emplea cuando en el hogar hay al menos un niño o joven entre 7 y 17 años con un número de años escolares aprobados inferior a la norma del país (DANE, 2019a).

que de entrada puede ser percibido como un factor de oportunidad, también pone en perspectiva las profundas restricciones que se viven en las zonas donde los negros afrodescendientes son mayoría.

Este factor resulta ser complejo: por un lado, puede concebirse como oportunidad, pues entiende la migración de las mujeres negras afrodescendientes como una apuesta que permite encontrar mayores posibilidades de participación en escenarios educativos, pero estas aperturas están destinadas a un grupo reducido de mujeres que tienen los recursos para movilizarse a otros lugares, además de conocer y manejar las estrategias para ingresar y permanecer en el sistema educativo de los lugares de acogida; por otro lado, tiene un carácter restrictivo tanto para las mujeres que deciden, deben o quieren permanecer en los lugares racializados, pues están destinadas a recibir limitados acompañamientos en procesos de la educación formal que les permitan ascender socialmente, como para aquellas que a pesar de movilizarse a otros lugares menos racializados desconocen las estrategias de inserción a las dinámicas de socialización competitivas y de consumo del espacio social.

Este último aspecto se evidencia en los rezagos académicos, que experimentan estudiantes negros afrodescendientes en los distintos espacios educativos (Andrés Sánchez, 2011; Carlos Viáfara, Alexander Estacio y Luisa González, 2010; Mauricio García, José Espinosa, Felipe Jiménez y Juan David Parra, 2013; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015). El siguiente relato ilustra cómo vivió Michelle en diferentes momentos de su experiencia, la necesidad de esforzarse más para equiparar las brechas educativas, que se iniciaron desde los niveles de básica y media:

Si usted, por ejemplo, quiere acceder a una beca, donde va a competir con personas que se han formado en otros lugares de Colombia, usted necesita hacer un esfuerzo adicional porque es sabido que la educación en los departamentos de nosotros los negros no es del mismo nivel que en otros departamentos donde se forman las otras personas que van a competir igual con vos, por ejemplo. Lo segundo, es que cuando yo entré a la universidad la mayoría de mis compañeros hablaban inglés, porque habían estado en colegios bilingües, por ejemplo, algunos hablaban inglés y francés. Entonces cuando vos te vas a presentar a un doctorado por ejemplo, vas a competir con gente que tiene un conocimiento del inglés más amplio y a vos te califican con este examen, por ejemplo el TOELF iBT¹³⁶...digamos la probabilidad que yo obtenga un TOELF competitivo con respecto al resultado que obtiene una persona que se formó en un colegio bilingüe, es muy baja... si yo no hago el doble del esfuerzo pa' preparar el examen, mi probabilidad es muy bajita, entonces yo tengo que pues trabajar más. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

Ahora bien, independiente de los efectos que la migración a espacios poco racializados pueda tener en el grueso poblacional negro-afrodescendiente, la considero como parte del conjunto de estrategias empleado por algunas de las mujeres participantes para lograr acceder al campo educativo y sus diferentes escenarios. Además, entra a ser parte de procesos de mestizaje y blanqueamiento, que a pesar de ser mecanismos producto de procesos ideológicos racistas (Carlos

¹³⁶ El TOELF iBT es una prueba que permite evaluar el dominio del idioma inglés en hablantes no nativos de dicho idioma. Se emplea con mayor frecuencia a nivel universitario, profesional y para la aplicación a becas internacionales.

Hinestroza, 2015) también son empleados estratégicamente para entrar en la dinámica de interacción social en los espacios blanco-mestizos.

El mestizaje como forma de ascenso en las posiciones sociales se vincula no sólo con la posibilidad de una hibridación que permita adquirir una tonalidad más clara (Aníbal Quijano, 2014) y cercana al ideal blanco, también se manifiesta en el intercambio y la posibilidad de encontrar otras formas de interacción fuera de los espacios racializados:

Decir que soy sólo afrodescendiente es negar todo el aporte que me ha dado a mí el momento histórico que me tocó vivir y la realidad colombiana que ha correspondido vivir, entonces sí tengo raíces mestizas y negras a mucho honor... porque toda la parte académica que me ha tocado, el legado académico (silencio) viene de la parte negra, pero viene de la parte negra migrante a la ciudad, de la parte negra que salió de su lugar de origen, viene de la parte negra que no se quedó vinculada al territorio. (Ocoba, entrevista 14 de octubre de 2018)

Cuando Ocoba manifiesta que, en el mestizaje entre su padre racializado como negro y su madre considerada como blanca mestiza, encontró las posibilidades de movilización social, entiendo que en las disposiciones heredadas de su padre —además de incluir la racialización— también se encontraban la *illusio* y el *habitus* para encajar en la academia, fue en los espacios blanco-mestizos donde encontró mayores posibilidades de participación. Desde esta perspectiva, el mestizaje se convirtió para esta mujer en una importante estrategia de oportunidad para el acceso, la permanencia y la participación en espacios educativos.

En este mestizaje cultural prevalecen los valores y los criterios blanco-mestizos para la inserción al campo educativo o al menos esa es la percepción que se evidencia en algunos de los relatos. Al respecto, Ceiba manifiesta que para ella ha sido muy importante la asimilación de la cultura de acogida, que no es primordialmente negra:

Por ejemplo, la parte de la dedicación del pastuso, pero ¿cómo así que la parte de la dedicación, del trabajo, la disciplina?, ¿acaso no son estos buenos valores? Uno tampoco puede descartar las cosas de la cultura de acogida, entonces hay muchos valores que son importantes... por ejemplo que son muy laboriosos, son muy estudiosos... entonces esas son cosas con las que uno se va identificando y pues de alguna manera van articulando unas relaciones coyunturales con la cultura propia y la de acogida. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

De acuerdo con lo planteado por Ceiba, los principios de laboriosidad, dedicación y empeño son vistos principalmente en los espacios geográficos y culturales con presencia mayoritariamente blanco-mestiza. Al respecto, es posible pensar que, en el imaginario que reconoce valores positivos para la educación, la producción y el trabajo —académico o no— en determinados espacios, refuerza de manera implícita los estereotipos racializados relacionados con la pereza y la dejadez (Betty Lozano, 2010; Érica Morales, 2012; Klára Hellebrandová, 2014; Yeison Meneses, 2014; Greison Moreno, 2014; Darío Vásquez-Padilla, 2019) que sobre los entornos y los sujetos negros afrodescendientes se sostienen. Estas ideas configuradas como parte del andinocentrismo, donde

se consideran los valores de las elites blancas como mejores y superiores¹³⁷ (Jaime Arocha, et al., 2007), además de desvirtuar formas y maneras particulares de construcción y producción de las comunidades negras afrodescendientes, invisibilizan los aportes que estas comunidades han tenido para la construcción de sociedad y de manera concreta en la producción de pensamiento negro afrodescendiente en el país (Jorge García, 2015a, 2015b).

Sin embargo, también es importante resaltar que el relato de Ceiba es un ejemplo de cómo configuramos permanentemente nuestras identidades étnicas y raciales, a partir de lo que vivimos en los escenarios donde crecemos, estudiamos y trabajamos. Es decir, aquello que adoptamos, modificamos y rechazamos es lo que nos permite una transformación constante como mujeres negras afrodescendientes en el espacio social. Es posible que, en esta hibridación en la que se ponen en tensión los principios considerados idóneos para ser parte de un lugar o un espacio determinado, también pongamos en juego lo propio y lo ajeno, haciendo de esto una combinación que nos extiende las posibilidades para ser y ubicarnos en las posiciones del campo educativo en las que queremos estar.

De acuerdo con lo planteado por Ocoba y Ceiba, los espacios educativos blanco-mestizos ofrecen mayores medios para el acceso y la participación, de tal manera que al ser parte de los procesos que allí se emprenden, es necesario asumir posturas y formas de actuación exigidas para poder permanecer en estos. Este proceso también puede ser entendido como una especie de *blanqueamiento* que no está asociado necesariamente a una modificación fenotípica y estética, de hecho, está relacionado con la adopción de ciertas formas de pensamiento, expresión, elección y acción en la realidad, es decir una transformación sutil o drástica del *habitus* que les permita hacer parte de aquello considerado como ideal y necesario en el ascenso social.

El blanqueamiento que puede convertirse en parte de la estrategia que genera oportunidad para ser parte activa en los espacios educativos, también logra ser visto como una fuerte restricción para la mujer que la emprende, en tanto pone en riesgo valores negros afrodescendientes a través de la invisibilización de los principios culturales que la caracterizan.

O sea, uno no puede pretender estar arriba y seguir siendo negro, si querés ir arriba tenés que blanquearte, entonces pues el integracionismo no nos sirve porque integrarse es diluirse, disolverse, es desaparecer (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018).

Asumir los valores burgueses cuando también adquieres cierto nivel, pensar que esa es la solución “*aburguesarse*” y con eso entonces ya todo quedó resuelto, pues no es así, porque la integración no resuelve nada y en últimas la integración es imposible. O sea que no hay manera de integrarse, lo negro no tiene cómo integrarse al sistema sin diluirse, sin perderse como negro, o sea que hay que renunciar a muchas cosas, hay que renunciar a la identidad, hay que renunciar a la historia, hay que perderse para poder ser el negro permitido que tenés que ser. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018)

¹³⁷ El andinocentrismo adopta los principios eurocentristas “universalmente” promovidos desde el blanco europeo, pero en este caso particular son copiados y asumidos por los blanco-mestizos de las regiones andinas o del interior del país.

El relato de Palma introduce en el proceso de blanqueamiento dos importantes elementos: el primero referido a los valores burgueses o de clase media, es decir la obtención de capitales de diferente tipo de acuerdo con el orden y los requerimientos capitalistas internacionales, que deben ser asumidos por las personas negras afrodescendientes para poder ser parte de esta dinámica y no desaparecer en el intento. Dichos aspectos permean todas las prácticas urbanas y se afianzan fuertemente a través de los procesos educativos que el sistema de educación formal establece, así que escapar de ellos resulta una tarea compleja de realizar; el segundo elemento retoma el proceso asimilación cultural que, revisado desde la perspectiva de los modelos educativos para abordar la diferencia cultural, estaría fuertemente influenciado por procesos *asimilacionistas* (Sandra Guido, 2015). De acuerdo con lo expuesto por Palma, a pesar de que la mujer negra afrodescendiente puede verse o sentirse incluida dentro de contextos con reconocimiento étnico y cultural diversos —modelo integracionista—, termina asumiendo los valores hegemónicos blanco-mestizos haciendo que se invisibilicen o marginalicen sus formas de elaboración y construcción social —modelo asimilacionista—.

Esta integración-asimilación cultural promueve una “desintegración” o transformación étnica personal de los sujetos negros afrodescendientes, la cual resulta compleja de asumir, pues además de la negación cultural a la que se exponen, encuentran de forma permanente obstáculos o techos de cristal que les impiden realizar una movilidad social ascendente (Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015) a la par con otros blanco-mestizos, que se encuentran en situaciones similares: «la gente negra de clase media que siente que tiene derecho a estar arriba, pero los que están arriba, están arriba porque son blancos» (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018).

Estos elementos que hacen parte del fenómeno blanqueamiento, me permiten reflexionar acerca del proceso en donde se desdibujan principios étnicos de las comunidades negras-afrodescendientes, —que pueden ser entendidos en el sentido comunitario y del territorio, cosmovisión y relación con el ambiente y la naturaleza, entre otros—, debido a una superposición de prioridades de movilidad social y económica propias del sistema mundo moderno. Esta situación impacta de formas distintas a las mujeres negras afrodescendientes, por ejemplo, si están ubicadas en lugares donde el entorno y el contexto es mayoritariamente negro, sus prácticas y dinámicas tienden a heredarse con mayor facilidad, sin embargo, esto no es una garantía para que dichos procesos permanezcan intactos, especialmente, para las nuevas generaciones que deben enfrentarse a las transformaciones permanentes de sus contextos. Pero si por alguna razón las mujeres deben establecerse en otros espacios, se ponen en juego los valores étnicos propios y los del lugar de acogida:

Vos sabés de alguna forma que sos diferente al resto de personas en Colombia. Cuando uno está en Quibdó donde nosotros somos la mayoría negros, vos como que no tenés que pensar en eso, pero cuando uno sale de ese territorio, ahí es donde uno tiene que empezar a pensar en que la gente a donde uno llega es diferente a como es uno, se comportan diferente, las culturas son diferentes. (Michelle, entrevista 17 de noviembre de 2018)

Hasta este punto he presentado una contradicción entre algunos de los relatos y las reflexiones realizadas. Por un lado, para algunas de las mujeres fue determinante la hibridación cultural, en el que asumir valores culturales diversos a los negros afrodescendientes hizo parte de la estrategia para acceder a mayores oportunidades y participar en el campo educativo; por otro lado, muestro que, para una de las mujeres, resulta imposible tener que despojarse de sus principios étnicos para poder ser o hacer parte de un sistema que la invisibiliza permanentemente a ella y a su comunidad.

Ante esta oposición debo manifestar dos ideas. La primera se refiere a la indignación y a la amenaza que suscita que una persona se despoje de valores étnicos para poder hacer parte de un sistema como el educativo, asumiendo que estos principios son los que configuran al sujeto dentro de un colectivo y en su relación con otros diversos se posibilitan el intercambio de saberes y el crecimiento mutuo. En este sentido es muy negativo que las mujeres negras afrodescendientes “deban” asimilar y priorizar otros principios dejando de lado la posibilidad de construirse colectivamente desde sus diferencias étnicas. No obstante, me resulta complejo pensar a todas las mujeres autorreconocidas como negras afrodescendientes del país con los mismos sentidos étnicos y sin posibilidades de transformación, a tal punto de permanecer estáticas en el tiempo y el espacio.

Este aspecto me remite a la segunda idea y es la necesidad de recalcar que la adscripción étnico-racial negra afrodescendiente abarca una heterogeneidad que no puede ser descifrada en unos cuantos valores y principios culturales, especialmente cuando los espacios, los contextos y los tiempos influyen fuertemente en su modificación. De tal forma que, la única manera de conservar los principios étnicos intactos es que las comunidades permanezcan aisladas, estáticas y con nulo contacto con otras y otros; situación que resulta compleja y casi imposible, especialmente en estos tiempos donde la migración, los medios de comunicación y otros fenómenos sociales generan interacciones constantes entre sujetos de diferentes adscripciones étnico-culturales.

La interacción con otros es, sin duda, una forma permanente de reinención cultural y en ese intercambio se asumen nuevas posturas étnicas. Este proceso lo entiendo como *coevoluciones étnico-culturales*, que ha influenciado la formación de mujeres racializadas como negras, pero con valores culturales que no están totalmente ligados a las prácticas culturales afrodescendientes, sin embargo, socialmente, y debido a su fenotipo, son ubicadas en las escalas pigmentocráticas inferiores. En este caso dichas mujeres no necesariamente estarían asumiendo una *transformación étnica*, es posible que, en sus respectivas trayectorias familiares, este proceso se haya realizado por motivos de migración en la que se perdió contacto con los lugares de origen y la red familiar comunitaria afrodescendiente, como en el caso de Ocoba y Acacia¹³⁸.

En este orden de ideas, debo ratificar que la heterogeneidad de las mujeres negras afrodescendientes de la investigación es muy amplia, así como lo son sus valores y principios étnico-culturales y en esta medida también se hace posible que, en distintos casos, algunas de estas

¹³⁸ Vale recordar que en las familias de Ocoba y Acacia los padres eran adscritos e identificados como negros afrodescendientes, sin embargo, en el caso de Ocoba su padre murió cuando ella era pequeña y la vinculación con su red familiar se limitó al contacto con sus tíos, sin ahondar fuertemente en las prácticas étnicas de su familia paterna; Acacia, por su parte, no tuvo contacto con su padre ni con su familia paterna, desconociendo sus dinámicas culturales.

mujeres no necesariamente han “debido” dejar sus valores étnicos, simplemente estos se han transformado y configurado de acuerdo con las dinámicas familiares y de contexto que les ha correspondido vivir.

En esta heterogeneidad surge un elemento común que vincula las seis experiencias estudiadas y está referido a que, de alguna manera, las mujeres han tenido que emplear estrategias de mestizaje y blanqueamiento para poder ubicarse en posiciones de reconocimiento en el campo educativo, poniendo en riesgo la visibilización de la multiplicidad de sus diversos valores étnicos negros afrodescendientes. Sin embargo, dicho riesgo puede ser transitorio y estratégico, entendiendo que la inserción de estas mujeres en el campo educativo ha abierto la posibilidad para distinguir sus aportes como negras afrodescendientes en estos escenarios, así como la oportunidad para que otras en iguales o similares situaciones de vida consideren como posible y necesario hacer parte en este campo tan importante del espacio social.

En otras palabras, lo que quiero decir es que existe la posibilidad que para ingresar y participar debamos blanquearnos transitoriamente, pero al ser y estar en esos espacios también los estamos ennegreciendo y feminizando. Nuestra presencia, que antes era nula, está abriendo otras ventanas de reflexión sobre problemáticas y formas de abordarlas que no habían sido consideradas, y esto se convierte en una oportunidad para: cambiar las maneras de producción de pensamiento y formación en el campo educativo; incorporar las temáticas que nos convocan e impactan nuestras vidas; hacer visibles nuestros diversos y cambiantes principios étnico-culturales; ubicarnos en otras posiciones que, históricamente, habían sido vetadas para nosotras, permitiéndonos salir de las sombras de una pobreza racializada y feminizada, que ha estado principalmente concentrada en territorios negros afrodescendientes y determinada fuertemente por el capital económico, tal y como lo expone la interseccionalidad múltiple desarrollada en este apartado.

7.3 El poder de los capitales

Esta tercera imbricación temática se compone de dos núcleos. Uno de ellos expone cómo en la interseccionalidad diferencial simple entre clase y género se movilizan a través de los capitales cultural y económico las percepciones y las vivencias del sexismo ambivalente, de alguna de las mujeres participantes. De manera complementaria nuestro, por medio de una interseccionalidad diferencial múltiple entre clase, género, raza y lugar de origen, cómo se modifican los roles de género en la familia con la ayuda del capital cultural que moviliza y transforma el capital social de algunas mujeres negras afrodescendientes.

El otro núcleo presenta, a través de una interseccionalidad diferencial compuesta entre clase, raza y género, que la tenencia y el uso apropiado y pertinente de los capitales económicos, eróticos, culturales y sociales, se convierten en interesantes herramientas para mitigar las prácticas racistas y los efectos que se pueden dar sobre las mujeres negras afrodescendientes. Ambos núcleos correspondientes a esta imbricación temática se presentan de manera gráfica en la figura 12.

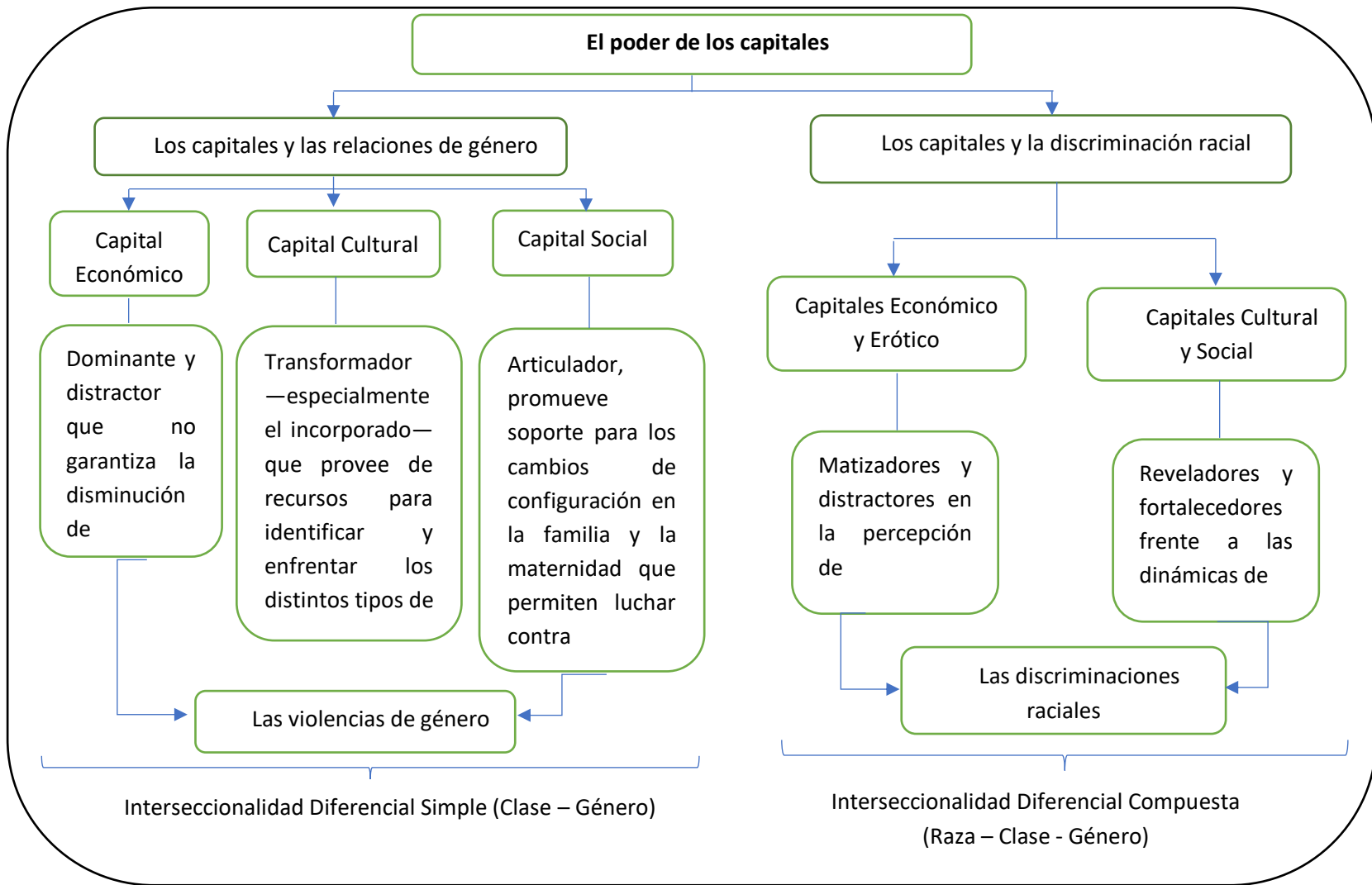


Figura 12. Imbricación temática: El poder de los capitales.
Fuente: Elaboración propia.

7.3.1 Los capitales y las relaciones de género

Las formas de interacción entre mujeres y hombres se configuran dependientes de los sistemas, que se movilizan en los distintos campos del espacio social. De acuerdo con las experiencias compartidas por las participantes, estas relaciones están marcadas por un sexismo ambivalente (Peter Glick y Susan Fiske, 1996 en Francisca Expósito, et al., 1998), que trasciende los espacios académicos y se hace presente en todos los escenarios donde es posible la socialización.

Las dinámicas del sexismo ambivalente son vividas y percibidas de formas diversas por cada una de las participantes. Un elemento que determina dicha pluralidad está asociado a la tenencia o ausencia de determinados capitales. Esta idea, la sustento en un interesante relato aportado por Ceiba, quien manifiesta que la presencia de capital económico en todas sus formas puede llegar a determinar el tipo de sexismo, que experimenta una mujer.

Te voy a colocar el ejemplo, para una mujer pobre que sufre de violencia basada en género, es mucho más fácil evidenciarla porque se la demuestran a golpes, o sea violencia física. Pero para una mujer de estrato medio-alto es más difícil darse cuenta de esta violencia porque es más psicológica. Por ejemplo, a una mujer de clase media-alta el esposo la controla todo el tiempo, pero disfraza el control con el cariño y le dice todo el tiempo: yo te llevo y te traigo porque te quiero tanto, te valoro tanto y te aprecio tanto que te voy a recoger, que te regalo el celular, te coloco la finca, te coloco la casa, te coloco las cosas que vas a hacer. Para ese tipo de mujer le queda muy difícil darse cuenta de que la están controlando y eso también es violento (...) tiene que ser una mujer muy inteligente para que se dé cuenta que lo que están haciendo es aplicar violencia psicológica. ¿Por qué? Porque como está tan llena de clubes, buenos restaurantes, buenos carros, buenas fincas, buena casa, todo es como una violencia con confort, se siente menos. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Antes de ahondar en este asunto, considero pertinente aclarar que, si bien en las experiencias de las mujeres no se expresan de manera directa situaciones de violencia de género, en varios de los relatos se revelan implícitamente elementos de este tipo de dinámicas maltratantes en las vidas de mujeres cercanas a ellas (abuelas, madres, hermanas, tías, amigas). Este aspecto vuelve relevante dicho relato, pues refleja algunas ideas alrededor de la violencia y los capitales, así como los impactos que puede tener en las mujeres.

En este relato se ponen en evidencia dos tipos de violencia de género o expresiones del sexismo ambivalente, el primero referido al maltrato físico y el segundo al maltrato psicológico. De acuerdo con Ceiba, la violencia física es experimentada con mayor frecuencia por mujeres con pocos capitales económicos, quienes deben enfrentarla de forma directa, pues no hay duda de la existencia de la agresión; y la violencia psicológica que resulta ser más compleja de evidenciar, la viven mujeres con mayores recursos materiales y económicos¹³⁹.

¹³⁹ Vale precisar que este tipo de violencias son denunciadas con mayor frecuencia por mujeres de estratos socioeconómicos bajos (Gladys Canaval, Martha González y María Sánchez, 2007).

Respecto a esta apreciación considero que puede tener algunas limitaciones, ya que, por un lado, no es tan sencillo adjudicar un sólo tipo de violencia de género a las mujeres por la tenencia de capital económico, dado que los diferentes tipos de violencia —física, verbal, psicológica, sexual, económica y patrimonial, entre otras— (Victoria Ferrer y Esperanza Bosch, 2000) tienden a ser manifestadas de formas complementarias, es decir, es probable que una mujer que experimente violencia física también reciba violencia verbal y psicológica. Y, por otro, existen estudios, como el de Luis Eduardo Sandoval y María Camila Otálora (2017), que afirman que las mujeres de todas las situaciones socioeconómicas pueden ser víctimas de los distintos tipos de violencia de género, de tal manera que resulta complejo adjudicar un tipo de violencia a cierto tipo de mujeres, a razón de su poder adquisitivo.

Habiendo hecho esta precisión con respecto al relato de Ceiba, lo considero pertinente para introducir la importancia que tiene el distinguir los tipos de capitales y las formas en las que se constituyen como portadores de elementos para la construcción de equidad de género en las vidas de las mujeres participantes. Poseer capital económico y todas sus transformaciones materiales brinda ciertas comodidades (Pierre Bourdieu, 2000), que le permiten a las mujeres organizar sus vidas de manera más fluida, pero no es garantía en sí mismo para que la persona conozca, identifique y demarque los límites en el trato con otras y otros; a diferencia del capital cultural —especialmente el incorporado (Pierre Bourdieu, 2000)—, que blindo al sujeto con procesos formativos para que fortalezca sus capacidades, identifique sus necesidades y recree las posibilidades de interacción con los que le rodean.

Las distinciones entre ambos capitales son notables, así estos tengan una relación de constitución mutua permanente, y esta relación constante es la razón que justifica la asociación del dinero con la formación o la educación. Es decir, se espera que una mujer con mayor capital económico tenga cierto nivel formativo y por tanto las herramientas para identificar y enfrentar con mayor facilidad situaciones que la expongan a riesgos en la relación con otros; a diferencia de las mujeres con menores recursos económicos, quienes pueden ser más proclives a tener menos formación y por tanto reducidos medios para enfrentar los distintos tipos de violencia de género.

Sin embargo, es posible que el capital económico no esté asociado fuertemente con el capital cultural. Por ejemplo, una mujer con comodidades materiales permite distintos tipos de trato violento para poder permanecer en ese estado de confort, así que es posible que no identifique la violencia—o no quiera hacerlo— y, por lo tanto, no la denuncie. A diferencia de una mujer que tiene una elaboración propia sobre los límites y las maneras adecuadas en la relación con otros y otras, que puede llegar a tener o no capital económico, pero en donde priman sus derechos y los hace valer, su capital cultural incorporado la lleva a comprender y enfrentar, de formas más asertivas, situaciones de violencia de género. Este aspecto se sustenta en investigaciones como la desarrollada por Luis Sandoval y María Otálora (2017), en la que exponen que a mayor formación y educación reciba una mujer, menores serán las agresiones de violencia de género —especialmente doméstica— sufridas por ellas.

Vale decir, entonces, que la tenencia del capital económico en sí mismo y por sí solo no es un factor que minimice la violencia de género, de hecho, puede convertirse en un distractor que matiza y camufla este tipo de agresiones a través de la comodidad, haciéndolas difícil de identificar y denunciar. A diferencia del capital cultural que ofrece mayores recursos para comprender y situar las formas de dominación masculina y por tanto avanzar en los procesos de construcción de relaciones de género con equidad.

Estos procesos con perspectiva de equidad, entre mujeres y hombres, resultan ser más sólidos cuando se fomenta desde la familia primaria. Tal y como lo muestran las experiencias de algunas de las mujeres participantes, quienes a pesar de la insistente presencia de patrones de feminización de roles, actividades y procesos en todos los campos de acción social (María Lugones, 2008; Betty Lozano, 2010; Luciana Manni, 2010; Tania Pérez, 2010), han logrado transgredir las fronteras de las esferas privadas y públicas, que además están fuertemente racializadas. Sin duda uno de los elementos, que posibilitó esta ruptura de modelo en estas mujeres, fue el acompañamiento de uno o varios miembros de sus familias, convirtiéndolo, además de un espacio de contención, en capital social necesario para la movilidad a través de procesos educativos.

En los casos de las mujeres de primera generación académica con familias monoparentales —Palma, Perla Negra y Acacia—, fueron las madres y hermanas protagonistas de sus procesos quienes, desprovistas de capital cultural institucionalizado, se vieron en la necesidad de asumir roles confinados al hogar con poco o nulo reconocimiento social y económico. Sin embargo, esto no fue impedimento para que a través de discursos, regaños y consejos se convirtieran en sujetos de referencia y acompañamiento para su proceso, configurándose así en la primera red de sororidad, que estas mujeres pudieran conocer.

Para las mujeres de segunda y tercera generación académica —Ocoba, Michelle y Ceiba— en sus familias nucleares, las madres fueron vectores trascendentales en los procesos, sin embargo, la orientación y el acompañamiento hacia las dinámicas académicas estuvo protagonizado por padres y hermanos. Estos hombres tienen como rasgos comunes: la tenencia de capital cultural —incorporado e institucionalizado—, presencia continua en la crianza y la educación de las mujeres y trato igualitario para miembros de la familia independiente del sexo. Estos tres elementos fueron fundamentales en el proceso de regulación de dinámicas androcéntricas en el interior de la familia, en donde las mujeres recibían un trato justo y respetuoso de acuerdo con sus deseos y aspiraciones, además eran consideradas merecedoras y capaces de estar en el lugar que desearan. En estos casos, las redes sociales configuradas familiarmente fueron establecidas bajo el principio de equidad de género.

Estos procesos, sin lugar a duda, fomentan mayores oportunidades para la proyección ascendente de trayectorias educativas en las mujeres, se convierten en actos y procesos de resistencia que posibilitan nuevas formas de construir familia y deconstruir roles feminizados y estereotipados, como lo ha sido la maternidad.

7.3.1.1 *La influencia de los capitales en la configuración de familia y maternidad*

La maternidad y la función reproductiva de la mujer negra afrodescendiente fueron de suma importancia en la época esclavista dándole forma a la sociedad colonial, pues a través de la reproducción de sujetos esclavizados se obtenía mano de obra gratuita que permitió erigir el sistema social que hoy conocemos (Gloria Rodríguez, 2008). Con este rol, muchas mujeres negras afrodescendientes buscaron la libertad de su descendencia con la ley de libertad de vientres, otras se vincularon con las familias de sus amos de forma más directa y cercana a través de la labor de ama de leche, que era asumido por mujeres que, habiendo parido, podían compartir su leche materna con los hijos de los amos. Esta actividad les generó a ellas tratos privilegiados y otras formas de relación con las familias blanco-mestizas (Florencia Guzmán, 2018).

Este rol de ser madres asumido por las mujeres en compañía de abuelas, tías, hermanas mayores, primas y hasta vecinas, como parte de la dinámica de las familias extendidas propias de los entornos negros afrodescendientes (Ligia Cantillo, 2013; Mery Cardona y Víctor Terán, 2017), es eje fundamental de las redes comunitarias negras afrodescendientes, que dan la posibilidad a las y los niños jóvenes crecer en un grupo social con diferentes referentes de apoyo y orientación, así como a las madres poder asumir otras actividades productivas para el sostenimiento del hogar, pues en la familia extendida encuentran el acompañamiento que sus hijos requieren.

La contención que este tipo de familias provee es, tal vez, una de las razones por las cuales muchas mujeres negras afrodescendientes se arriesgan a concebir mayor cantidad de hijos. Al respecto, algunos datos estadísticos muestran que las mujeres negras afrodescendientes tienen tasas de fecundidad más altas en comparación con mujeres del resto de la población. Por ejemplo, para el año 2005 las mujeres negras afrodescendientes tenían en promedio de 2,4 hijos en las zonas urbanas y 3,5 en las rurales (DANE, 2005 en César Rodríguez, Tatiana Alfonso e Isabel Cavelier, 2009), para el año 2018, los hogares de las comunidades negras afrodescendientes tienden a ser más grandes que las del total de la población (DANE, 2019b); estas cifras se asocian de manera importante a los porcentajes de jefatura femenina, que se encontraban en el 2005 entre el 29,3% y el 30,3%, (César Rodríguez, Tatiana Sierra e Isabel Cavelier, 2009; Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de Derechos Humanos, 2012; Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, 2013) y en el 2018 aumentaron a un 44,8%, en mujeres negras en comparación con un 40,7% en mujeres del total nacional (DANE, 2019b).

Si bien estas cifras exponen que las mujeres negras afrodescendientes continúan procreando más, también es claro que el número de hijos por madre ha venido disminuyendo, así como el tamaño de las familias extendidas para el apoyo, crianza y orientación. Estas transformaciones se han dado por los cambios que las migraciones sociales de estas comunidades han tenido, además de la incorporación de nuevas prácticas con consciencia de derechos reproductivos y sexuales en la configuración familiar, por parte de las mujeres negras afrodescendientes.

En el caso de las seis mujeres participantes de la investigación, se percibió que las configuraciones de las maternidades son diversas y fuertemente influenciadas por las dinámicas en

sus familias primarias. Ya fuera a través del ejemplo que no debía seguirse por la carga que la crianza y el cuidado de los hijos implicaba, generando así la imposibilidad de formarse y buscar otras opciones para el desarrollo personal y profesional; o a través de los deseos personales con los cuales se priorizó la atención a los procesos educativos antes que la maternidad.

Así pues, este rol asignado a las mujeres como forma de realización personal es reevaluado y reconfigurado permanentemente por aquellas que, en la educación familiar, comunitaria y formal, han encontrado reflexiones que les permiten asumir posturas propias frente a la maternidad. Con estas nuevas intenciones de ser o no madres, se rompen paradigmas en los roles de género en las familias negras afrodescendientes endogámicas y exogámicas¹⁴⁰, pues además de asumir este rol —cuando se decide hacerlo— desde otras dimensiones, se ajustan las responsabilidades en la crianza de las y los hijos con los hombres compañeros de vida y futuros padres, y se proyectan la cantidad de hijos y las formas de educarlos, teniendo en cuenta los capitales disponibles para hacerlo. Este proceso es una fuente de evolución de las familias extensas¹⁴¹, que ha caracterizado las comunidades negras afrodescendientes, donde las mujeres asumían o asumen la mayor responsabilidad en el sostenimiento parental y emocional del hogar, de tal forma que, inevitablemente, se empieza a modificar el capital social de este tipo de familias y comunidades.

El capital social es, tal vez, una de las mayores fortalezas de las comunidades negras afrodescendientes, especialmente en aquellos lugares ampliamente racializados como negros, donde los vínculos sobrepasan el factor consanguíneo al compadrazgo y la vecindad. Sin embargo, cuando las mujeres adscritas a estas comunidades conforman familia en otros espacios con presencia mayoritariamente blanco-mestiza y donde tienen mínimas relaciones con otras y otros negros afrodescendientes, este tipo de capital se vuelve restrictivo, transformando las redes de apoyo y las maneras de interacción.

Si bien, esta situación no es la regla general para las mujeres y las comunidades negras afrodescendientes en el país, vale destacarla para entender que —desde algunas de las experiencias de las participantes— en los cambios y modificaciones de roles de género al interior de la familia, se transforman también las comunidades y por tanto los valores que las caracterizan.

Como se observó en este núcleo de imbricación temática, los cruces interseccionales entre clase (a través de los capitales) y género, ponen en evidencia que, si bien el capital económico posee gran impacto en la configuración de vida de las mujeres negras afrodescendientes, no es lo suficientemente poderoso por sí solo para modificar o erradicar las desigualdades o violencias de género. A diferencia del capital cultural, que se instaura de diferentes formas en los sujetos y los

¹⁴⁰ Las familias endogámicas buscan establecer vínculos exclusivamente con personas de la misma adscripción racial o étnica, a diferencia de las familias exogámicas en las que se establecen relaciones con personas de diversidad racial y étnica.

¹⁴¹ Esta familia extendida en la comunidad puede darse por diversos motivos: compadrazgo, es el vínculo establecido cuando se apadrina o amadrina las y los niños a través de rituales como el bautizo de agua socorro, de óleos, entre otros; afinidad o familia política, cuando los suegros, cuñados, cuñadas y demás familiares políticos se asumen cercanos a la familia nuclear; paisanaje, cuando las personas hacen parte o provienen de la misma región o río; y lazos simbólicos, es tal vez de las relaciones más fuertes pues se establecen con aquellos con los que se comparten rituales cotidianos como ser madre o hermano de leche, compadrazgo de orejas o de uñas, por ejemplo. (CEPAC, 2019).

colectivos para transformar percepciones y configuraciones de dinámicas entre mujeres y hombres, especialmente en las familias, donde sus integrantes cuestionan y se posicionan de formas distintas para asumir roles como la maternidad. Estas modificaciones tienen efectos a largo plazo en las vidas de las mujeres participantes y en la conformación de nuevas familias, elemento que resulta fundamental en la configuración de capital social de las comunidades negras afrodescendientes. En otras palabras, es en la familia donde se encuentran los principios más claros para la oportunidad en la búsqueda de relaciones equitativas y justas para las mujeres, y esto es posible gracias al poder que el capital cultural tiene en sus integrantes, fortaleciéndolos para ser los ejes centrales en la promoción del capital social.

7.3.2 Los capitales y las discriminaciones raciales

La influencia de los capitales en las formas de entender y asumir las discriminaciones raciales emerge de manera combinada, ya sea para matizar o distraer, como es el caso de los capitales económico y erótico, o por el contrario como recursos reveladores y protectores, así como son percibidos los capitales cultural y social en las experiencias de las mujeres negras afrodescendientes participantes.

7.3.2.1 Capitales económico y erótico: matizadores y distractores de las discriminaciones raciales

El capital económico se ha convertido en eje central y determinante para la adquisición de otro tipo de capitales (Pierre Bourdieu, 2000), su poder reside tanto en la posesión como en los efectos que tiene en las mujeres, que lo ostentan. De acuerdo con Acacia, las diferentes formas de configuración del capital económico pueden matizar las manifestaciones racistas que sobre las mujeres negras afrodescendientes se pueden ejercer:

Hay tentativas de manifestación de discriminación que no se desarrollan, no pasan a una verdadera manifestación porque tú logras tener el acceso al tema económico, que hace que no brote del todo, eso es lo que he percibido en mi historia de vida y me pasa. Por eso hay muchas personas negras que no perciben digamos de manera muy puntual el fenómeno del racismo, porque se enmascara con el clasismo (...) Al final esto es una economía de mercado y no importa si eres negro, indio, blanco, rojo, azul... si tienes dinero entras. Pero esto no ha dejado que yo deje de percibir que en el fondo allí lo que había era un fenómeno de racismo. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

El relato es explícito al plantear que la tenencia de capital económico es determinante y marca fuertes diferencias entre aquellas mujeres que lo poseen y las que no. Además, expone la importancia tanto de su posesión como las formas en las que este capital debe evidenciarse en el intercambio material y simbólico, que se efectúa en el espacio social. De tal manera que no es suficiente para una mujer negra afrodescendiente poseer el capital, también debe usarlo y demostrarlo a través del consumo y la inversión en distintos bienes y servicios para así mitigar las prácticas racistas, que en las interacciones sociales se desarrollan. De acuerdo con este relato, el tema racial y las posibles discriminaciones que puedan realizarse alrededor de este constructo

social pasan a un segundo plano, pues la estructura capitalista que moviliza la interacción da prioridad a las capacidades de adquisición a través del capital económico.

Estos cambios de prioridades en el sistema social, que son generados por el protagonismo de la circulación del capital económico, posibilitan aperturas en el espacio social y sus diferentes campos, especialmente en los escenarios considerados exclusivos de las personas blanco-mestizas de una clase socioeconómica acomodada.

Tener dinero determina...sí claro, claro que sí, como a los espacios a los que tienes acceso, a los que puedes acceder. En Cali, sobre todo, hay lugares donde tú entras porque tienes cómo, pues finalmente son espacios blancos, es decir, son espacios blancos asociados con la clase y es que generalmente en Colombia los negros somos pobres... Entonces por ejemplo cuando uno va a Chipichape en Cali, que es allá donde van los estratos seis y todo ese cuento, se demoran en atenderte. (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018)

No obstante, como se puede leer en los relatos, ese segundo plano al que pasa la racialización y las discriminaciones debido a la posesión de capital económico no queda del todo ignorado. A pesar de ejercer un efecto suavizante con la posesión de elementos materiales y el acceso a espacios restringidos, las acciones de discriminación racial continúan operando, pero de forma matizada o solapada. Como lo expuse en el capítulo de *raza*, estos tipos de discriminaciones, que pueden ser difíciles de identificar, trazan límites invisibles o techos de cristal entre las mujeres racializadas como negras afrodescendientes y aquellas que no lo son. Ceiba y Acacia logran situar en la parte final de sus relatos que este tipo de fronteras se expresan implícitamente con actos y maneras sutiles que impiden la lectura clara de las discriminaciones raciales.

Es más difícil darse cuenta de la discriminación, porque la media y alta sociedad es muy generosa, tiene modales, a ti te manejan con modales, con buenas maneras, con tanta cordialidad que para cualquier persona este fenómeno es más difícil de identificar. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

De manera similar, el capital erótico muestra que siendo un recurso que cobra cada vez más valor en el sistema social del consumo (Catherine Hakim, 2012) permite una movilización de la racialización y sus distintas formas de discriminación. Como se manifiesta en algunos de los relatos de las participantes, *la presentación social*, al ser uno de los rasgos más fuertes en relación con el capital erótico, cobra un papel protagónico para el acceso y la participación en diferentes espacios sociales:

Yo tengo una clave cultural de crianza muy complicada, muy dura. Todos en mi familia tenemos en nuestro chip que el hecho de que usted sea negro, por decirlo entre comillas, no quiere decir que usted sea el más andrajoso o el más mal presentado, todo lo contrario, tiene que presentarse bien, porque la sociedad rechaza la mala presentación y si usted es negro es peor todavía. (Ceiba, entrevista 8 de octubre de 2018)

Esta idea de *presentación social* (Catherine Hakim, 2012) expresada en la forma de vestir, los accesorios y el perfume que se usa, las maneras de combinar los atuendos y exponerlos en determinadas ocasiones están asociadas a las posibilidades de tenencia e intercambio de capital

económico y a los patrones que prevalecen en los contextos socioculturales. Las modalidades y percepciones de presentación social varían de acuerdo con los eventos, los escenarios y el clima en el cual se encuentre la mujer negra afrodescendiente, pero lo que sí se mantiene imperante en los distintos espacios, es el modelo blanco-mestizo de presentación social y de belleza.

La estética es un problema que juega mucho en contra de lo negro, porque hay una estética construida desde lo blanco mestizo, de lo mestizo indígena, que es una lógica que está allí y que el negro tiene que llegar a enfrentar claramente. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2019)

Bajo este blanqueamiento estético el capital erótico se configura como parte de la estrategia no sólo para acceder y permanecer en escenarios sociales, también como dinámica para minimizar prácticas de discriminación racista:

Mi hermano... el del medio, le sacó el físico a mi madre por decir algo y claro su valoración social es altísima, aquí en esta ciudad [Pasto] (...), él logró entrar a la clase media-alta y alta de la sociedad adolescente de su época, gracias a dos cosas: primero, estudió en un colegio de élite (...) y, fuera de eso, mi hermano es un hombre chusco, simpático, y eso da mucho plus para morigerar y para digamos llevar a cabo con menos impacto el tema de racismo, eso ayuda. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

Además de la presentación personal aparece otra variable del capital erótico, que es valorada de forma importante en los diferentes contextos, y se relaciona con la belleza física. Frases comunes como «usted es negra, pero bonita»¹⁴² son ejemplo de la manifestación de un racismo mitigado por la belleza y que puede no ser percibido con la intensidad que confiere un acto de hostilidad, pero que implícitamente le recuerdan a la negra afrodescendiente que es bonita, pero sigue siendo negra. Ahora, si se presentan expresiones como «es que usted es muy bonita porque no es tan negra, es clarita» se está materializando un blanqueamiento en donde ubican la belleza bajo el modelo blanco mestizo, pero en la hibridación racial que da una “tonalidad” exótica, y de acuerdo con Catherine Hakim (2012) es considerada como un capital de gran peso en los diferentes escenarios de interacción social.

Sea cual fuere la forma en la que se efectúa la discriminación racial mitigada por el capital erótico, sigue siendo discriminación, que además nos pone a las mujeres negras afrodescendientes bajo la creencia de que, al poseer la *presentación social* y la *belleza física* construida desde el modelo blanco-mestizo, tendremos mayores oportunidades para el acceso y la participación en los diferentes espacios sociales. De esta manera, se nos recuerda de forma implícita que es posible el acceso, pero con ciertas transformaciones en nuestra apariencia física.

Los efectos de la tenencia y el aprovechamiento de los capitales económico y erótico en las experiencias de las mujeres negras afrodescendientes tienen importante influencia sobre los actos de discriminación racista, que más allá de suavizarlos o mitigarlos, nos ubica a las mujeres en situaciones y posiciones de comodidad, que pueden distraernos e impedirnos leer las manifestaciones sutiles, solapadas y cambiantes del racismo.

¹⁴² Frase tomada del ejercicio de visibilización del racismo de Asomecos Afro, 2019.

7.3.2.2 *Capitales culturales y sociales: reveladores y fortalecedores en las dinámicas de discriminación racial*

El capital cultural en sus distintos estados —objetivado, incorporado e institucionalizado— (Pierre Bourdieu, 2000) supone la apropiación de conocimientos y destrezas para comprender el espacio social y las dinámicas que allí se establecen. La adquisición y configuración de dicho capital se da de forma paulatina en la socialización en los entornos familiares, comunitarios y escolares, de tal manera que las prácticas propias de estos escenarios son determinantes en las comprensiones que las mujeres negras afrodescendientes hacen de las interacciones y las variables que influyen en sus experiencias vitales y educativas.

El capital cultural que se amplía y complejiza con el paso del tiempo, configura y transforma el *habitus* (Pierre Bourdieu, 1980; Jorge Castillo y Gustavo Cabezas, 2010) de las mujeres; implica que las predisposiciones de ser, pensar y obrar están fuertemente ligadas con lo incorporado educativamente. Es decir, qué, dónde y cómo se aprende, lleva a modificar, fortalecer o desvanecer las herramientas para hacer lecturas críticas de su realidad y de las situaciones que les acontecen, especialmente en relación con las discriminaciones raciales.

En los relatos de Acacia y Ceiba, presentados en el apartado anterior, se evidencia que ellas pueden percibir y comprender tipos camuflados de discriminación racial, gracias a la agudeza perceptiva y reflexiva que la información, la educación y la experiencia les ha conferido. De forma similar, el relato de Palma muestra que ciertas actitudes, que inicialmente pasaban desapercibidas en los procesos de interacción, con el tiempo y la posibilidad de formación enfocada a temas raciales y de género, pueden ser fácilmente evidenciables por ellas:

El racismo era un tema que no estaba en la academia cuando yo estudiaba, pasaban compañeros del movimiento negro por ahí por los salones invitando a una reunión o alguna actividad, y todo el mundo era como “o sea ¿cómo?, ¿esa gente es de otro siglo?”, “¿de qué están hablando?” ...y yo me sentía incómoda pero no lograba ubicar el origen de la incomodidad. Cuando pasaban estos compañeros, había otro compañero negro con nosotros que decía que esos “eran unos acomplejados que andaban hablando de racismo”, yo apenas pensaba “¿cómo así?”, pero no tenía elementos para esa discusión y realmente esos elementos los fui ganando con la otra gente del movimiento y con estas formaciones por fuera de la universidad, en estos otros espacios, más que en la universidad. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

Lo compartido por Palma, me hace retomar otro relato de esta mujer, presentado en el capítulo de raza, que expresa cómo desde pequeña, en su entorno familiar birracial o exogámico, sentía la misma incomodidad al percibir comentarios de burla y discriminación racial. Estas situaciones, que se configuran en tiempos y escenarios distintos en la ciudad de Cali - Colombia, orientan la reflexión en dos perspectivas sobre las formas en las que el capital cultural puede ser empleado o desaprovechado, para entender y enfrentar las discriminaciones raciales.

Por un lado, se reconoce la familia como el entorno de socialización primario de Palma y de las demás mujeres negras afrodescendientes, así que allí aprenden desde muy pequeñas las formas de

asumir y tratar determinadas temáticas y problemáticas cotidianas. Si como parte de los asuntos que intervienen en los procesos de interacción familiar se encuentra la racialización, este empieza a tornarse un aspecto que debe ser comprendido y asumido como una categoría de identidad o marcador diferencial que determinara distintas situaciones de vida. De tal manera que las familias que abordan dichas temáticas en la cotidianidad y ofrecen los recursos necesarios para su comprensión, están brindando importantes oportunidades para que en la interacción social las mujeres negras afrodescendientes logren identificar las posibles discriminaciones raciales que las pueden afectar y generar estrategias de protección y acción al respecto.

Si, por el contrario, la familia carece de elementos para reconocer y retomar el asunto racial como eje determinante en las desigualdades de vida, la mujer negra afrodescendiente se enfrenta desde pequeña al obstáculo de la naturalización o invisibilización de prácticas racistas. Dicha situación la pone en situaciones de desventaja y no le permite evidenciar las razones por las cuales es tan complejo que ella sea vista como un sujeto, que puede ubicarse en cualquier lugar y posición del espacio social.

De otro lado, considero que gran parte de los espacios escolares que brindan y certifican un capital cultural institucionalizado no ofrecen herramientas que les garanticen a las mujeres negras afrodescendientes lecturas críticas sobre su realidad en relación con su condición étnico-racial, pues este es considerado un asunto de poco prestigio académico, que no implica o convoca a toda la comunidad educativa. A pesar de tener direccionamientos normativos que exigen el desarrollo de este tipo de espacios académicos, como es el caso de la Cátedra de estudios Afrodescendientes obligatoria en las instituciones de educación básica y media, así como en todas facultades de educación de las distintas universidades del país (MEN, 1998), dicha Cátedra continúa siendo abordada de forma incipiente (Yeison Meneses, 2013; Greison Moreno, 2014), ya que priman la autonomía y los intereses institucionales.

Del mismo modo, y con respecto a la comparación en los tiempos cuando no se hablaba del racismo en el sistema educativo y el momento actual, vale decir que esta situación ha tenido cambios muy restrictivos y disimulados en los procesos, pues estas temáticas aún no son centrales en las discusiones de la mayoría de las aulas de clase, a pesar de los avances legislativos relacionados con este tema (Yeison Meneses, 2013), convirtiéndose así en una restricción más para las mujeres negras afrodescendientes que no encuentran en los espacios escolares y educativos de los distintos niveles, los recursos que les permitan comprender y revelar las razones y modalidades de discriminación racial.

No obstante, este abandono institucional, el interés por los asuntos raciales viene cobrando fuerza gracias al trabajo realizado por las organizaciones y movimientos sociales integrados por mujeres y hombres quienes, siendo estudiantes y docentes negros afrodescendientes, encuentran en los espacios extracurriculares la oportunidad para compartir y construir a partir de las experiencias racializadas. Estas construcciones colectivas son las que han ejercido mayor presión para que este tema sea atendido formalmente en los espacios académicos a través de seminarios,

líneas y grupos de investigación, que tienen importante crecimiento y reconocimiento en universidades como la Nacional de Bogotá y la del Valle en Cali.

Este aspecto se conecta directamente con la importancia que el capital social tiene en la configuración de estrategias que promueven, en el compartir, la discusión y el trabajo común, una comprensión profunda sobre las causas, formas y transformaciones del racismo, en los distintos espacios donde los sujetos interactúan. Este tipo de capital se evidencia en las redes de apoyo por medio de las cuales se establecen vínculos duraderos, que inician principalmente en la familia y trascienden en la comunidad, a través de los grupos barriales, juveniles, de género, religiosos, de estudio, entre muchos otros, sirviendo de soporte para la mayoría de las mujeres negras afrodescendientes participantes de la investigación, tal y como lo presenté en el capítulo de *clase*.

Como ya lo mencioné anteriormente, el capital social es tal vez uno de los recursos más valorados en la generalidad de las comunidades negras afrodescendientes, especialmente en los entornos racializados, pues a través de este se encuentra apoyo en la búsqueda de soluciones frente a las necesidades y aspectos problemáticos compartidos en un contexto determinado (Ligia Cantillo, 2013; Mery Cardona, y Víctor Terán, 2017). Como lo exponen Palma y Ceiba, al expresar que en el interior de los entornos racializados considerados como negros afrodescendientes, las bases que configuran la red son la solidaridad y el acompañamiento, dando apertura a la existencia de una familia extendida en la comunidad:

Lo religioso en el Pacífico es súper importante, a pesar de lo religioso se ha folclorizado mucho (...) el bautizo que hace la misma comunidad cuando no está el cura o el comadreo porque le cortaron las uñas a la niña, porque le abrieron los huequitos, por cualquier cosa te haces comadre de alguien. Entonces es una cosa como folclórica, como simpática ¿no?, y resulta que eso tiene un peso articulador de comunidad súper importante. Es decir, cuando ya te hiciste comadre de alguien por el motivo que sea, no es sólo porque se bautizó, sino porque le cortaste las uñas al bebé, ya es mi comadre. Es decir, hay un parentesco espiritual ahí, que ya no lo disuelve nada, absolutamente nada, y hay una obligatoriedad, un respeto, una solidaridad entre comadres y compadres, que es más fuerte que lo consanguíneo. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Lo que más reconozco de esa herencia negra, es la capacidad de solidaridad que tienen las poblaciones negras en Tumaco, la manera como desarrollan los entierros. Entonces un entierro allá no es triste, es triste obviamente por el que se pierde, pero hay una conexión, la gente se aglomera al otro, te acompañan. Por ejemplo uno compra el pan, el otro compra el trago...eso lo pude vivir con el entierro de mi abuela, que fue una cosa que para mí fue un vestimento cultural muy importante, yo realmente nunca lo había vivido, no me había tocado (...) Entonces esa solidaridad, esa alegría, esa capacidad, esa profundidad por el sentimiento de que es más importante las vecinas que las hermanas, por ejemplo, allá son más amigas y se lleva más en el corazón a las vecinas, porque la vecindad es muy importante. Porque es la gente que comparte la cotidianidad, puede que tú con una hermana o con una tía se hablen, pero si viven en barrios distintos no compartes la cotidianidad. Por eso allá la importancia del vecino es clara (...) la diferencia es que allá hay una solidaridad, es decir...vamos a visitar al vecino, vamos a acompañarlo. Esas son cosas que culturalmente son muy distintas que tiene la cultura negra y son muy bonitas, y que otras culturas tal vez no la tienen tan clara. (Ceiba, entrevista 8 de octubre de 2018).

Estos dos relatos resaltan los elementos que, dentro de contextos negros afrodescendientes, se dan y permanecen con el paso del tiempo, blindados por principios étnicos propios y diversos de cada contexto. Las actividades compartidas que se exponen en estos relatos hacen referencia a la historia construida en conjunto o comunidad, y esta dinámica de construcción es el eje del capital social. De acuerdo con Bourdieu (2000), los grupos no necesariamente se conforman de manera natural y tampoco están destinados a permanecer por siempre. Como lo presenta Acacia, quien plantea que la familia es un grupo de vinculación consanguínea, pero no necesariamente es con la que se establecen las verdaderas alianzas, pues estas están constituidas en la interacción y el compartir de prácticas cotidianas, entendidas también como «ritos de institucionalización» (Pierre Bourdieu, 2000, p.151).

Estos ritos de institucionalización pueden estar asociados a prácticas étnicas propias de las comunidades negras afrodescendientes, que son más visibles en los entornos o contextos mayoritariamente afro, que tienen implícitas unas marcas de construcción y discusión particulares sobre la racialización y la etnización. Sin embargo, y como lo mencioné con antelación, las redes sociales configuradas fuera de los entornos negros afrodescendientes contienen en la congregación de las personas una heterogeneidad de valores y principios, cruzados principalmente por las condiciones y situaciones de vida racializada, con implicaciones que abarcan aspectos distintos al sentido de comunidad y familia extendida.

Creo que ha sido importante encontrarme con gente, sobre todo con mujeres que venían del movimiento negro, y que ponían el tema sobre la mesa de manera explícita, entonces fue como poner la molestia ya de frente, ya ser consciente, hacerla consciente que no es un problema de percepción ni personal. Es que cuando uno logra poner sus problemas en colectivo, se da cuenta que no es una cosa personal, sino que es una situación colectiva, que es social y allí es donde ya uno está ganando, porque puede sacar el problema y mirarlo con distancia, entonces ya puede como objetivar el problema y darle la vuelta y mirarlo. Mientras uno lo tiene adentro sin posibilidad de racionalizar sobre él se vuelve más difícil. (Palma, entrevista 27 de septiembre de 2018)

He vuelto a este relato —presentado inicialmente en el capítulo de clase— porque me sirve de ejemplo para exponer que los ritos de institucionalización en los grupos o redes sociales de las que hacen parte varias de las mujeres participantes fuera de los entornos negros afrodescendientes, están fuertemente configurados por las posibilidades de expresión, comprensión y protección, que estos proveen frente a situaciones problemáticas suscitadas específicamente por la racialización y sus formas de discriminación. Resulta interesante ver que, en las experiencias de mujeres como Palma, Perla Negra, Acacia y Michelle, el capital social, mediado por intereses particulares de estudio e investigación, es una especie de *zona protectora*, que les provee de herramientas para entenderse como negras afrodescendientes en campos educativos permeados por el racismo.

Así pues, el capital cultural puede llegar a ser recurso para develar las prácticas racistas, que se han naturalizado y aceptado socialmente, permeando las dinámicas en los distintos escenarios de interacción, particularmente en los educativos. Sin embargo, para que este capital cultural logre convertirse en un verdadero revelador de las desigualdades racializadas debe configurarse en

entornos donde las vivencias que puedan o no ser compartidas tengan posibilidades de expresión, de credibilidad y de atención oportuna, con la perspectiva de buscar explicaciones sobre las razones de su existencia y sus transformaciones. Un capital cultural, que permita evidenciar las diversidades, necesidades y particularidades de las mujeres negras afrodescendientes, se construye en colectivo, a través de las redes y los grupos que configuran el capital social. Los espacios que este capital social promueve permiten la construcción, la discusión y la circulación del capital cultural requerido para que las mujeres comprendan, actúen y se empoderen contra las dinámicas de discriminación racial.

En este núcleo de imbricación temática puse en juego dos combinaciones de capitales: una de ellas configurada por los capitales económicos y eróticos, dotados por un carácter suavizante, que presumen mitigar las prácticas racistas y los efectos de estas, pero que en realidad tienen una función distractora y desconcertante, que entretiene a las mujeres negras afrodescendientes para la comprensión real de dichas prácticas; la segunda combinación establecida entre los capitales cultural y social, brinda mayores posibilidades para develar y enfrentar las discriminaciones raciales que cruzan las experiencias de las mujeres racializadas, las cuales, al estar desprovistas de estos recursos, son más vulnerables de ser ubicadas en lugares de desventaja en los espacios de interacción social, por tal razón es necesario que esta última combinación de capitales sean fortalecidos desde la familia, los espacios de socialización comunitaria y las instituciones educativas.

En términos generales, las interseccionalidades diferenciales compuestas y múltiples reveladas en esta imbricación temática, muestran como protagonistas los capitales y el poder que estos tienen en las formas de asumir tanto las relaciones de género como las discriminaciones raciales, que son experimentadas por las mujeres negras afrodescendientes participantes. Estos cruces categoriales, además de revelar los capitales como componentes centrales, en la comprensión de la noción de clase social probable de las mujeres negras participantes, ponen de manifiesto que las dinámicas educativas (propias del capital cultural) son determinantes positivamente en las transformaciones de vida de estas mujeres, sus familias y sus contextos cercanos.

7.4 Superación de una doble condición de irracionalidad

Esta última imbricación temática expone a través de interseccionalidades difusas, así como interseccionalidades diferenciales compuestas y múltiples, que el campo educativo, a nivel superior y la academia, ha sido restringido para las mujeres negras afrodescendientes. Si bien los apartados anteriores proporcionan elementos para la comprensión de las desigualdades educativas vividas por las participantes, en esta imbricación revelo la intersección entre los epistemicidios raciales y androcéntricos como el mecanismo mediante el cual se recrean las limitaciones más complejas para el acceso, permanencia y participación de estas mujeres en el nivel superior del sistema educativo. La figura 13 presenta las ideas principales de esta imbricación temática.

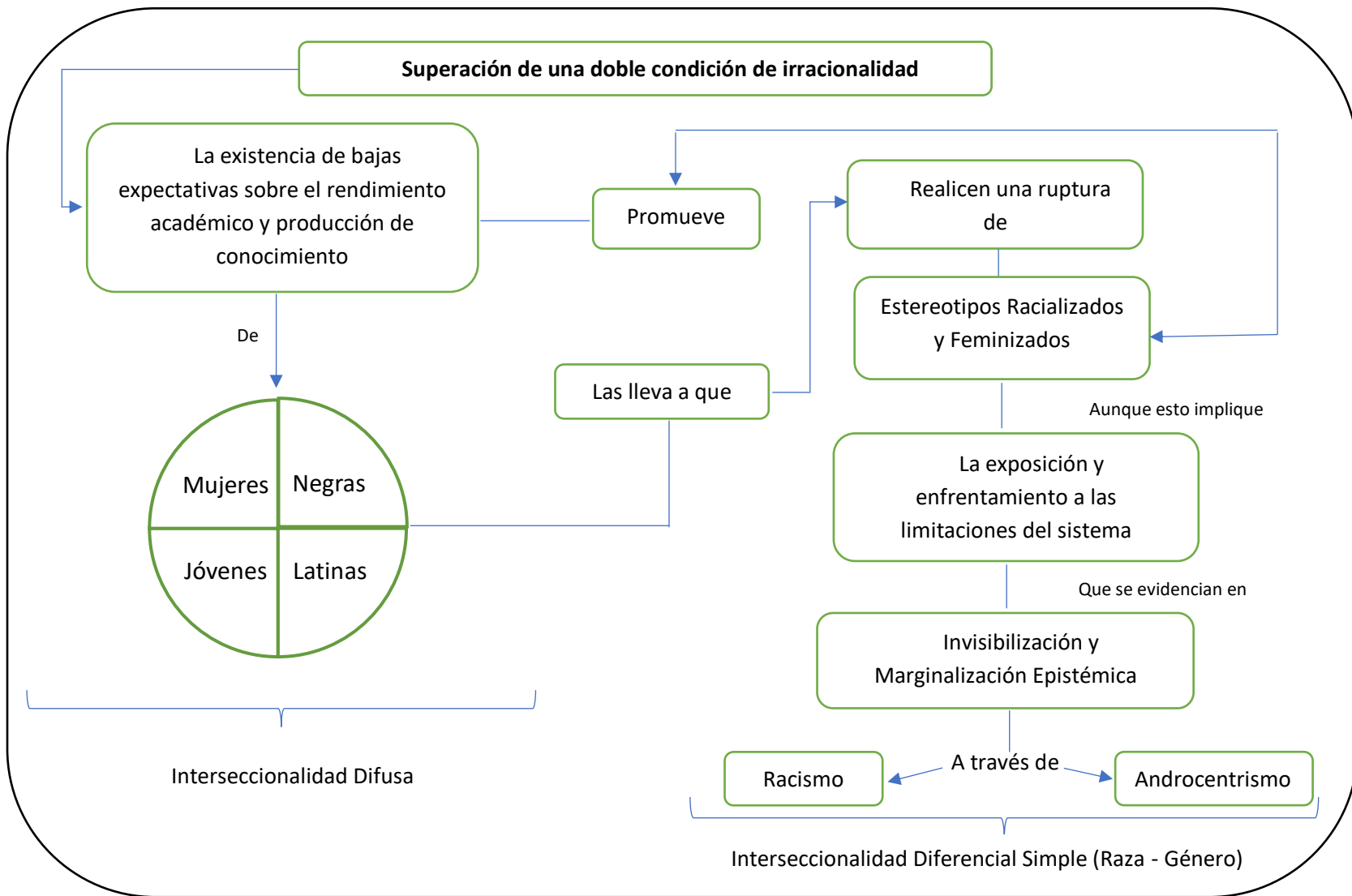


Figura 13. Imbricación temática: Superación de una doble condición de irracionalidad.
Fuente: Elaboración propia.

Los epistemicidios que han afectado a las mujeres y a las personas negras en general, se interseccionan para representar y condicionar situaciones de vida con fuertes desigualdades para las mujeres negras afrodescendientes, ubicando a su gran mayoría en posiciones de desventaja en el campo educativo. De acuerdo con las experiencias compartidas, la combinación entre un androcentrismo epistémico, que continúa restringiendo las áreas de desempeño para las mujeres, así como sus producciones, y un racismo epistémico en el que las verdades universales postuladas eurocéntricamente generan invisibilización y marginalización de la producción del pensamiento negro afrodescendiente en el país, reconfiguran en los escenarios de la educación formal una supuesta *doble condición de irracionalidad*.

Creo que tiene que ver con el hecho de ser *mujernegra* y de cómo nos perciben a las mujeres. En este sentido, las mujeres no somos seres racionales, pensantes y si somos negras pues tenemos una doble condición de irracionalidad. (Palma, entrevista 28 de septiembre de 2018).

Esta doble condición de irracionalidad es alimentada permanentemente por estereotipos racializados y de género sobre los cuales se basan elaboraciones respecto a aparentes limitaciones de conocimiento y comprensión, que las mujeres negras afrodescendientes exponemos en los espacios educativos (Jaime Arocha, et al., 2007; Sandra Soler, 2009; María Isabel Mena, 2011). Al parecer estas ideas homogeneizantes y engañosas, se convierten en la fuente que sustenta las bajas expectativas, que sobre estas mujeres se establecen.

Un día fui a pedir unas notas con el director del programa y él nunca me dio clase (...) Yo ya había terminado todas mis materias, entonces sacó mi listado y dijo; “ve, es que vos hasta buenas notas tenés, ¿no?”. Y entonces eso fue muy molesto, pero ¿este por qué me dice eso?, y me da rabia porque después no le dije nada, pero me da piedra de que no contesté, no dije nada, sino que me fui con la rabia. Y ¿este por qué se aterra que yo tenga buenas notas?, si nunca fue ni mi profesor. Si hubiera sido mi profesor y me ve lochoza y todo, pues bueno, pero ni siquiera fue mi profesor y ve mis notas y se aterra que yo tenga buenas notas. Entonces, era para mí muy evidente que mi aspecto físico era ya un marcador muy importante para el trato que se me podía ofrecer en la universidad, por parte de los docentes. Es una mujer negra, entonces no vas a esperar que piense, te diga cosas importantes, acierte con la respuesta ni que tenga buenas notas. (Palma, entrevista 24 de septiembre de 2018)

Como se percibe en el relato de Palma, ser calificada como incompetente en las actividades académicas muestra una señal de desconfianza por parte del sujeto con el que se interactúa y genera molestia en la mujer negra no sólo por recibir comentarios sin fundamento, también por la imposibilidad de reacción asertiva ante este tipo de situaciones. Las bajas expectativas que tiene un sujeto, que trabaja y representa una institución de educación superior, con respecto a una mujer negra estudiante universitaria que no conoce, más allá de insinuarnos deficiencias particulares del individuo que las manifiesta, nos expone configuraciones propias del sistema y gremio al cual él pertenece.

Al respecto, es importante reconocer que muchas de las percepciones que se construyen alrededor de las mujeres negras afrodescendientes están supeditadas a las condiciones y situaciones de vida que socialmente tiene que enfrentar buena parte de las comunidades negras que, como lo

indiqué en uno de los apartados de este capítulo, tienden a estar territorializadas, empobrecidas y con bajos índices de acceso al área educativa. Este aspecto, que en realidad es un asunto que afecta a la mayoría de las mujeres negras afrodescendientes en el país, se convierte en uno de los motivos por los cuales sorprenda tanto que mujeres negras en este campo tengan excelentes desempeños, convirtiéndose en “la excepción que confirma la regla”. Pues como lo exponen los datos censales, las mujeres negras afrodescendientes sobrepasan en cinco puntos porcentuales los niveles de analfabetismo en comparación con el total de mujeres en el país (DANE, 2006); si bien, la escolaridad en la básica y media tiende a ser muy similar entre los diferentes grupos poblacionales, es en el nivel superior donde las brechas se amplían drásticamente, ubicando a las mujeres negras afrodescendientes en lugares de desventaja al momento del ingreso (Anny Ocoró, 2017).

En esta perspectiva, las seis participantes y sus experiencias educativas son la representación de un grupo minoritario emergente, que a pesar de ser racializado y feminizado dentro de un contexto sociocultural, han logrado movilizar sus posibilidades y las oportunidades para poner en evidencia que no existe esa doble condición de irracionalidad por ser mujeres y negras, por el contrario, lo que permanece en realidad es una exposición prolongada a situaciones de pobreza multidimensional, que limitan las oportunidades para que muchas negras afrodescendientes puedan también ser parte de las dinámicas educativas y académicas en el país.

Volviendo a la situación narrada por Palma, vale decir que puede considerarse como un acto aislado, pero en realidad hace parte de una dinámica naturalizada y sistemática que disfraza al racismo y al sexismo con frases sencillas que parecieran ser destinadas a reconocer un rasgo o un valor, pero en realidad propalan a quien las recibe una lectura de sociedad restrictiva a la que le cuesta reconocer mujeres negras en posiciones diferentes al servicio doméstico, el cuidado, la prostitución y la marginalidad (Teodora Hurtado, 2018). Estas situaciones se complejizan cuando se cruzan con el lugar de origen como componente, que puede determinar las formas de pensar y proceder por parte de las mujeres negras afrodescendientes:

Por ejemplo, cuando estaba en el doctorado como que los profes te ven de una manera como, ah, esta es latina, es negra, no sé qué... Entonces cuando tú presentas tus trabajos te dicen: “*ve, estoy sorprendida de la calidad de tu trabajo*”, como si... no sé. Eso lo único que expresa es todas las bajas expectativas que se tienen con uno, entonces te toca estar mostrando que realmente tu trabajo es bueno, para no confirmar esas bajas expectativas. (Acacia, entrevista 21 de noviembre de 2018)

De acuerdo con el relato de Acacia, el lugar de origen, en este caso referido al hecho de haber nacido, crecido y educado principalmente en un país latinoamericano, pareciera posicionarla en situaciones de dificultad para lograr las expectativas de producción de conocimientos norteamericanas. No obstante, resulta interesante ver que estas bajas probabilidades de éxito en lo académico, más allá de generar sensaciones de malestar, ofrecen una oportunidad en la ruptura del estereotipo convirtiéndose así en estímulo para no cumplir con estas.

Ahora, las bajas expectativas pueden estar relacionadas con el componente etario, como se presenta en los relatos de Perla Negra y Ceiba. En el primero de los casos, Perla Negra expresa que

en varias ocasiones ha esperado por muchas horas para que la recojan en los aeropuertos cuando realiza viajes fuera del país por motivos académicos. El segundo relato corresponde a Ceiba, quien, trabajando como docente en una institución de educación superior, fue convocada para diseñar el programa de derecho junto con otra docente, tarea que realizó sin ninguna complicación, más al momento de la visita del par evaluador sintió que las condiciones de irracionalidad estaban predisuestas en la lectura que este sujeto realizaba.

Algunas veces he ido a otro país y me he quedado allá desde el mediodía hasta la noche esperando que vayan por mí, porque esperan una teóloga blanca y luego lo ven a uno ahí (...), y además como dicen “quien la ve toda pequeñita” o sea mi característica es ser pequeñita (...) Entonces dicen: nosotros te esperábamos blanca, europea de unos 50 años, bueno en esa época yo era más joven (risas). (Perla Negra, entrevista 4 de octubre de 2018)

Éramos dos profesoras: yo y otra profesora que tenía como unos 60 años en ese momento. Entonces cuando llegó el par académico (...) el señor le empezó a preguntar a la señora, porque él asumió de una que ahí de las dos pues la que sabía harto de derecho y de escuelas jurídicas y la que había hecho todo era ella, entonces le empezó a preguntar y la señora salió con un caldo de babas, o sea salió con nada. Y entonces me dijo a mí: *a ver hable usted, a ver si de pronto* (risas), entonces yo le dije: *claro doctor, con mucho gusto le explico cómo hice el documento*, entonces dijo: *ah, usted es la que sabía*. (...) Entonces ahí aparece primero lo étnico y luego lo etario, como la vio india y la vio vieja, entonces la que sabe es ella y él como me vio negra, y en ese tiempo era un poquito más joven, entonces diría: esta no sabe nada. (Ceiba, entrevista 9 de octubre de 2018)

Vislumbro los relatos compartidos por Acacia, Perla Negra y Ceiba como parte de las situaciones de desigualdad entendidas desde una *interseccionalidad difusa*, porque ponen en evidencia que las bajas expectativas que se establecen sobre las mujeres negras pueden complejizarse agregando otros marcadores de diferencia. Es decir, para las tres mujeres, la categoría central que moviliza las circunstancias correspondería a la racial, pero luego entra una conjunción con otras categorías, como el lugar de origen y la edad, que impide determinar el peso, que cada una de estas nociones posee en las experiencias que se describen. Este asunto se convierte en elemento de tensión, en tanto no permite identificar con claridad los motivos puntuales de bajas expectativas, situando todos los marcadores juntos como razones válidas para determinar una doble o triple condición de irracionalidad.

Estas supuestas condiciones de irracionalidad en las mujeres negras afrodescendientes pueden verse resaltadas por otro factor que alimenta las bajas expectativas sobre ellas, en el entorno académico y corresponde a la aplicación y el funcionamiento de las acciones afirmativas. Si bien estas fueron configuradas para disminuir las brechas de desigualdad social, educativa, cultural de comunidades negras afrodescendientes (Andrés García, 2007; Javier Castro, Fernando Urrea y Carlos Viáfara, 2009; Álvaro Mercado, 2014; Carlos Viáfara y Nini Serna, 2015), llegan a tener un sentido restrictivo y se convierten en otro elemento con el cual las mujeres se deben enfrentar. Inicialmente la limitación surge cuando este tipo de políticas se concentra en una sola modalidad: sistema de cuotas.

Hay que tener mucho cuidado con las acciones afirmativas, porque las acciones afirmativas lo que hacen es que, a las sociedades, a las comunidades que viven situación de discriminación les dice: *siéntanse representados con un número...* y pare de contar. Entonces usted siente que como ya hay una negra en la TV, esa es la representación suya y pare de contar. O sea, el foco es como que todas tengamos que estar contentas y tranquilas porque ya Mabel Lara es presentadora en noticias, entonces yo ya tengo que estar tranquila por eso, y hay una ministra de cultura negra, entonces todos los negros tienen que estar tranquilos porque ya tiene ahí la representación (...) Entonces las acciones afirmativas son peligrosas porque le generan el sentimiento al colectivo de que ya tienen representación, es peligroso y los otros como que se relajan y además, tiene que haber uno, no pueden haber más, ¿por qué?, deben ser los que le quepan de acuerdo a la capacidad. Es peligroso por eso, es perverso, bueno es un razonamiento que yo he hecho, pero bueno (...) lo que uno tiene que hacer es ganarse los espacios, aunque sea difícil. (Ceiba, entrevista 10 de octubre de 2018)

El relato que Ceiba refiere, se vincula con un plan ampliado de acciones afirmativas para comunidades negras afrodescendientes en contexto laborales, que también aplica a los escenarios educativos. Esta perspectiva me ayuda a comprender que parte de los efectos del sistema de cuotas es la limitación en la cantidad de mujeres y hombres negros afrodescendientes participantes en dichos espacios. Si bien las convocatorias para ingresar a los programas académicos de diferentes instituciones son abiertas, la apuesta del sistema de cuotas permite que mujeres negras en condición de vulnerabilidad económica y social puedan acceder a ellos con mayores facilidades. Esta restricción numérica funciona como modelo de representación poblacional, que justifica la presencia de los sujetos adscritos a estas comunidades, independientemente de los procesos y los resultados que estos posean tanto para las beneficiadas como para las comunidades.

En este sentido, la política de acción afirmativa queda disminuida al sistema de cuotas o cifras numéricas de ingreso, dejando relegada la modalidad de trato preferencial para poblaciones vulnerables, con las que puedan acompañar sus procesos académicos y culminarlos con éxito. Este trato preferencial no refiere la permisividad a los malos rendimientos educativos, por el contrario, supone una serie de estrategias que les permitan a las mujeres y demás beneficiarios encontrar apoyo académico, emocional, social y hasta económico para superar las dificultades, que les impiden obtener óptimos resultados en sus procesos escolares. Al respecto, cabe decir que son pocas las instituciones que ofrecen el paquete completo de acción afirmativa, pero cuando lo desarrollan de la manera acertada logran potenciar procesos con sus beneficiarios y las comunidades a las cuales pertenecen, como es el caso de la Beca Fulbright para lideresas y líderes negros afrodescendientes, que reporta un 0% de deserción, debido al acompañamiento y el apoyo integral para sus becarios¹⁴³.

¹⁴³ (Notas diario de campo. Evento Mujeres y Afrocolombianas en la Educación Superior, Conferencia Beca Fulbright, 4 octubre 2018).

En ese contexto la responsabilidad recae exclusivamente en la mujer negra afrodescendiente al momento de demostrar sus capacidades para merecer el cupo educativo o laboral, como dice Acacia: “ganarse los espacios”, resulta ser la gran tarea en este campo.

A veces la gente piensa que uno está en un cargo simplemente por discriminación positiva, digamos que una empresa necesitaba mostrar cifras, exponiendo que sus programas de diversidad funcionan, entonces hay gente que piensa que a vos te contrataron probablemente porque vos entraste dentro de este programa y te necesitaban pa' llenar una estadística o algo de ese estilo. Entonces a vos te toca mostrar que si tenés las mismas capacidades pa' desarrollar el trabajo que tenés que hacer y eso no implica que vos no tengás que trabajar más en términos de tiempo... pero sí te pone una carga adicional desde el punto de vista de actitud mental y todo ese tema. Entonces yo tengo que demostrarle a la gente que está pensando que yo estoy aquí solamente porque yo soy negra, que yo soy capaz de hacer lo que tengo pa' hacer. Puede ser que yo esté ahí llenando la estadística, porque yo no sé, pero al menos digamos yo lo voy a hacer bien y así vos te volvéis como un referente. (Michelle, entrevista 20 de noviembre de 2018)

Con este relato Michelle expresa que ser mujer negra en un espacio laboral, donde las políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva son efectivas, representa en ella otro compromiso; además del adquirido con la realización de las funciones para las cuales fue contratada, tiene que ver con demostrar permanentemente sus capacidades y competencias para ser merecedora socialmente de dicho espacio. Esta necesidad opera para superar las bajas expectativas que se pueden tener sobre ella y como mecanismos de apertura a otras mujeres negras afrodescendientes que merecen ser consideradas más que como un número o cifra de representación poblacional.

Vale decir que a pesar de las restricciones que pueden tener las acciones afirmativas por sistema de cuotas, es necesario que se mantengan y se amplíen, pues para muchas mujeres negras afrodescendientes se convierte en la única oportunidad para ingresar y hacer parte del campo educativo y laboral. Aunque esta posibilidad implique una constante demostración de talentos, virtudes y capacidades por parte de las beneficiarias, es una ganancia política que afecta positivamente las comunidades negras afrodescendientes en el país y de la cual el sistema educativo, en particular el nivel superior, debe prestar atención y asumirla juiciosamente como parte de la estrategia de atención diferencial para que mujeres negras afrodescendientes logren acceder, participar y culminar los distintos procesos académicos que emprendan.

Recogiendo algunas ideas, puedo señalar que la doble condición de irracionalidad otorgada por ser mujer y negra se alimenta de la irracionalidad que ofrece el ser joven y de habitar o proceder de un lugar, en donde las situaciones socioculturales y económicas no respondan a los estándares de calidad epistémica para garantizar buenos rendimientos académicos. Y así pueden irse sumando más factores o categorías, como la orientación sexual, la discapacidad física, la adscripción religiosa, entre muchas otras, que hacen de las experiencias educativas de las mujeres negras afrodescendientes únicas y particulares, pero con el reto permanente de romper estereotipos y demostrar que las bajas expectativas que se tienen sobre ellas no corresponden a la realidad.

7.4.1 Entre la ruptura de estereotipos y el enfrentamiento a limitaciones del sistema educativo

Los estereotipos vinculados de forma exclusiva con la servidumbre, la prostitución, la marginalidad, la pereza y la pobreza vienen siendo fracturados por mujeres negras afrodescendientes al ingresar, permanecer y participar en todos los niveles del sistema educativo en Colombia y otros países. Estas fracturas de estereotipos las entiendo como una especie de grietas en el sistema educativo, pues lo que antes era imposible de pensar y efectuar con relación al acceso y la participación de mujeres negras en los diferentes niveles del sistema —especialmente el avanzado— ahora tiene cabida y tiene luz, no sólo como forma de continuar accediendo, también como mecanismo para empezar a ajustar radicalmente dinámicas y procesos en dichos espacios.

Este aspecto se vincula con el concepto de *dependencia de ruta*, desarrollado por Silvia Walby (2007), con el cual plantea que situaciones o ideas desarrolladas en un momento determinado o en un espacio específico tienen incidencia en otros contextos y tiempos. Es decir, la ruptura de estereotipos que se está efectuando con las participantes y otras mujeres en situaciones de vida similares tiene implícitas las luchas individuales realizadas por ellas y sus familias, así como los efectos que han tenido en sus procesos particulares las dinámicas sociales colectivas realizadas fuera y dentro del país.

Estas *dependencias de rutas* son producidas por movimientos sociales que se configuran a través de una energía colectiva de grupos humanos, con los cuales estos movimientos crecen y se dispersan; lo que quiere decir que las transformaciones sociales no necesariamente surgen de los sistemas o las instituciones —aunque sí tienen fuertes impactos en estos—, de hecho se originan en la reflexión y el accionar de las colectividades, que se convocan alrededor de problemáticas y necesidades insatisfechas. Por ejemplo, los movimientos negros afrodescendientes que emprendieron una pugna por los derechos civiles buscando finiquitar la segregación racial y obtener derechos cívicos y políticos en la década de los años 60 del siglo pasado, en Estados Unidos de Norteamérica (Valeria Carbone, 2017) tuvieron importantes impactos evidenciados, a principios de la década del 90, en la organización política y social de comunidades negras afrodescendientes en Colombia; vinculadas con agrupaciones indígenas, estas lograron reconocimiento constitucional como grupos étnicos con necesidades y particularidades propias. De igual forma, estos procesos tienen predisposiciones históricas que las posibilitaron, dando continuidad a una importante y larga lucha por los derechos diferenciales.

Otro ejemplo corresponde a los movimientos feministas que han pasado por varias etapas desde la Edad Media hasta llegar a mediados de los años 30, para movilizar a las mujeres blancas de clase socioeconómica alta y europeas a reflexionar sobre la dominación femenina impuesta por las estructuras patriarcales (María Luengo y Prudencia Gutiérrez, 2011; Ana De Miguel, 2011). Sin embargo, dicho movimiento ha tenido importantes transformaciones al punto de encontrarse hoy en una tercera ola del feminismo, también conocida como los *feminismos críticos*, que recoge las necesidades de mujeres diversas cruzadas por marcadores diferenciales (raza, etnia, clase,

orientación sexual, religión, lugar de origen, entre otros), con necesidades, condiciones y situaciones de vida particulares. En esta última ola, son más y diversas las mujeres que se movilizan y logran construir desde sus experiencias personales nuevos lugares de comprensión e interacción social.

Estos procesos de los movimientos negros afrodescendientes y los feminismos se desarrollaron en lugares y momentos diferentes, fueron configurados desde las acciones sociales convirtiéndose en referentes que han influenciado a un grueso poblacional importante, y que, de manera directa, reflejan sus efectos en las experiencias educativas de las mujeres negras afrodescendientes participantes: ingresan, participan y hacen parte del sistema educativo. De este modo, entiendo que la ruptura de estereotipos no es un acto inmediato, requiere —además de tiempo para la movilización e intensión de visibilización de formas diversas de ser mujer negra afrodescendiente en el espacio social— mucho interés por el empoderamiento a través de capital cultural, que es eje central en el campo educativo. Si bien otros capitales como el económico y social¹⁴⁴ resultan importantes en la construcción de nuevas posibilidades de interacción, es con el capital cultural donde se hace la incorporación de capacidades, experiencias, conocimientos adquiridos por medio objetivado, vivido y certificado, lo que permite que estas mujeres se ubiquen en posiciones con importante reconocimiento académico.

La adquisición, tenencia y demostración del capital cultural por parte de las participantes resulta ser un ejercicio que es estimulante en la medida en que es reconocido y valorado, pero también suscita en ellas efectos como el agotamiento y la desconfianza que irrumpen en sus proyecciones de trayectorias educativas. El agotamiento es expresado por las mujeres cuando frecuentemente debe estar demostrando su potencialidad para ser valoradas como *buenas, excelentes o mejores* que sus pares. En esta perspectiva, la intranquilidad y poca libertad para sencillamente participar y ser en la educación trunca la posibilidad de aprender, enseñar y liderar procesos, no en términos de competencia, sino en perspectiva de construcción. La competencia por el reconocimiento, que resulta ser extenuante, pone a las mujeres negras afrodescendientes en una condición emocional estresante y desgastante, pues de manera permanente deben estar revisando si sus apuestas en el campo educativo y laboral son pertinentes para exponer sus idoneidades.

La desconfianza hacia las mujeres negras en relación con sus potencialidades, en el campo educativo, se encuentra instaurada en los imaginarios y se reconfigura permanentemente con la interacción de los agentes en el espacio social. A pesar de las transformaciones y las conquistas que estas mujeres puedan desarrollar para sus vidas académicas y profesionales, así como para otras mujeres y sus comunidades, la difidencia a la cual se ven enfrentadas permanentemente se

¹⁴⁴ A pesar de que el capital erótico también puede tener componentes de influencia en las formas de acceder y participar en espacios de educación formal, para la mayoría de las mujeres no tiene mayor peso o visibilidad, más allá de la presentación social. Vale decir que es posible que los estereotipos que recaen sobre las mujeres negras afrodescendientes están fuertemente vinculados con el placer sexual y la prostitución, aspecto que lleva a que estas mujeres busquen otras formas de reconocimiento en el espacio social, alejadas de estos estereotipos. Además, los beneficios que este capital puede otorgar en el campo educativo tienden a desaparecer a corto plazo sino están consolidados con un buen capital cultural y social.

anida en sus pensamientos como consecuencia de la presión y las limitaciones que se establecen en los espacios de una educación formal con corte andro-euro-andinocéntrica, especialmente en el nivel superior.

Vale resaltar que en medio de lo positivas que pueden considerarse las experiencias educativas de las seis participantes, se revelan diferentes limitaciones que han afectado a estas mujeres negras afrodescendientes y sus procesos en los espacios educativos, especialmente en el nivel superior. De acuerdo con lo compartido por ellas, considero que las limitaciones más perniciosas surgen en la academia con la fusión entre racismo y androcentrismo epistémicos. Esta combinación procrea dinámicas académicas naturalizadas a través del mecanismo, que he denominado *invisibilización-marginalización de las epistemes feminizadas y racializadas*.

Dicho mecanismo se configura interseccionalmente entre los epistemicidios de raza y los de género, y establece como principal propósito continuar el dominio de las producciones epistémicas andro-euro-andinocéntricas, a través de la priorización de áreas de conocimiento, temáticas y autores que son estudiados y usados como referencia en los planes de estudio y en los programas académicos; de tal forma que se invisibilizan y restringen las producciones desarrolladas por mujeres negras afrodescendientes en estas latitudes del continente americano. Este sometimiento académico es denominado por Jorge García (2015) como *sujeción epistémica* o «arrogancia académica occidental» (p.334).

Cuando los intereses docentes, estudiantiles e institucionales convocan e introducen la necesidad de desarrollar temáticas y problemáticas relacionadas con la racialización y la sexualización en la academia, dicha invisibilización imperante se transforma en marginalización epistémica. Es decir, los asuntos que antes no entraban en el panorama de producción académica ahora logran hacer presencia en los espacios educativos, pero son asumidos como saberes de poco prestigio, como es el caso de los temas raciales, feministas, de diversidad y todo aquello que los vincule.

El trato diferencial de los saberes, en el sistema educativo, alimenta la jerarquía epistémica (Ramón Grosfoguel, 2007) o estratificación epistémica, en la que los hombres blanco-mestizos continúan ubicándose en las posiciones con mayor reconocimiento en el campo educativo y de producción académica; por el contrario, las mujeres negras afrodescendientes terminan experimentando posiciones con menor reconocimiento, especialmente aquellas que enfocan sus intereses en disciplinas o temáticas de poco prestigio. En este punto quiero volver a referenciar uno de los relatos de Acacia, en el que manifiesta lo difícil que ha sido su proceso, debido a su condición de mujer negra afrodescendiente en la academia y a las apuestas investigativas que ha emprendido.

Además de ser mujer, además de ser migrante acá en Chile, además de ser negra, se encuentra también la dificultad del tipo de problemas que uno escoge. De pronto hubiera sido más fácil si uno habla, no sé, de otra cosa, como desarrollar problemas matemáticos, pero se mete uno con estos líos de discriminación por género, por raza, por clase, entonces hace que sea mucho más difícil ser tenido en cuenta (Acacia, entrevista 26 de noviembre de 2018).

Esta *invisibilización-marginalización de las epistemes feminizadas y racializadas* produce, según mi criterio, tres de las limitantes más nocivas que puedan experimentar las mujeres negras afrodescendientes, que participan y conforman el sistema educativo. Como primera limitación sitúo *la infravaloración de los grupos racializados y feminizados* a los que estas mujeres se adscriben, que es moldeada por estereotipos raciales y sexuales excesivamente folclorizados y erotizados, que empobrecen y limitan las proyecciones de las mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades en el campo educativo. Esta infravaloración confina las producciones propias de las comunidades negras afrodescendientes a *doxas* (Eleder Piñeiro, 2017), es decir, conocimiento construido a partir de opiniones, creencias, imaginación e información sin fundamento. De tal manera que entiende a las mujeres de dichas comunidades como sujetos a los cuales les resulta muy complejo adquirir las capacidades y habilidades para ser parte de los espacios donde se origina la *episteme* o el conocimiento que produce la verdad. El siguiente relato de Perla Negra ilustra esta limitación:

Yo recuerdo que hubo un primer encuentro de teología y tenía esas tres categorías en la publicidad: “Encuentro teológico de mujeres, género y clase”. Recuerdo que era el mismo nombre y recuerdo que la propaganda que presentaba era una mujer blanca con unos pasos tan grandes y una negra pequeña... como que la blanca pisaba a la negra, y eso fue durísimo... Recuerdo que yo fui a mirar y pensé que: “así es como nos ven las académicas blancas”. Y la discusión ahí fue bastante fuerte, desde la manera como entre nosotras mismas nos vemos y nos asumimos, ¿cómo el feminismo no tuvo en cuenta esto? Por lo menos en esa época, las mujeres que entramos allí lo cuestionamos mucho. (Perla Negra, entrevista 2 de octubre de 2018)

La infravaloración de contenidos negros y feminizados, como segunda limitante, ignora o asume como cuestiones sin importancia las temáticas o problemáticas que cruzan las vidas de estas mujeres. Dicha restricción se evidencia en la ausencia de visibilización de las producciones académicas y formas de participación en los espacios de educación formal, que involucran estos asuntos. Como parte de los efectos que conllevan este tipo de situaciones se encuentra la multiplicación de esfuerzos realizados por estas mujeres, quienes siendo parte de espacios de educación formal deben cumplir con los compromisos adquiridos y además investigar por cuenta propia las problemáticas que atañen su existencia. Estos últimos procesos son construidos frecuentemente a la distancia del sistema educativo, pero apoyados por redes sociales y comunitarias.

La tercera limitante que corresponde a *la infrarrepresentación de las mujeres negras afrodescendientes en los espacios educativos y la academia* se configura, por un lado, con la baja representación numérica y porcentual de ellas como estudiantes, docentes, directivas e investigadoras; y por otro lado, con el poco o nulo reconocimiento de las conquistas logradas por ellas, en relación con la participación y producción en los escenarios en los cuales interactúan. Ejemplo de esta situación se expone en uno de los relatos de Ceiba —ya citado en el capítulo de *raza*— en donde expresa cómo en las ceremonias de graduación de la institución donde labora no se le reconoce su título de doctora y la identifican como magíster, igual que el resto del equipo directivo de la organización.

Dichas limitaciones que afectan los procesos de las mujeres negras afrodescendientes se convierten en restricciones más profundas para la *coevolución del sistema educativo*. Pues, como ya lo he expuesto, a pesar de las condiciones restrictivas, estas seis mujeres han logrado superar las bajas expectativas que sobre ellas se efectuaron proyectando y ampliando un interesante horizonte para otras que, como ellas, contemplan en el campo de la educación formal un camino prometedor y restaurador; pero queda en evidencia que al sistema educativo le cuesta evidenciar, comprender y atender los cambios sociales que movilizan a los sujetos, especialmente a estas mujeres que, en resumidas cuentas, también le dan vida a ese sistema.

Con las distintas interseccionalidades desarrolladas en esta cuarta imbricación temática expuse que, en el enfrentamiento permanente a la doble condición de irracionalidad, las mujeres negras afrodescendientes participantes logran superar las restricciones generadas por las bajas expectativas y los estereotipos racializados feminizados, que han sido configurados histórica y socialmente, aunque estos aún se proyecten sobre la mayor parte de mujeres negras afrodescendientes en el país. En este tránsito de ganancia también se encuentran limitaciones fuertemente ancladas a una relación permanente entre el racismo epistémico y el androcentrismo del mismo tipo, que se dinamiza en las diferentes estructuras del nivel superior del sistema educativo.

7.5 Ideas de cierre

La interseccionalidad como eje teórico-conceptual y metodológico de la investigación me permitió poner en evidencia detalles referidos a las influencias, que las distintas categorías tienen entre sí, en las vidas de las mujeres y en los contextos en los cuales interactúan. En este tránsito investigativo evidencié cómo la interseccionalidad no es singular y se diversifica de distintas formas para orientar la comprensión de las situaciones de desigualdad como asuntos particulares, que deben ser revisados en contexto.

Así pude identificar dos tipos de interseccionalidades: las difusas, en donde las categorías de identidad o los marcadores de diferencia están cruzados y no se logra identificar con claridad cuál o cuáles obtienen mayores pesos o influencias en situaciones de desventaja o privilegio; y las diferenciales, en las cuales se reconocen claramente las categorías y sus intersecciones determinando las experiencias de estas mujeres.

En la primera imbricación temática expuse que ser mujer negra se convierte en una categoría o marcador combinado asumido con orgullo, así traiga consigo efectos de desigualdad, que ubican a la mayoría de las mujeres con esta adscripción en lugares de desventaja. Desde una perspectiva conceptual y empírica, una interseccionalidad difusa y una intersección diferencial simple entre género y raza, me permitió mostrar que las relaciones establecidas por estas mujeres con hombres negros afrodescendientes pueden tener implícitos elementos de tensión generados por dinámicas androcéntricas, en las que las mujeres negras afrodescendientes son vistas de forma reducida por el componente sexual. Este aspecto también aparece en las relaciones con hombres blanco-

mestizos, sin embargo, en ellos la vinculación puede ser compleja cuando se siente una amenaza por desigualdad debido al género, la raza y el lugar de origen.

Las tensiones entre mujeres negras afrodescendientes fueron evidentes en las intersecciones diferenciales compuestas, donde categorías como lugar de origen y edad se sumaron a las de raza y género. En el caso del cruce con lugar de origen emergieron estereotipos racializados y feminizados vinculados con la docilidad y la sumisión de las mujeres negras afrodescendientes chocoanas, aspectos que considero reflejo de un sistema racista y sexista reconfigurado inconscientemente como resultado de las trampas de la clasificación social de las cuales hemos sido víctimas. Respecto al cruce con la edad, se evidenció que las relaciones entre mujeres negras afrodescendientes podían llevar a distanciamientos por la forma como el adultocentrismo ubica a las mujeres mayores en posiciones de privilegio, en comparación con las más jóvenes. Ambos tipos de tensión sirven de muestra para exponer la heterogeneidad de las mujeres negras afrodescendientes en el país, tanto de sus formas de vida, como del entorno en el cual interactúan.

Con la segunda imbricación temática en donde se expone una interseccionalidad múltiple entre clase, raza, género y lugar de origen, afirmé que las mujeres participantes revelan que nuestras comunidades negras afrodescendientes se encuentran a la sombra de una pobreza, que ha sido racializada y fuertemente feminizada. Esta situación, parte de las secuelas de la esclavitud, se ha concentrado con mayor densidad en lugares o territorios racializados como negros afrodescendientes, en los cuales prevalece una pobreza económica heredada, que refleja desventajas acumulativas haciendo más complejos los procesos de movilidad social de estas comunidades. Ante este tipo de situaciones, algunas de las mujeres participantes y sus familias encontraron en la migración a lugares menos racializados, mejores oportunidades para el acceso y la participación en espacios educativos.

El mestizaje y el blanqueamiento también se revelan como formas que permiten el acceso y la permanencia a espacios sociales, donde predominan principios blanco-mestizos, haciendo que las mujeres negras afrodescendientes asuman posturas tendientes a modelos de integración-asimilación cultural, que ponen en riesgo la visibilización y continuidad de valores étnico-culturales propios de las comunidades afrodescendientes. Esta fuerte restricción también la he concebido como una estrategia de oportunidad, que ha permitido abrir escenarios de participación, que eran impensables para las mujeres negras afrodescendientes en el país.

El poder de los capitales en las discriminaciones raciales y de género lo presenté en la tercera imbricación, a partir de dos núcleos temáticos. En el primero, desarrollé una interseccionalidad compuesta por medio de ideas concernientes a la importancia de diferenciar los capitales económicos y culturales para identificar y enfrentar en las relaciones de género, especialmente en lo relacionado con la violencia doméstica. En este punto el capital cultural prima en el momento de garantizar comprensiones y acciones tendientes a prevenir y encarar este tipo de situaciones.

De manera complementaria presenté la influencia de los capitales cultural y social en las maneras cómo se viven y construyen las relaciones de género en las familias de las mujeres negras

afrodescendientes participantes, convirtiéndose en un asunto determinante para sus proyecciones de trayectorias educativas. Por un lado, reconozco el rol protagónico de las madres y hermanas en el apoyo constante por las construcciones de nuevos horizontes profesionales en las mujeres de primera generación académica. Por otro lado, resalto el papel importante que padres y hermanos tuvieron en la guía y acompañamiento de los procesos educativos de las mujeres de segunda y tercera generación académica. En ambos casos los acompañamientos familiares tuvieron efectos positivos, en la medida que mediaron en la transformación de roles estereotipados de género y raciales, a tal punto de promover el apoyo de espacios comunitarios y de educación formal, formas diversas de asumirse en los espacios públicos y privados, especialmente en relación con la maternidad.

En el segundo núcleo temático expuse una interseccionalidad múltiple (entre raza, clase, género y lugar de origen), que remite el poder de los capitales en las formas de distinguir las discriminaciones raciales. De acuerdo con lo evidenciado en los relatos compartidos, los capitales se combinan de dos formas influenciando la perspectiva con la que se asume el racismo, por parte de las mujeres negras afrodescendientes: una de ellas establecida entre los capitales económicos y eróticos que sirven como matizadores y distractores de este tipo de las prácticas racistas; otra combinación se da entre los capitales culturales y sociales, considerados como los recursos que se promueven desde la familia y los grupos sociales para evidenciar, comprender y enfrentar las acciones de discriminación racial en los diferentes espacios educativos y de interacción.

La cuarta imbricación temática desarrolla, a través interseccionalidades difusas e interseccionalidades diferenciales compuestas y múltiples, la idea de que ser mujer negra afrodescendiente, en los espacios educativos y de la academia, implica la superación de una doble condición de irracionalidad otorgada por el género y la raza-etnia. Esta condición se alimenta de forma permanente de estereotipos racializados y feminizados relacionados con la incapacidad de conocimiento y comprensión, además se ve reflejada en las bajas expectativas académicas que sobre estas mujeres se establecen. En este punto se vincula el papel que tienen las políticas de acción afirmativa y su implementación como una forma que restringe a un porcentaje de mujeres negras afrodescendientes para acceder y participar en los escenarios educativos y laborales.

A pesar de que este tipo de normativas conlleva una demostración permanente de idoneidades por parte de estas mujeres, resulta ser una oportunidad significativa para la reinención de sus posibilidades en el espacio social y debe continuar siendo parte protagónica de las estrategias institucionales para el acompañamiento diferencial, que promueva la disminución de brechas social y económicas, que tanto afecta a las mujeres y comunidades negras afrodescendientes en el país.

En el enfrentamiento a esta doble condición de irracionalidad se rompen estereotipos vinculados históricamente a lugares de poco reconocimiento social. Esta ruptura es posible gracias a la inserción, permanencia y culminación de procesos en los diferentes niveles del sistema educativo. Dichas fracturas de estereotipos, consideradas como resultado de esfuerzos individuales, familiares y colectivos, también deben sus efectos a procesos sociales adelantados en otros lugares y momentos.

Con el proceso de ruptura de estereotipos emergen limitaciones del sistema educativo y la academia, que se forjan en la fusión de los epistemicidios de raza y de género reproducidos a través del mecanismo de invisibilización-marginalización de las epistemes feminizadas y racializadas. Dicho mecanismo genera tres de las limitaciones más nocivas, que puede generar el sistema educativo hacia las mujeres negras afrodescendientes: infravaloración de los grupos racializados y feminizados, infravaloración de contenidos negros y feminizados, infrarrepresentación de las mujeres negras en el sistema y la academia. Si bien dichas restricciones afectan directamente a estas mujeres, también se evidencia impactos negativos en la coevolución del sistema educativo.

Ahora bien, la comprensión interseccional de las diferentes categorías, marcadores o sistemas de relación desde la perspectiva propuesta por Silvia Walby (2003, 2007), me permitió establecer que, si bien las categorías de raza y género poseían fuertes impactos en las vidas de dichas participantes, estas debían leerse de acuerdo con el contexto y las situaciones en las que las mujeres se encontraban, resaltando de forma importante la diferencia que los pesos de estas categorías (de manera individual e interseccional) tienen en los distintos entornos donde interactúan las mujeres negras afrodescendientes.

La movilidad y la influencia de las categorías en las experiencias de las participantes remiten el concepto de *coevolución de los sistemas relacionales*, planteado por Silvia Walby (2007). Esta noción me permitió exponer que las categorías de identidad o los marcadores de diferencia se impactan e influyen entre sí de manera permanente, dando origen a experiencias racializadas y sexualizadas diversas, configuradas de acuerdo con el contexto, el momento y los sujetos partícipes en cada situación. De manera que las intersecciones categoriales interfieren en la ubicación de las mujeres en diferentes lugares y posiciones en el espacio social, particularmente en el campo educativo, pero estas ubicaciones no son estáticas, de hecho, pueden cambiar y movilizarse de acuerdo con la interacción de las categorías de identidad o marcadores diferenciales en los distintos escenarios del campo social.

Otro elemento, que resultó de suma importancia, fue el empleo del concepto *dependencia de ruta* (Silvia Walby, 2007) para comprender en perspectiva interseccional las experiencias de las participantes. Bajo este concepto pude vislumbrar que los logros en términos de acceso y participación, por parte de estas mujeres en el campo educativo, de alguna manera son resultado de los efectos que otras y otros sujetos han realizado en búsqueda de mejorar las condiciones de vida de personas en situaciones de desventaja. El cambio en el sistema social educativo fue posible gracias a la movilización social que ha impactado las vidas de estas seis mujeres, de igual forma que los trabajos y los esfuerzos realizados por ellas, los cuales son sin duda, una fuerte influencia sobre las vidas de otros sujetos.

CONCLUSIONES

A lo largo de los siete capítulos del documento abordé y respondí las preguntas que dieron sentido a la investigación, de tal manera que he decidido dedicar este último apartado para exponer algunos de los aprendizajes más relevantes en correspondencia con los ejes transversales del estudio: las experiencias educativas, el análisis interseccional, los factores de restricción y oportunidad en el sistema educativo. Por último, presento algunos aspectos a tener en cuenta para futuros procesos educativos e investigativos.

Las razones que me llevaron a emprender una investigación con mujeres negras afrodescendientes doctoras están relacionadas con aspectos de mi vida personal y académica, sobre los que quería indagar y compartir a través de otras experiencias, de manera que pudiera profundizar en las dinámicas del sistema educativo del cual hago parte como doctoranda y como docente orientadora. Estos intereses me llevaron a pensar en aquellas mujeres negras afrodescendientes que logran transitar y vincularse académicamente en el nivel de formación avanzada y ocupar lugares de reconocimiento en el campo educativo. Así fue como me propuse indagar sobre: ¿cuáles son las experiencias educativas de seis mujeres, analizadas desde la perspectiva interseccional entre género, raza y clase, y cómo se vinculan con el contexto sociocultural y educativo colombiano entre el año 2000 y el 2018?

Los caminos que transité, para dar respuesta a este cuestionamiento, me llevaron a tomar decisiones teóricas, para retomar de manera interseccional los análisis a realizar; metodológicas para abordar las experiencias educativas de las mujeres participantes desde los relatos de vida con perspectiva de caso múltiple; y empíricas, que estimularon la emergencia de hallazgos, así como formas específicas de comprenderlos. Teniendo en cuenta que a lo largo del documento se expusieron aspectos emergentes para la reflexión y el debate que dieron respuesta a las preguntas y los objetivos de la investigación, en este punto concentro mi atención en plantear las consideraciones finales del estudio desde tres perspectivas transversales: experiencias educativas, análisis interseccional, restricciones y oportunidades en el sistema educativo.

Experiencias educativas

Enfocar la investigación en las experiencias educativas de estas mujeres resultó ser una apuesta enriquecedora que me permitió, además de conocer momentos representativos de sus vidas, comprender que sus procesos no se limitaron a espacios formales de la educación. Si bien en mi rol de investigadora propuse la realización de preguntas y observaciones, que me permitieran explorar elementos centrados en el sistema educativo, fue en sus respuestas donde encontré los sentidos multidimensionales que deben reconocerse en la educación.

Al retomar esta lectura integral de los sistemas, escenarios, contextos, sujetos, tiempos, dinámicas y procesos que involucran la educación, pude identificar que lo construido históricamente en cada una de sus experiencias se sostiene sobre pilares que las vinculan de maneras diversas. Es como si cada experiencia fuera un árbol, que a simple vista se presenta de

manera individual, pero bajo tierra despliega sus raíces para alimentarse, comunicarse y conectarse con otras.

Las raíces que enlazan las experiencias de estas mujeres están determinadas por categorías de identidad que, si bien pueden ser asumidos de formas diversas, terminan siendo elementos que transversalizan su existencia e influyen situaciones y condiciones de vida. Cuando cada una de ellas se asume como mujer negra afrodescendiente expone implícitamente las cargas históricas y sociales, que ha sobrellevado por sus condiciones de género y raza.

Ahora, estas experiencias crecen y florecen de maneras diferentes, es decir son heterogéneas, develando que, a pesar de tener elementos comunes, sus formas de configuración con las y los otros en el espacio social estuvieron determinados por dinámicas particulares. Este aspecto justifica que algunas mujeres, en los relatos compartidos, tiendan a asignar mayor importancia a los temas raciales, otras a los temas de género y otras a la imposibilidad de separación de estas dos categorías.

En correspondencia con las apuestas de estudio de caso múltiple e interseccional, que seleccioné para abordar metodológicamente la investigación, evité exponer las seis experiencias educativas de manera lineal e individual. Así que opté por evidenciar de manera entrecruzada los aspectos más representativos de sus vivencias con relación al sistema educativo y a las dinámicas que allí se establecen alrededor de la raza, el género y la clase.

El estudio de estas experiencias educativas orientó de manera drástica las reflexiones hacia el nivel superior del sistema educativo. Considero que las razones por las cuales se concentró la atención en este espacio están asociadas a los mecanismos de subordinación de saberes, invisibilización y marginalización académica, evidenciadas por estas mujeres desde los diferentes roles que han desempeñado en dicho campo. Al respecto, el estudio reveló que generalmente las dinámicas del sistema educativo en el país confieren una “doble condición de irracionalidad” para las mujeres negras afrodescendientes, quienes debemos acomodarnos a prácticas epistémicas racistas y androcéntricas que, entendidas como vectores primarios y exclusivos de la educación formal, se alejan de la diversidad de sentidos que enmarcan y posibilitan nuevas formas de construcción en comunidad con los otros.

En esta homogeneización de procesos educativos, las mujeres negras afrodescendientes entramos en un circuito de competencias, en el que debemos demostrar nuestras capacidades para ocupar un lugar en el campo de la educación formal, que a la larga nos da oportunidades de trazar una ruta laboral con posibilidades de ascenso social y económico. Si bien, este proceso de movilización en el campo educativo desde la perspectiva formal resulta positivo para las experiencias vitales individuales, confina los procesos de educación comunitaria en posiciones con poco reconocimiento en este campo, a pesar de ser eje fundamental en la formación de la mayoría de las participantes.

La competencia en el sistema educativo al cual nos inscribimos es compleja de dimensionar, en tanto que requerimos un arsenal de capitales que nos permitan incursionar en esta y para muchas es difícil de configurar, pues las desventajas educativas, sociales y económicas que nuestras

familias y ascendencia han vivenciado desde la época de la Colonia, nos ubican en lugares inequitativos para responder a los intereses hegemónicos de dicho sistema. Esta situación se evidencia en los distintos niveles educativos, sin embargo, se hace más notoria en el superior, cuando las brechas se demarcan claramente en los bajos porcentajes de mujeres negras afrodescendientes que acceden, participan y culminan procesos académicos o que asumen cargos docentes, directivos e investigativos en pregrado y posgrado.

Los procesos de educación doctoral resultan ser determinantes en las proyecciones académicas y laborales de estas mujeres, pues al tener un carácter de autoridad investigativa sobre los demás niveles, confiere recursos que dan apertura a nuevas temáticas, formas y perspectivas para la construcción de conocimiento. No obstante este importante rasgo del nivel de educación avanzado, aún prioriza el pensamiento eurocéntrico y sus formas de configuración, además de ser restrictivo debido a las exigencias de una variedad de capitales que se traducen en procesos educativos previos, tiempos de dedicación, recursos económicos a invertir, entre otros aspectos, que limitan su acceso, permanencia y participación.

De las experiencias compartidas, emerge como elemento común la importancia que cada una le confiere a los procesos educativos formales y los impactos de estos en sus vidas, sin embargo, resulta determinante el papel que cobra la educación comunitaria y no formal en sus proyecciones sociales, académicas y laborales. En esta perspectiva, las seis mujeres se constituyen como sujetos de referencia dentro y fuera de las dinámicas del sistema educativo, afirmando la importancia de retornar al trabajo comunitario en los contextos donde sus intereses y afinidades se encuentran concentradas.

Las reflexiones promovidas por los relatos de las participantes hicieron posible complementar uno de los asuntos que fundamentó la problematización de la investigación, y es el relacionado con la realidad dicotómica entre la salvación y la condena, en la que se ubica la mayoría de las mujeres negras afrodescendientes en el país, a través de procesos de reproducción y resistencia.

Al respecto puedo decir que tanto la reproducción como la resistencia configuran los sentidos de “salvación” y “condena”, que las mujeres negras afrodescendientes pueden tener sobre los procesos de educación, especialmente los de nivel superior. Por un lado, el sentido de “salvación” que se construye alrededor de la educación y se fundamenta como una de las maneras más seguras y perdurables para disminuir las brechas sociales y económicas entre los diferentes grupos sociales, resulta ser establecida por procesos de reproducción; lo que hace de este un mecanismo eficaz para mantenernos en ese sistema que nos libra de las desigualdades sociales, de tal manera que llegamos a adaptarnos y a reproducir sus prácticas de interacción. Sin embargo, la resistencia también cobra valor en el sentido de “salvación”, cuando haciendo parte del sistema y de sus dinámicas cotidianas, se incorporan prácticas, apuestas, temáticas y problemáticas que atañen a las necesidades de las mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades.

Por otro lado, el sentido de “condena” se enmarca en la recreación de dinámicas con tendencia a mantener las desigualdades sociales. Esta última idea se sustenta en las maneras excluyentes

previstas para el acceso, la permanencia y la participación,— especialmente en la universidad—, ya sea por medio del capital económico o del capital cultural, elementos que ponen en evidente desventaja a las mujeres negras afrodescendientes, pues al ser parte de uno de los grupos poblacionales con mayores índices de pobreza y, por tanto, desprovistos de diferentes tipos de capital, la reproducción de prácticas de discriminación y exclusión en las instituciones de educación superior, hace más difícil el desmonte de estructuras racistas en este sistema, afectando tanto a las mujeres negras afrodescendientes y a sus comunidades como a la población en general. En este caso, los procesos de resistencia, que pueden establecerse por parte de algunos miembros o participantes de los espacios formativos, deben ser reconocidos, pues al no tener cabida ni modo de interlocución en el campo educativo, se estaría alimentando el sentido de condena para la diversidad racial, étnica y epistémica en la universidad.

Ahora bien, comprender las experiencias educativas a partir de relatos de vida fue determinante para identificar de primera mano las percepciones de lo vivido en los procesos formativos de las mujeres participantes. Estos relatos se configuraron en lecturas retrospectivas que, al momento de ser construidas y compartidas en los diferentes encuentros, dieron cuenta tanto de elementos centrales de las situaciones (actores, escenarios, momentos, interacciones), así como de las cargas de sentido e interpretación que sobre estas circunstancias las mujeres realizaron.

Desde esta perspectiva, los relatos sirvieron como ejercicios reflexivos para orientar la comprensión de los procesos educativos y los efectos de estos en sus vidas. Además de aportar elementos para identificar que, en las experiencias particulares, se dan aperturas a nuevas formas de participación y de transformación en el sistema educativo, se pone en evidencia que, si en principio estas mujeres tuvieron que ajustarse y cumplir con los parámetros asignados por el sistema, también ellas han ejercido importantes transformaciones en este campo. Los impactos efectuados van desde su presencia y participación en espacios de educación formal, hasta las maneras de interacción con sus pares, las temáticas de estudio seleccionadas y su participación en procesos de investigación.

Estos aspectos, que han sido configurados por las mujeres participantes como forma de realimentación al sistema educativo, se convierten en elementos claves para entender que dicho sistema no es hermético, de hecho, cambia y se transforma con la interacción constante de los sujetos que en este participan. En sus escenarios y dinámicas se recrean emergencias ocultas, que deben ser reveladas para ampliar el horizonte de sentido hacia una ruptura de estereotipos negativos, contruidos históricamente sobre las mujeres negras afrodescendientes que, en su reproducción continua, generan una prolongación de posiciones de desventaja en el espacio social.

Análisis interseccional

La interseccionalidad como base teórica para asumir un estudio, que se interesa en asuntos de desigualdad en el campo educativo, resultó ser una apuesta reveladora que me llevó a comprender las diferentes experiencias de estas seis mujeres a partir de la exploración de categorías de identidad

y sus diversas maneras de interrelación. La revisión a la que invita la teoría interseccional es multidimensional, pues para hacer evidentes los aspectos, que promueven la desigualdad en el campo social, debí identificar tanto los factores comunes y complejos que la posibilitan, como los escenarios, los actores y las situaciones que las hacen posibles.

Si bien la teoría interseccional se consolida gracias a los múltiples aportes que surgen desde los feminismos críticos, asumí gran parte de las contribuciones desarrolladas por Silvia Walby (2003, 2007), pues me permitieron confirmar que, para comprender las desigualdades sociales, es necesario ubicar como eje central las relaciones categoriales e institucionales que hacen parte de las dinámicas cotidianas concernientes al contexto educativo, en las que se encontraban las mujeres participantes.

Con los aportes de Silvia Walby (2007) realicé inicialmente un reconocimiento categorial, que me permitió entender las nociones *raza*, *género* y *clase* en las experiencias educativas compartidas, empleando referentes conceptuales como *sistema de relación*, *sistemas institucionales*, *coevolución de los sistemas* y *dependencia de ruta*, los cuales llevaron ampliar y sustentar mi comprensión. Al respecto debo mencionar que esta decisión teórica delineó los acercamientos y las reflexiones efectuadas en la investigación, posibilitando una aproximación a los componentes representativos de los relatos en correspondencia con el sistema educativo.

De acuerdo con las experiencias educativas de las participantes, además de vincularse con características de fenotipo y prácticas étnicas culturales, la noción *raza* resulta atravesada por discriminaciones raciales directas, solapadas y naturalizadas, presentes en los distintos escenarios de socialización donde ellas interactúan. Este aspecto indica que, si bien los relatos asociados a la categoría *raza* no están concentrados exclusivamente en el sistema educativo, los efectos que tienen la racialización y el racismo trascendieron de manera significativa en las experiencias de formación de estas mujeres. Pude entrever que, a pesar de la idea de protección y promoción de los derechos proequidad que las instituciones de educación formal deben tener hacia todos los sujetos, en sus diferentes niveles y espacios de interacción se recrea una compleja combinación de prácticas racistas.

Esta composición de discriminación racial se configura entre las expresiones manifiestas en los diferentes escenarios sociales —como la familia, la comunidad, los espacios públicos, los medios de comunicación, entre otros—, a través de la reproducción de estereotipos racializados relacionados con la prostitución, el servicio doméstico, el deporte y el folclor; con aquellas prácticas sofisticadas propias del sistema educativo reveladas en el racismo epistémico y en sus diversas formas de configuración (eurocentrismo, invisibilización y marginalización académica).

El impacto que tiene este tipo de combinaciones discriminatorias es amplio y de largo alcance, pues, al ser efectuadas por el sistema educativo, a través de procesos considerados como legítimos, se ejerce una fuerte influencia sobre ideas, imaginarios, acciones que la población, en general, configura respecto a los sujetos racializados como negros afrodescendientes, haciendo que se

reproduzcan dinámicas en las que dichos sujetos se ubican en posiciones de desventaja, determinando negativamente sus condiciones y situaciones vitales.

En la comprensión de la categoría *género* fueron determinantes los roles y los atributos, que han sido asignados a los sujetos debido a su condición biológica sexual, así como los espacios socioculturales y educativos, que son la base para la configuración, promoción y transformación de las interacciones entre mujeres y hombres. Desde las experiencias de las mujeres participantes, la noción *género* permitió abordar dinámicas de relación entre sujetos de ambos sexos, que fueron asumidas como fuentes de sororidad o rivalidad entre mujeres, así como señales de equidad y desigualdad en las relaciones con los hombres.

De acuerdo con lo expresado por las mujeres, estas formas de interacción se combinan permanentemente en el espacio privado de la familia y en el espacio público de los sitios de estudio o trabajo, y exponen elementos hostiles y benévolos para mantener las desigualdades en las relaciones a partir de la supremacía masculina y la subordinación femenina. Aspecto que trasciende a las dinámicas del sistema educativo, pues, a pesar de la creciente apertura de participación por parte de nosotras en dicho campo, es evidente la existencia de restricción en áreas de formación y desempeño, así como la subestimación y el poco privilegio de los saberes producidos desde y para lo femenino.

Como respuesta a este fenómeno evidente en la educación formal, estas mujeres acogen posturas de competencia, visibilización y lucha por los espacios de participación, con la esperanza de que sean equitativos para ellas y otras mujeres, sin que eso implique una ruptura y distanciamiento en las relaciones con los hombres en la academia y los demás escenarios de construcción social.

Para la comprensión de la categoría *clase* en las experiencias educativas de las seis mujeres resultó determinante el concepto de Pierre Bourdieu, pues me ofreció elementos para explorar y profundizar más allá de una connotación económica. En este sentido, la noción se convierte en un eje enriquecido de posibilidades para las mujeres negras afrodescendientes, en la medida en que retoma en amplio espectro los capitales (cultural, social, erótico y económico) evidenciados en sus relatos, así como las propiedades de clase y las posiciones ocupadas por ellas y sus familias.

Si bien el capital cultural en su estado objetivado, incorporado e institucionalizado, fue protagonista en las seis experiencias, los demás capitales también presentaron importantes impactos en las maneras que estas mujeres asumieron sus procesos educativos, dejando en claro que los capitales, en su conjunto, funcionan como una especie de baraja de cartas que las mujeres negras afrodescendientes debemos poner en juego bajo una estrategia clara que nos permita comprender, ajustarnos y transformar las dinámicas del sistema educativo.

Las condiciones y posiciones de clase evidenciadas en las participantes me llevaron a reflexionar desde la perspectiva de aquellas consideradas las *herederas* y las *de desvío de trayectoria* —. Las mujeres *herederas* hacen parte de grupos familiares que han tenido una trayectoria educativa ascendente, ubicándolas en segunda o tercera generación académica. Las mujeres *de desvío de trayectoria* son aquellas que, siendo la primera generación académica en sus familias primarias,

lograron sobrepasar los límites de acceso, participación y culminación en los espacios de educación superior gracias al aprovechamiento de la educación pública, así como de becas educativas. Ambos grupos de mujeres, aunque teniendo posiciones de origen diferentes, logran poner en evidencia una combinación de elementos comunes, que retoman el valor que la educación ha tenido en sus familias primarias, las posibilidades personales para hacer parte del sistema educativo, así como el acompañamiento familiar en los procesos formativos.

A través de la comprensión de la categoría *clase*, a diferencia de las nociones *raza* y *género*, me fue posible encontrar elementos de apertura a horizontes posibles en el acceso, la participación y la permanencia en los espacios del sistema educativo. Los aspectos encontrados en esta configuración siembran semillas de esperanza hacia formas posibles de interacción equitativa, en las que las mujeres negras afrodescendientes podamos ocupar posiciones de reconocimiento académico en el campo educativo del espacio social.

Desde las experiencias educativas, logré comprender que la *clase*, más allá de ser una categoría de identidad, puede ser entendida como una situación que se transforma gracias a la adquisición, transformación e intercambios de capitales en un espacio social. Lo que no sucede con las categorías *raza* y *género*, las cuales pueden ser comprendidas como condiciones inmodificables dentro de un espacio social que tiende a ser racista y androcéntrico. De tal manera que, la clase social probable, se vuelve un factor que permite el acceso a mayores posibilidades en el campo educativo en la medida que puede ser combinadas y reconfigurada con el paso del tiempo, la reflexión y el actuar de las mujeres racializadas.

Las distinciones entre las tres categorías (*raza*, *género* y *clase*) justifican la importancia de realizar comprensiones conceptuales aisladas como ejercicio inicial de los análisis interseccionales. A pesar de ser formuladas como constructos sociales, cada una de ellas tiene connotaciones diferentes y, por tanto, impactos distintos en la vida de las seis mujeres, los cuales deben ser comprendidos de manera autónoma, para luego identificar las complejidades que generan las intersecciones, que puedan surgir entre ellas.

Siguiendo la ruta propuesta por Silvia Walby, lo encontrado en los análisis interseccionales entre *raza*, *género*, *clase*, *edad* y *lugar de origen* —estas dos últimas surgen como categorías emergentes— evidencia que, en la multiplicidad de cruces categoriales, persisten las tensiones de relación entre hombres y mujeres, las cuales pueden convertir los escenarios de interacción como espacios amenazantes y complejos para algunas de las mujeres negras afrodescendientes. Por otro lado, se exponen situaciones de pobreza racializada y territorializada a las que han estado vinculadas históricamente gran parte de las mujeres y las comunidades negras afrodescendientes en el país; aspecto que se convierte en motivo para realizar procesos migratorios, de mestizaje y blanqueamiento como mecanismos de escape ante las difíciles situaciones educativas, socioeconómicas y de seguridad por las que atravesaron algunas de estas mujeres y sus familias.

Otro elemento relevante, en este análisis, se refirió a la influencia que tienen los capitales en las configuraciones de relaciones de género, en los distintos campos del espacio social. En este punto

se destacó el poder del capital cultural como eje que activa el capital social, a partir de las dinámicas cotidianas efectuadas en las familias primarias y que terminan teniendo fuerte impacto en los procesos comunitarios. En esta misma línea, presenté la importancia tanto de la tenencia como del uso apropiado de los capitales, pues, de acuerdo con algunos de los relatos, estos pueden operar como distractores del racismo estructural, donde los capitales, económico y erótico, son protagonistas; o como reveladores de los impactos, que este tipo de discriminación efectúa en la vida de las mujeres racializadas, tal y como se manifiestan los capitales cultural y social.

La doble condición de irracionalidad se convierte en la imbricación más compleja con relación a las intersecciones evidenciadas en el sistema educativo por parte de las participantes. Se advierte que la combinación entre los estereotipos racializados y feminizados se vincula con marcadores como la edad y el lugar de origen, para suponer que las mujeres negras afrodescendientes no poseen las capacidades que les permitirían ubicarse en posiciones de reconocimiento en el campo educativo, de manera que se promueve en ellas una duplicación de esfuerzos y competencias permanentes para demostrar sus potencialidades y mostrarse merecedoras de los lugares que ocupan.

Respecto al alcance del análisis interseccional, esta apuesta teórico-metodológica me llevó a identificar tres elementos, que enriquecen las apuestas que se puedan realizar sobre interseccionalidad. Un primer aspecto para destacar es asumir que en la interseccionalidad no existe singularidad, pues los cruces o relaciones categoriales son múltiples y diversos, así que resulta pertinente considerar la pluralidad que determina estas dinámicas y referirse a ellas como *intersecciones o interseccionalidades*.

Con relación a este mismo aspecto, el segundo elemento se refiere a los distintos tipos de intersecciones. Algunas las denominé *difusas*, por la complejidad presentada para identificar las categorías que están en juego en las situaciones de desigualdad; otras *diferenciales*, dado que fácilmente se pueden identificar los marcadores de diferencia, que se relacionan y determinan experiencias cotidianas. En esta última tipología, reconocí tres subgrupos: las *intersecciones diferenciales simples*, que son resultado de la relación entre dos categorías; las *intersecciones diferenciales compuestas*; con tres categorías configurando la relación; y las *intersecciones diferenciales múltiples*, en donde cuatro o más categorías se combinan y determinan entre sí.

Estos tres tipos de interseccionalidades diferenciales fueron determinantes en la comprensión de las múltiples formas de relación categorial. Estos dejan en evidencia que, así como las interseccionalidades son distintivas, también los impactos en las experiencias educativas estudiadas poseen esta característica.

El tercer elemento contempla que, además de realizar comprensiones de relación categorial en uno o varios casos de estudio a la vez, es necesario que los análisis sean desarrollados de forma situada en perspectiva sociocultural y educativa, de manera que, al encontrarse los puntos de intersección diferencial entre los diversos marcadores, puedan entenderse las posibles razones de contexto que generan estas relaciones en las experiencias de las personas.

Factores de oportunidad y restricción

Las experiencias de las seis mujeres exponen las restricciones, que se configuran en el campo social e impactan el sistema educativo. En la comprensión categorial de estas experiencias emergieron elementos puntuales sobre las maneras en que las perspectivas raciales y de género establecen limitaciones abordadas desde la clasificación en estructuras jerárquicas, donde los rasgos fenotípicos, las prácticas étnico- culturales, los roles de género y los condicionamientos de participación en escenarios públicos continúan presentes, ubicando a estas mujeres en posiciones de desventaja.

Si estas dos categorías (raza-género) se interseccionan y si se les suman otras como lugar de origen y edad, las restricciones producto de cada una, también se fusionan, complejizando así el panorama para las mujeres negras afrodescendientes. Como lo expuse en el capítulo *interseccionalidades reveladas*, las limitaciones que las participantes y otras en condiciones (raciales y de género) similares puedan experimentar no sólo hacen parte del sistema educativo: provienen de otros sistemas o dominios institucionales —familiar, político, social, comunitario, económico, entre otros— (Silvia Walby, 2007), que en relación permanente procrean, configuran y transfieren entre ellos las limitaciones hacia las mujeres negras afrodescendientes.

He organizado dichas limitaciones en tres grupos, teniendo en cuenta que enumerar o describir cada una resultaría un ejercicio desbordante y reiterativo, pues ya se han enunciado explícita e implícitamente en los capítulos de raza, género, clase e interseccionalidades reveladas. La siguiente tipificación la planteo en términos de intención y efecto, en las experiencias educativas: restricciones por subestimación, restricciones por negligencia u omisión y restricciones por acto directo.

Las restricciones por subestimación están relacionadas con procesos en los que se demeritan los asuntos, que cruzan las necesidades de estas mujeres asociados a la raza, la etnia y el género. Este tipo de limitaciones se sustenta en que dichos asuntos no son reconocidos como problemáticas que le atañen al general de la población, por lo tanto, se perciben como temas marginales y sin importancia. Ejemplo de estas restricciones son: nulo o ínfimo reconocimiento de las discriminaciones de género y racial o la naturalización de este tipo de prácticas en los diferentes contextos, desinterés institucional hacia este tipo de temáticas y problemáticas, poco interés en la atención y seguimiento a las situaciones y denuncias sobre prácticas de discriminación racial y de género, entre otras.

Las restricciones por negligencia u omisión dejan a su suerte a las mujeres negras afrodescendientes. En estas situaciones, aunque conociendo las problemáticas y las normativas que respaldan a estas mujeres, las instituciones frecuentemente hacen caso omiso a este tipo de necesidades. La institucionalidad por sí sola no provee ni garantiza las herramientas para que estas mujeres enfrenten los distintos tipos de discriminación y situaciones de desventaja social. Cuestiones como la desatención en temas de discusión académica y educativa, que vinculen la racialización, la feminización y la territorialización de la pobreza; la no implementación de la

Cátedra de Afrocolombianidad de obligatorio cumplimiento en las instituciones educativas, tal y como aparece en el decreto 1122 de 1998 (MEN, 1998:12), la reducida apertura a temas raciales y de género en espacios académicos como seminarios, clases y talleres¹⁴⁵; y el descuido en el reconocimiento de la representación de mujeres negras afrodescendientes en los espacios educativos como estudiantes, docentes, directivas e investigadoras, se convierten en ejemplo de limitaciones por negligencia u omisión por parte del sistema educativo.

Las restricciones por acto directo son aquellas configuradas a través de palabras, comportamientos e intenciones negativas, con la pretensión de ubicar a las mujeres negras afrodescendientes en posiciones de desventaja en el espacio social y en el campo educativo, en particular. Este tipo de limitaciones, empleadas como medio para establecer y mantener dominación sobre estas mujeres, también son estratégicamente funcionales para demarcar sus lugares y formas de participación. Ejemplo de estas son: la configuración y la reproducción de estereotipos racializados y feminizados; la violencia de género en todas sus manifestaciones; la discriminación racial directa y explícita; la invisibilización-marginalización de epistemes feminizadas y racializadas en los espacios educativos y académicos.

Los tres tipos de restricciones están vinculados entre sí, se alimentan y se fortalecen recíprocamente, es decir, *coevolucionan*. Su característica común predominante está relacionada con la imposibilidad que tienen para transformarse en oportunidades, lo que indica que, por donde se les mire, generan desigualdad en términos de desventajas para las mujeres que las experimenta. Ahora bien, el único vestigio positivo de este tipo de restricciones es cuando se convierten en temas que convocan y movilizan a las mujeres negras afrodescendientes para su comprensión, discusión y resistencia.

Como lo he venido desarrollando, las restricciones más complejas que pueden enfrentar las mujeres en los distintos campos del espacio social están determinadas por su condición de raza y de género, pero en lo que respecta a la situación de *clase*, o al menos bajo la perspectiva con la cual fue asumida en esta investigación, emergen interesantes elementos que proyectan oportunidades para el acceso, la permanencia y la participación en espacios educativos y académicos.

El enfoque de *clase probable* asumido en el estudio contempla una serie de capitales vinculados constantemente, así como trayectos de posiciones personales y familiares, que permiten comprender las constantes y los cambios en las proyecciones educativas de las seis mujeres participantes. Desde esta perspectiva, la categoría *clase* tiene una connotación importante, pues al interseccionarse con nociones como la raza y el género, las posiciones de desventaja determinadas por estos dos marcadores diferenciales se modifican.

¹⁴⁵ Este tipo de restricciones puede ser más evidente en unas disciplinas del conocimiento que en otras. Por ejemplo, en áreas propias de las humanidades y las ciencias sociales son cada vez más frecuentes este tipo de discusiones; sin embargo, en el caso de las ciencias naturales, ingenierías, matemáticas y afines estos temas tienden a ser poco desarrollados.

Las transformaciones se evidencian principalmente en los lugares y las posiciones en las que se encuentran estas mujeres, haciendo parte de espacios educativos e investigativos, que tiempo atrás eran difíciles de ocupar por ellas y que, en correspondencia con los datos estadísticos referidos a los niveles de acceso, permanencia y participación en el campo educativo, siguen siendo restrictivos para la mayoría de las mujeres negras afrodescendientes en el país.

Este aspecto sustenta la importancia de reconocer los tránsitos configurados familiar, comunitaria y socialmente a través de una construcción permanente de posibilidades que hicieron realidad las modificaciones para que estas seis mujeres pudieran tener oportunidades de participación en los sistemas educativos de Colombia y otros países.

Las oportunidades pueden ser entendidas como aquellas situaciones que surgen en momentos determinados del trayecto vital de un sujeto, permitiéndole alcanzar metas, obtener elementos materiales o simbólicos, cambiar estilos de vida, entre otros. Desde la perspectiva del estudio, las oportunidades abarcaron situaciones, elementos, grupos, sujetos, normativas y todo aquello que promovió en estas mujeres formas de relación con otros y otras, en posiciones diversas y ascendentes en el espacio social. Las oportunidades evidenciadas en las experiencias poseen rasgos diversos, que pueden ser caracterizados en dos grupos: *oportunidades capitalizables* y *oportunidades por disposición del sistema social educativo*.

Las oportunidades capitalizables son aquellas construidas con el paso del tiempo de manera colectiva e individual. Al igual que los capitales, estas pueden acumularse, modificarse e intercambiarse, pues son resultado de la reconfiguración permanente de dichos capitales en las experiencias de estas mujeres. Todos los tipos de capital promueven de una u otra forma oportunidades, sin embargo y a pesar del poder que el capital económico tiene para movilizar otros tipos de capitales, este tipo de recurso resulta de trascendencia y oportuno en el campo educativo, siempre y cuando esté acompañado de los capitales social y cultural. De tal manera que, en este punto, me concentraré en las aperturas que ofrecen estos dos últimos tipos de capital.

Como parte de las oportunidades inscritas en el capital social, identifico *las redes de contención iniciales y complementarias*. Las *redes de contención iniciales* se refieren a las familias primarias, que siendo nucleares, monoparentales o extendidas se convierten en el puente principal para la comprensión social, la identificación de características, necesidades, posibilidades y dificultades de lo que ocurre en el mundo. Los integrantes de las familias cumplen funciones diferentes, pero en los casos de las mujeres participantes siempre hubo la presencia de uno (o más), que impulsó o acompañó en un importante periodo de tiempo los procesos educativos. Estos familiares que brindaron motivación incesante los he denominado *sujetos de referencia permanentes*.

Estos sujetos tuvieron importantes impactos en las formas en que las seis mujeres continuaron o desviaron sus trayectorias educativas y de vida. Los mecanismos empleados por ellos son el ejemplo, la orientación directa, los consejos, los regaños, las advertencias, las sugerencias, las recomendaciones, las vinculaciones y la insistencia en el valor que la educación —en todas sus manifestaciones— representa en la vida de mujeres racializadas.

Las redes de contención complementarias son aquellas asociaciones y vinculaciones establecidas fuera del entorno familiar que brindan a las mujeres espacios y motivos para la socialización, el acercamiento, la reflexión y el debate sobre temáticas de su interés. Ejemplo de este tipo de redes son los grupos juveniles, de género, raciales y étnicos, de estudio, deportivos, recreativos, comunitarios, religiosos, entre otros. Estos se caracterizan primordialmente porque la forma de participación es abierta y flexible, es decir no es obligatoria; si bien pueden conformarse en el interior de las estructuras y las dinámicas de las instituciones formales (colegios, universidades), estas agrupaciones tienen un sentido de construcción compartida, en las que sus integrantes establecen las normas, proponen sus objetivos y rutas de acción. Este tipo de redes suelen desarrollar importantes elaboraciones en correspondencia con sus asuntos de interés, ejerciendo en muchas ocasiones fuertes presiones e incidencias para que institucionalmente se preste atención a las necesidades que los convoca.

En este tipo de redes se evidenciaron *sujetos de referencia transitorios*, es decir aquellas personas que fueron de trascendencia en las experiencias educativas de estas mujeres en momentos específicos, como por ejemplo un maestro-maestra, un amigo-amiga, un compañero-compañera de clase, grupo o movimiento, entre otros. Los mecanismos de acción de estos sujetos son amplios, diversos y sencillos, pueden ir desde el acompañamiento y consejo desinteresado, respuestas a preguntas, acompañamiento en la resolución de problemas; hasta la invitación a un evento, un grupo o una institución, es decir cualquier acto directo o indirecto vinculado con la proyección de trayectorias educativas.

Los sujetos de referencia permanentes y transitorios se encuentran en ambos tipos de redes de contención. Sin embargo y de acuerdo con lo evidenciado en las seis experiencias de las mujeres, es en la familia donde surgen los sujetos que ofrecen acompañamientos a más largo plazo. En las instituciones educativas también se encuentran estos sujetos de referencia permanentes, por ejemplo, en casos en los que maestras y maestros han acompañado procesos de sus estudiantes por varios años consecutivos, conociendo y aportando de forma permanente a su desarrollo integral, sin embargo, son pocos los casos de este tipo referenciados por las participantes.

Las oportunidades percibidas desde el capital cultural tienen una connotación positiva en todos sus estados. De forma objetivada, es evidenciada en las experiencias educativas de las mujeres a través de la tenencia y comprensión de textos o libros que les han permitido a ellas desde muy pequeñas encontrar nuevas posibilidades de comprensión del mundo, gracias a la lectura; en estado institucionalizado, pues a través de la certificación de los procesos adelantados en la educación formal han tenido la posibilidad de legitimar sus capacidades y conocimientos en el sistema educativo. A pesar de que poseen saberes de suma importancia, que no son reconocidos formalmente, estos emergen y se combinan con los certificados enriqueciendo el capital cultural incorporado.

El capital cultural hecho cuerpo o incorporado resulta ser un proceso construido de forma permanente en las mujeres, en donde la objetivación y la institucionalización cultural son posibles y dan apertura para que la *illusio* esté presente y permanezca como motor, que empuja a las mujeres

negras afrodescendientes a hacer parte y participar en los espacios educativos y de la academia, a pesar de las constantes restricciones. Esta *illusio*, que las impulsa, se alimenta continuamente del valor que la educación tiene en sus vidas, conferido por sus familias primarias a través de las más básicas orientaciones.

En las oportunidades capitalizables emerge un elemento que las transversaliza, y se relaciona con las resistencias sociales y psicológicas efectuadas por los sujetos de referencia y las redes de contención. Estas resistencias las entiendo como reflexiones y actos intencionados, que buscan transformaciones para que mujeres negras afrodescendientes tengan equidad de oportunidades para ubicarse en posiciones de reconocimiento en el espacio social.

Estas resistencias se vislumbran en distintos contextos, como es el caso de las redes de contención iniciales en las que, por un lado, mujeres madres y hermanas asumen el cuidado de otras y se oponen a darle continuidad a dinámicas desiguales en las relaciones de género. Cuando estas mujeres madres y hermanas ven que sus vidas estuvieron confinadas de manera exclusiva al espacio privado de la familia, deciden movilizar todos los recursos disponibles para que las hijas y hermanas menores no reproduzcan el círculo de desventaja social, en el cual ellas se vieron inmersas.

Por otro lado, está la presencia de hombres padres, hermanos, tíos y abuelos que ven las desigualdades entre ambos sexos y emprenden en sus núcleos familiares primarios modificaciones para que las mujeres de sus familias, especialmente las más jóvenes, puedan encontrar nuevos horizontes de realización personal más allá de la conformación, el cuidado y el mantenimiento de un hogar.

En las redes de contención complementarias también se vislumbran actos de resistencia por parte de los sujetos de referencia que inicialmente son transitorios, pero pueden convertirse en sujetos de referencia permanentes. Ejemplo de ellos son maestras y maestros, las mesas directivas, el grupo de orientadoras, orientadores y asesores educativos que buscan, encuentran e insisten en: estrategias para la superación de las dificultades académicas, que puedan presentar las mujeres negras afrodescendientes en el sistema educativo, a razón de las desventajas acumulativas a las cuales han estado expuestas; proyectar procesos educativos, que van más allá de los planes académicos y los vuelven significativos como respuesta a las necesidades de estas mujeres y sus contextos cercanos; asumir estereotipos positivos, que vinculan a las mujeres negras afrodescendientes con la producción de conocimiento y la academia; reconocer los aportes del pensamiento negro afrodescendiente y de las mujeres como centrales en la configuración de programas académicos en los que se sientan identificadas; además, resignificar los sentidos que estas mujeres tienen sobre la educación institucionalizada.

Otros actos de resistencia se configuran en las reuniones entre amigos y conocidos, en los grupos de discusión o de estudio, configurados como espacios que promueven hablar abiertamente sobre las necesidades y las problemáticas que atraviesan las vidas de las mujeres negras afrodescendientes. Cuando en estas reflexiones colectivas se nombran las situaciones, se buscan

razones y se evalúan los efectos que tienen sobre estas mujeres y la sociedad en general, también se están gestionando actos de resistencia.

La resistencia se hace cuando estas mujeres deciden hacer parte de estos procesos investigativos y comparten sus experiencias para que otras mujeres, como yo, podamos entender que no estamos solas, que no somos las únicas. Seguramente nuestras vivencias son distintas, pero hay elementos comunes que nos vinculan y nos identifican, y por los cuales debemos seguir estudiando, investigando y luchando.

Estas resistencias han hecho que nuestras comunidades se movilicen, actúen y presionen para que los sistemas (educativos, políticos, económicos) den apertura a las reflexiones y necesidades de las poblaciones negras afrodescendientes. Dichos movimientos sociales tienen impactos fuertes en el país, pues son los que impulsan la creación, la ejecución y el seguimiento de las normatividades, que blindan nuestros derechos como seres humanos.

Todos estos actos de resistencia deben seguir gestionándose, pues es a través de ellos que las transformaciones son posibles y son, tal vez, las maneras más concretas para exigir que las *oportunidades de disposición del sistema social educativo* se den de la manera correcta y requerida, por parte de las mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades.

Las oportunidades por disposición del sistema social educativo surgen en el interior del espacio social, específicamente en el campo educativo, como una forma institucionalizada para garantizar el derecho a la educación y, por ende, disminuir brechas de diferente índole entre los distintos grupos poblacionales. Estas oportunidades dependen de las disposiciones administrativas gubernamentales e institucionales, entre ellas se pueden identificar: educación de carácter público y oficial, las becas, los subsidios y los créditos educativos, y la implementación de políticas de acciones afirmativas.

La educación pública o de carácter oficial es la oportunidad más contundente que el sistema educativo puede ofrecerles a las mujeres negras afrodescendientes. Esta educación, además de ser gratuita para la básica y la media desde diciembre de 2011 (MEN, 2011) o de baja-media inversión económica para el nivel superior (MEN, 1992, 1994), ofrece herramientas para procesos de formación, que permiten adquisición de capital cultural objetivado, incorporado y, por supuesto, institucionalizado, que resultan decisivos en las dinámicas de proyección de trayectoria educativa ascendente.

A pesar de las falencias en términos de cobertura, pertinencia y calidad que este tipo de educación puede tener, se convierte en la única opción para que aquellas mujeres desprovistas de capital económico encuentren formas diferentes de interacción con su entorno y piensen sus problemáticas individuales y colectivas desde una perspectiva formal, abriendo lugares de participación en espacios que aún parecen restringidos para las comunidades racializadas.

Las becas, subsidios y créditos educativos son parte de las oportunidades dispuestas por el Estado, las instituciones educativas, empresariales, religiosas y políticas para que mujeres negras

afrodescendientes accedan a procesos de educación formal en instituciones de cualquier carácter, en el interior o fuera del país. Sin duda alguna, son oportunidades escasas y limitadas para aquellas mujeres que, obteniendo altos rendimientos académicos y excelente manejo de las dinámicas del sistema educativo, logran competir y ganar un lugar en estos espacios de oportunidad educativa.

La implementación de las acciones afirmativas resulta ser una modalidad de oportunidad puntual, dirigida a las personas negras afrodescendientes, para que estas sean consideradas de forma especial en el acceso, la permanencia y la participación en los diferentes programas académicos de educación superior. Este tipo de oportunidades se sustentan en ganancias políticas de las comunidades negras afrodescendientes, que son reglamentadas a través del documento Conpes 3310 de septiembre 20 de 2004 y deben ser implementadas integralmente para que mitiguen el impacto que las posiciones de desventaja social les han traído a estas poblaciones. A pesar de la implementación incompleta de este tipo de políticas, resulta una importante conquista de oportunidad que debe ser ampliada, exigida y aprovechada por parte de las mujeres negras afrodescendientes.

Las oportunidades capitalizables y las de disposición del sistema social educativo, que resultaron ser contundentes para que seis mujeres negras afrodescendientes accedieran, permanecieran y participaran en procesos de educación formal en sus diferentes niveles, tienen un rasgo particular y es que, aunque sean oportunidades, pueden configurarse como restricciones. Por ejemplo, en el caso de las oportunidades capitalizables, es posible que las redes de contención primaria y secundaria consideren como innecesario o poco pertinente el valor y la importancia de la educación formal, pues no representan cambios o retornos inmediatos en términos de capital económico y reconocimiento social.

Del mismo modo, los sujetos de referencia permanentes y transitorios pueden ejercer presiones y agresiones a través de la discriminación de raza y género, para que las mujeres negras afrodescendientes desistan de sus aspiraciones. Para el caso de las oportunidades por disposición del sistema social educativo, las conversiones a restricciones pueden efectuarse a través de la reducción de presupuesto para instituciones oficiales, la disminución en el cupo de acceso para la población estudiantil y la implementación incompleta de las políticas de acción afirmativa, entre otras maneras.

Teniendo en cuenta que estas oportunidades son sensibles a cambio y mutación, en detrimento de las posibilidades para las mujeres negras afrodescendientes en el país, vale decir que es necesario que estas sean visibilizadas, potenciadas y combinadas, pues por sí solas pierden la fuerza y el poder que las caracteriza. Esta combinación se convierte en plataforma de base para la configuración de estrategias, permitiendo que, cada vez, sean más negras afrodescendientes las que se ubiquen en posiciones reconocidas dentro del campo educativo.

Con todo lo aprendido en la investigación, puedo decir que, si bien el sistema educativo colombiano presenta distintas falencias configuradas en muchos requerimientos que merecen ser atendidos para responder a las necesidades de las mujeres negras afrodescendientes en el país, la

responsabilidad social que le ha sido asignada resulta ser una carga muy grande imposible de corresponder sin la vinculación de los sistemas político, económico, familiar, comunitario, entre otros; por esto es que resulta importante entender que las deficiencias situadas en el campo educativo son reflejo de la complejidad estructural de todo el espacio social.

Así pues, es importante reconocer que ha sido gracias a estos sistemas educativos que estas seis mujeres negras afrodescendientes han tenido la posibilidad de reflexionarse, cuestionarse, encontrarse con otras y otros, ocupar espacios de reconocimiento, hacer parte del sistema por medio del cual también están generando cambios. Aunque estas transformaciones no sean evidentes de forma inmediata, han traído consigo aspectos muy positivos en sus vidas personales y de otras mujeres, que buscan en la educación formal una alternativa para ampliar sus formas de entenderse y hacer parte del mundo.

Esto sin duda marcó mi experiencia, en estas mujeres me vi reflejada, con sus relatos pude hallar respuestas investigativas, personales y profesionales, que me permitieron reflexionar y comprender por qué como mujer negra afrodescendientes tenía muchos sinsabores. A través de sus experiencias entendí cómo la racialización y feminización marcaron mi existencia desde pequeña y me ha puesto en lugares de inseguridad, cuestionamiento, defensa y demostración permanente de mis capacidades. También me generó preguntas sobre las otras maneras de discriminación y dinámicas de desigualdad que se desarrollan permanentemente, y de las cuales, yo como mujer, madre, compañera, amiga, docente orientadora realizo inconscientemente. Se abrió en mí la necesidad de preguntarme de forma permanente si estoy siendo una mujer que da oportunidad para la equidad, si mis actos cotidianos posibilitan que las y los otros se sientan en igualdad de condiciones conmigo.

Esta investigación me permitió reflexionarme de forma diferente, por eso reconozco que el sistema educativo del cual hago parte, a pesar de sus falencias, me dio la posibilidad que en un nivel avanzado, como el del doctorado, pudiera pensarme esta problemática que atraviesa mi humanidad. Y en correspondencia tener insumos para afirmar que, aunque lo estudiado se refiere a experiencias educativas personales y específicas de las participantes, surgen los siguientes elementos trascendentales que vale la pena considerar para futuros procesos educativos e investigativos:

- Puesto que una de las dificultades para entender el contexto problemático en el que se encuentra la mayor parte de mujeres negras afrodescendientes y sus comunidades en el país están predispuestas, en gran medida, por las maneras en las que se han abordado los ejercicios censales sobre dichas poblaciones en las últimas décadas. Los sesgos estadísticos oficiales impiden poner en evidencia la cantidad real de sujetos, que conforman las comunidades negras afrodescendientes y los impactos que sus problemáticas conllevan.

Esta situación, además de invisibilizar las realidades que vincula a dichas comunidades, promueve una limitación en los espacios de la agenda política pública con relación a los procesos de atención diferencial, que deben obtener estas comunidades. De tal manera que es necesario prestar atención y hacer seguimiento a los censos nacionales, las

caracterizaciones demográficas comunitarias y, en especial, a las del sistema educativo en sus diferentes niveles; pues resulta de suma importancia ampliar el margen de identificación de las personas que acceden, permanecen y participan en las instituciones educativas desempeñando diferentes roles y funciones, a través de categorías susceptibles de clasificación y que pueden demarcar situaciones de discriminación de tipo: racial, étnica, clase, género, orientación, sexual, adscripción religiosa, edad, entre otras.

Con información completa y acertada respecto a las diversidades sociales, las investigaciones y las proyecciones normativas podrán tener acercamientos más reales a las problemáticas y las situaciones que estén cruzadas por estas categorías y que determinan experiencias vitales de las personas.

- Dado que se evidencian procesos complejos de discriminación, que ubican generalmente a las mujeres negras afrodescendientes en posiciones de desventaja social, demarcados por dinámicas de educación formal, que reproducen roles y estereotipos de género y raciales a través de prácticas docentes, discursos, textos escolares, donde estas mujeres tienden a estar asociadas con actividades lejanas a lo académico y a la producción de pensamiento; resulta importante apropiarse y desarrollar como ejes centrales de los programas de estudio en los distintos niveles del sistema educativo, los aportes del pensamiento afrodescendiente y femenino, por medio de los cuales se puedan reconfigurar estereotipos racializados y feminizados y vincularlos de manera positiva a las capacidades de producción académica y de desarrollo investigativo.
- Si bien la educación es un proceso del ciclo vital de todos los sujetos y presente en los diferentes espacios de socialización de los que hacemos parte, tiende a ser encasillado de manera inevitable en la institucionalidad. En esta perspectiva, la educación se configura desde y para una sistematicidad, donde los tiempos, los espacios, los ritmos, los propósitos y los alcances son programados, cuantificados y estimados para responder a valores sociales y económicos de carácter global, perdiendo de vista particularidades y necesidades locales de estas mujeres y sus comunidades. Por esta razón vale la pena abrir espacios continuos de interlocución entre las instituciones educativas, sus integrantes, las familias y las comunidades, en los que se vinculen y discutan problemáticas sociales contenidas en situaciones trazadas por las discriminaciones raciales, de género, de clase, religiosas, etarias y de lugar de origen.
- Por otro lado, se expone que las acciones afirmativas, a pesar de demostrar su efectividad en la disminución de brechas sociales para estas mujeres, continúan siendo poco implementadas por las diferentes instituciones que hacen parte del sistema educativo. De tal manera que estas políticas se convierten en una especie de “puerta entreabierta”, pues a pesar de servir como vínculo para el acceso y la participación, tiende a ser muy restringida. En esta perspectiva, es urgente que se profundice y promuevan las oportunidades capitalizables y de disposición del sistema educativo para que sean conocidas y aprovechadas por las comunidades, especialmente en aquellas con presencia de mujeres negras afrodescendientes.

- Así mismo se hace necesario promover y fortalecer las redes de contención inicial y complementaria en todos los niveles educativos, a través de la participación de estudiantes, docentes, directivos y demás miembros de las comunidades educativas en grupos de reflexión, estudio, investigación, alrededor de problemáticas cotidianas, gustos e intereses.
- Igualmente es importante desarrollar estudios de carácter interseccional en los que, además de sostener como aspectos centrales las categorías de clasificación y las relaciones categoriales emergentes, se vinculen grupos poblacionales con características (raciales, de género, clase, etarias, entre otras) distintas configurando, así, revisiones intercategoriales que permitan ahondar en otras formas de desigualdad social desde el campo educativo.

Finalmente me resta proponer la reflexividad como un dispositivo, que usemos los sujetos partícipes y protagonistas del sistema educativo en todos los actos, palabras, pensamientos e intenciones cotidianas. Estas acciones llevan impresas las posibilidades de transformación para que mujeres y hombres podamos ser diversos en condiciones de equidad dentro del espacio social.

BIBLIOGRAFÍA

- Acnur. (2012). Refugiados y desplazados internos situación Colombia afrodescendientes. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2013/SituacionColombia_Afrodescendientes_junio2012.pdf?view=1
- Acnur. (2018). Ficha técnica situación de refugiados en Colombia. <https://www.acnur.org/5b97f3154.pdf>
- Acosta, Orlando y Celis, Jorge. (2014). The Emergence of Doctoral Programmes in the Colombian Higher Education System: Trends and Challenges. *Suiza prospects*, 1-19.
- Acholonu, Catherine. (1995). *Motherism: the Afrocentric Alternative to Feminism*. Owerri: Afa Publications.
- Agudelo, Carlos. (2010). Movilizaciones afrodescendientes en América Latina. Una visión panorámica de algunas experiencias contra la exclusión y por el derecho a la identidad. *Colombia Internacional*, 71, 109-126.
- Ahmed, Sara. (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8 (2): 149-168.
- Alborch, Carmen. (2002). *Malas. Rivalidad y complicidad entre mujeres*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). Política pública distrital y plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los afrodescendientes.
- Alzandúa, Gloria. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En B. Hooks et ál. (eds.), *Otras inapropiables*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Arboleda, Nayibe. (2016). Experiencias de racismo y discriminación en las trayectorias laborales e intelectuales de cinco académicas afrodescendientes en la Universidad del Valle. Una lectura interseccional. (Tesis inédita de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- Argüello, Andrés. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 293-308.
- Arocha, Jaime., Guevara Natalia., Londoño, Sandra., Moreno, Lina y Rincón, Liliana. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 94-105.
- Aronson, Paulina. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 2(16), 9-26.

- Arriagada, Irma y Godoy, Lorena. (2000). Prevenir o reprimir: falso dilema de la seguridad ciudadana. *Revista de la CEPAL*, 70.
- Arribas, Higinio. (2008). El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de los modelos formativos. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid, España.
- Asomecos Afro. (2019). Encuentros ciudadanos. Consultado el 8 de noviembre de 2019. <http://asomecosafro.com.co/el-racismo-se-oculta-en-halagos-del-tipo-eres-negra-pero-bonita/>
- AWID. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9, 1-8.
- Banch, María. (1996). Violencia de género. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, II (2), . 11-23.
- Banco Mundial. (2 de mayo de 2019). Pobreza. (Online). <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Barth, Frederick. (1969). Les groupes ethniques et leurs frontières. En P. Poutignat y J. StreiffFenart (eds), *Théories de l'ethnicité*. Paris: PUF, 203-270.
- Bassi, Javier. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170.
- Baudrillard, Jean. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- Benavides, Martín; Torero, Máximo y Valdivia, Néstor. (2006). *Más allá de los promedios. Afrodescendientes en América Latina*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.
- Benavides, Angie y Guido, Sandra. (2016). Libros de texto en ciencias sociales: el abordaje de la diferencia cultural. *Revista Kavilando* (8) 2, 157-168.
- Bonilla-Silva, Eduardo. (2003). "New Racism," Color-Blind Racism, and the Future of Whiteness in America. En A. Doane y E. Bonilla-Silva (comp.). *White Out: The Continuing Significance of Racism*. New York: Routledge, 271-284.
- Bourdieu, Pierre. (1969). Condición de clase y posición de clase. En F. Barbano et ál (eds) *Estructuralismo y Sociología* (Eds.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1977). La Ilusión biográfica. En P. Bourdieu. Razones prácticas. España: Anagrama.
- (1980 (2007)). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, 127-142.
- (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* III (7), 27-55.
- (1990). "Espacio social y génesis de las 'clases'". En P. Bourdieu. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, 281-317.
- (1994). ¿Qué es lo que hace una clase social? Acerca de la existencia teórica y práctica de los grupos. *Revista Paraguaya de Sociología* XXXI (89).
- (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (1999). Espacio social y espacio simbólico. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- (2002). Condición de clase y posición de clase. *Revista Colombiana de Sociología* VII (1), 119-141.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Braz, Adelino. (Diciembre de 2009). *Bourdieu y la educación*. Conferencia ofrecida a los estudiantes de la Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Colombia. Transcripción recuperada de <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Conferencia.pdf>
- Bruner, José. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Buquet, Ana. (2013, noviembre). ¿Sólo el género importa? Una mirada interseccional a los obstáculos que enfrentan las académicas. El caso de la UNAM. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior, Berlín, Alemania.
- Busso, Hugo Aníbal. (2014). El eurocentrismo como obstáculo epistemológico en las ciencias sociales. Posibilidades y desafíos actuales de la filosofía latinoamericana. Saskab. Revista

de Discusiones Filosóficas Desde Acá 7. Recuperado de <http://www.ideal-institute.com/sp/CUADERNO7/C74.pdf>

- Cabnal, Lorena. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario: ACSUR-Las segovias*, p. 10-25. <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Canaval, Gladys; González, Martha y Sánchez, María. (2007). Perfil sociodemográfico de las mujeres que denuncian maltrato de pareja en la ciudad de Cali. *Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo* 9(2), 159-176.
- Cantillo, Ligia. (2013). Tradición cultural y familia afrodescendiente en Barranquilla. *Revista Amauta* (22), 189-204.
- Carbone, Valeria. (2017). Estados Unidos, el Black Power y el Tercer Mundo: un análisis de las implicaciones de la visita de Stokely Carmichael a Cuba, en agosto de 1967. *Universidad de La Habana* (284), 51-67. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762017000200004&lng=es&tlng=es
- Cardona, Juan., Cataño, José., Casa, Laura., Cañón, Sandra., Godoy, Angela., Henao, Diego. y Valencia, Luz. (2015). Sexismo y concepciones de la violencia de género contra la mujer en cuatro universidades de la ciudad de Manizales (Colombia), 2015. *Archivos de Medicina* 15 (2), 200-219.
- Cardona, Mery y Terán, Víctor. (2017). Pautas, prácticas y creencias de crianza de las familias afrodescendientes cordobesas. *Revista Eleuthera*, 17, 13-30. DOI: 10.17151/eleu.2017.17.2
- Casa Nacional de Pastoral Afrocolombiana (CEPAC). (2019). Historia del pueblo afrocolombiano. Consultado el 10 de octubre de 2019. <http://axe-cali.tripod.com/cepac/hispafrocol/#8>
- Castellanos, Gabriela. (2011). La categoría de género y la educación superior: Una mirada a América Latina desde Colombia. *La manzana de la discordia*, VI(2), 25-40.
- Castillo, Elizabeth y Caicedo, José Antonio. (Marzo de 2012). Yo no me llamo negrito. Ponencia presentada en la Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real” Bogotá, Colombia.
- Castillo, Elizabeth y Guido, Sandra. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación* (69), 17-43.
- Castillo, Jorge y Cabezas, Gustavo. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32, 43-76.

- Castro, Javier. A., Urrea, Fernando., y Viáfara, Carlos. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Revista Sociedad y Economía* (16), 59-170.
- Castro Jo, Carlos. (2003). Raza, conciencia de color y militancia negra en la literatura nicaragüense. *WANI. Revista del Caribe Nicaragüense* 33, 21-32.
- Celis, Jorge. (2009). Las acciones afirmativas en educación superior: el caso de Estados Unidos. *Revista Educación y Educadores* 12 (2), 103-117.
- Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (CLIV). (2013). Delincuencia y pobreza: ¿qué dicen los datos? Boletín de seguridad ciudadana 0, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. <http://celiv.untref.edu.ar/boletin-oct2013-nro0.html>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Conmemora*, 6.
- Chan de Avila, Jenifer., García, Peter., y Zapata, Martha. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES* (13), 129-146.
- Chárriez, Mayra. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot* 5(1), 50-67.
- Colciencias (2013, 4 de diciembre). Resolución 1764 de 2013. Colciencias. <https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/Resolucion1764-2013.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 30 de diciembre). Ley 30 de 1992. Ministerio de Educación Nacional Colombia. Diario Oficial No. 40.700. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf
- (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Diario Oficial No. 41.214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- (1998, 18 de junio). Decreto 1122 de 1998. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Diario Oficial N. 43325. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- (2011, 20 de diciembre). Decreto 4807 de 2011 (2011). Ministerio de educación Nacional. Colombia. Diario oficial No. 48289. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1551775>
- Consejo Mundial de Iglesias. (2019). Becas del CMI para estudio individual y formación en grupo. <http://archived.oikoumene.org/es/programas/justicia-diaconia-y-responsabilidad-por-la-creacion/becas.html>

Collins, Patricia. (1990). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. London: Routledge.

------(1998). La política del feminismo negro. En M. N. Stimpson, *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Contreras, Yolanda. (2010). Sistema educativo y educación superior en Colombia: tensiones entre calidad y pertinencia en la escuela. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 1(2), 96-105. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v1i2.52>

Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cornejo, Marcela. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche*, 15, 95-106.

Cornejo, Marcela., Mendoza, Francisca y Rojas, Rodrigo. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39.

Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *Legal Forum. University of Chicago*, 139-167.

----- (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*(43), 1241-1299.

Cruells, Martha (2015). *La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales*. (Tesis inédita de doctorado). Institut de Govern i Polítiques Públiques, Barcelona, España.

Curiel, Ochy. (2007). Crítica poscolonial desde la prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*(26), 92-101.

----- (s.f.). Género, raza y sexualidad. Debates contemporáneos. Texto Inédito. <http://bdigital.unal.edu.co/39755/>

De Barbieri, Teresita. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología* (18), 145-169.

Defensoría del Pueblo. (2019). Boletín sobre situación de desplazamientos masivos y confinamientos en Colombia. Colombia. defensoria.gov.co/es/nube/comunicados/7932/Boletín-sobre-situación-de-desplazamientos-masivos-y-confinamientos-en-Colombia-desplazamientos-masivos-Defensoría.htm

- De Miguel, Ana. (2011). *Los feminismos a través de la historia*. Madrid: Mujeres en Red.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Epistemologías del sur*. México: Siglo XXI.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2006). *La visibilización estadística de los grupos étnicos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- (2018). *Pobreza Monetaria y Multidimensional en Colombia 2018*. Consultado el 19 de septiembre de 2019. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2018>
- (2019a). *Boletín técnico pobreza multidimensional en Colombia. Año 2018*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_multidimensional_18.pdf
- (2019b). *Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>
- (2019c, 9 de septiembre). *Preguntas frecuentes sobre estratificación*. https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf
- Deslauries, Jean Pierre. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.
- Díaz, Edison. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación* (69), 183-202.
- DNP/FINDETER. (1997). *La estratificación socioeconómica. Orientaciones generales. El reconocimiento de las diferencias por un país solidario*. Bogotá: Mimeo.
- Duarte, Claudio. (2012). Sociedad de adultocentrismo: centrándose en su origen y reproducción. *Última Década*, 20 (36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En Claudio Duarte Quapper y Carolina Álvarez Valdés (Eds). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. <https://doi.org/10.34720/szmm-c937>
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, François. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Coedición de Editorial Complutense y el centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.

- Dulzaides, María., y Molina, Ana María. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista ACIMED* 12(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&Ing=es&tIng=es
- Dumont Guillaume. (2012). Multiplicidades móviles, dibujo de una pluralidad situacional. *Encrucijadas Revista de Ciencias Sociales*, (4): 66-80.
- Eco, Umberto. (2004). *Historia de la belleza*. Barcelona: Random Home Mondadori.
- Ecopetrol. (2015, 24 de agosto). Historia. Consultado el 5 de septiembre de 2019. <https://www.ecopetrol.com.co/wps/portal/es/ecopetrol-web/sociedad-y-comunidad/lineas-de-gestion-social/educacion-y-cultura/programa-bachilleres-por-colombia>
- El Espectador. (2019, 6 de noviembre). Menos gente se reconoce como afro en Colombia: de 10 % en 2005 a 6 % en censo de 2018. Consultada el 19 de noviembre de 2019. <https://www.elespectador.com/economia/menos-gente-se-reconoce-como-afro-en-colombia-de-10-en-2005-6-en-2018-articulo-889924>
- El Tiempo. (2019, 29 de mayo). Lista completa de los líderes y defensores sociales asesinados desde la firma de los Acuerdos de Paz con las Farc. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/el-mapa-de-los-lideres-sociales-asesinados-en-colombia-184408>
- Expósito, Francisca; Moya, Miguel; Glick, Peter. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, (13) 2, 159-169.
- Ferrer, Victoria y Bosch, Esperanza. (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. *Papeles del Psicólogo* 75, 13-19.
- Flores, Aurelia y Espejel, Adelina. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, 21, 128-142.
- Flores, Murilo. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Opera*, (7). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675/67500703>
- Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). (2019). Concursos. <https://www.conicyt.cl/fondecyt/>
- Forni, Pablo. (2010). Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *MIRIADA* 3(5). https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/168#_ftn1
- Friedemahn, Nina S. de y Espinosa Mónica (1995). Las mujeres negras en la historia de Colombia. En M Velásquez (Ed.). *Las mujeres en la historia de Colombia*. Tomo II *mujeres y sociedad* (pp. 32-76). Bogotá: Editorial Norma.

- Fulbright Colombia. (2019). Beca Fulbright para Líderes Afrodescendientes. <https://www.fulbright.edu.co/beca-fulbright-para-lideres-afrodescendientes/#1552915908954-abb0c6e4-41aa>
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). (2019). Historia de la institución. <http://www.fapesp.br/>
- Galtung, Johan. (2003). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz/ Gernika Gogoratuz.
- Garbanzo, Guiselle. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública *Educación*, 31 (1), 43-63.
- García, Andrés. (2007). Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia. En Rosero-Labbé, Claudia y Luiz Barcelos (eds). *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: CES, 661-689.
- García, Jorge. (2011). La etnoeducación afro "casa adentro". Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes* (34): 117-121.
- (2015a). Insumisión epistémica y pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX. Por ahí saca la cuenta. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Nariño - RudeColombia. San Juan de Pasto, Colombia.
- (2015b). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 159-182.
- (2019). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. *Roteiro*, 44 (1), 1-20.
- (s.f.). Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afronariñenses. Texto inédito.
- García, Mauricio., Espinosa, José., Jiménez, Felipe y Parra, Juan David. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Dejusticia.
- Giddens, Anthony. (1979). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza Ed.
- Giroux, Henry. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F: Siglo XXI Editores.

- Goldthorpe, Jhon. (1992). Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro. En j. Caravaña y A. de Francisco (comps.). *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Madrid: Zona Abierta 59/60.
- Gómez, Omar; Gómez, Sergio; Urrego, Idilio. (1982). La educación en Colombia en el siglo XX (1900-1980). (Tesis inédita de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gómez, Paco. (2016). *Indios, negros y otros indeseables. Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Icono.
- González, Diego. (2015). Los aportes epistemológicos de la interseccionalidad y la decolonialidad. *Revista Digital Pensamiento al Margen* (3), 1-19.
- González, Mariana Alejandra. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y Silencios*, 9 (2), 126-143.
- González, Nazly. (2012). Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 563-578.
- Granada, Lubi. (2009). Mujeres y educación superior. Un estudio de representaciones sociales en Bogotá. (Tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Grosfoguel, Ramón y Walter Mignolo. (2008). Intervenciones decoloniales. Una breve introducción. *Tabula Rasa* (9): 29-37.
- Grosfoguel, Ramón. (2007). Implicaciones de las alteridades epistémicas en la redefinición del capitalismo global: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En Mónica Zuleta, Humberto Cubides y Manuel Escobar (eds.) *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa* 19, 31-58.
- Guajardo, Gabriel., y Rivera, Cristian. (2014). El tema de investigación en las ciencias sociales desde una perspectiva interseccional: Una exploración para la innovación curricular en la formación de investigadores. *Ponencia del III congreso internacional MISEAL Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*, Barcelona, España.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Güereca, Raquel. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. México D.F: Lerna.

- Guevara, René., y Guido, Sandra. (2009). Universidad Afirmativa en Colombia: conceptualización, experiencias y perspectivas. En A.-N. Roth Deubel, y M. Wabgou (eds.). *Las políticas públicas de las diversidades; identidades y emancipación*. Bogotá: UNIJUS, pp. 154-186.
- Guerrero, Patricia., y Palma, Evelyn. (2010). Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle en Santiago y Quito. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales de la Niñez y la Juventud*, 8(2), 1025-1038.
- Guido, Sandra. (2011). Alternativas al desarrollo y Educación en América Latina. *Educación y Ciudad*, 21, 101-112.
- (2015). Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos. Colección Tesis Doctorales 9. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guido, Sandra., Jutinico, María y Sandoval, Betty. (2013). El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena. *Nodos y Nudos*, IV(35), 94-107.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia (1977). Status de la mujer en la familia. En Magdalena León (ed.). *La mujer y el desarrollo en Colombia*. Bogotá: Asociación Colombiana para el Estudio de la Población (ACEP), 317-394.
- Gutiérrez, Esteban y González, María. (2011). Los feminismos del siglo XXI. Pluralidad de pensamientos. *Brocar* (35), 335-351.
- Guzmán, Florencia. (2018). ¡Madres negras tenían que ser! Maternidad, emancipación y trabajo en tiempos de cambios y transformaciones (Buenos Aires, 1800-1830). *Tempo*, 24(3), 450-473.
- Hakim, Catherine. (2012). *Capital erótico. El poder de fascinar a los demás*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Hall, Stuart. (2003). «¿Quién necesita la identidad?» En: StuartHall y Pauldu Gay (eds), *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: AmorrortuEditores
- Hancock, Angie.-Mary. (2007). When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition: Examining Intersectionality as a Research Paradigm. *Perspectives on Politics*, 5(1), 63-79.
- Hellebrandová, Klára. (2014). Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales* (49), 87-100.
- Heras, Purificación y Téllez, Anastasia. (2008). Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género: Sexualidad, género, cambio de roles y nuevos modelos de familia. Inédito. Representaciones de género y maternidad: una aproximación desde la antropología sociocultural. Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria de la Universidad Miguel Hernández. España.

- Hering, Max. (2007). "Raza": variables históricas. *Revista de Estudios Sociales* (26): 16-27.
- Hermida, Jorge. (2007). Acciones afirmativas e inclusión en Brasil. En López Segrega, Francisco (ed.). Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. Buenos Aires: CLACSO.
- Herrera, Martha. (2016). Seminario Políticas públicas de memoria. Inédito. Doctorado Interinstitucional en Educación -DIE-Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Hinestroza, Carlos. (2015). Política pública para la niñez y la juventud afrocolombiana en el marco de los derechos étnicos. *Infancias y Juventudes Latinoamericanas. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud.-CINDE-Universidad de Manizales-CLACSO.*
- Hinestroza, Jhonmer. (2014). Estrategias discursivas que evidencian endorracismo en los periódicos Chocó 7 días y Presente. 2005 – 2006. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Quibdó, Colombia.
- hooks, bell. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En Otras inapropiables. Feminismos desde la Frontera. Madrid. Salitre.
- Hopenhayn, Martín y Bello, Álvaro. (2000). Tendencias generales, prioridades y obstáculos en la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. América latina y el caribe. Seminario regional de expertos para américa latina y el caribe sobre medidas económicas, sociales y jurídicas para luchar contra el racismo, con referencia especial a los grupos vulnerables. Santiago de Chile, 25 al 27 de octubre de 2000.
- Hurtado, Teodora. (2018). La producción social del mercado del sexo y de la ocupación de trabajadoras sexuales en España. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(2), 35-58.
- Ibagón, Nilson. (2016). Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Köster, Anne. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33-52.
- La Barbera, Maria Caterina. (2014). *El enfoque de la interseccionalidad: Evolución, desafíos y perspectivas*. Ponencia presentada en Espacios desiguales, fronteras invisibles" Ciclo de conferencias sobre interseccionalidad, inclusión social y equidad. México D.F.
- Lagarde, Marcela. (2009). La política feminista de la sororidad. Recuperado de <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1771>

- (2017). Debemos dejar la rivalidad a un lado para avanzar como género. Entrevista con Karla Barkero. Recuperado de www.larepublica.net/noticia/marcela-lagarde-debemos-dejar-la-rivalidad-a-un-lado-para-avanzar-como-genero
- Lahire, Bernard. (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Lahire, Bernard. (2016). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevista con Victoria Gessagui y María Sendon. *Propuesta Educativa* (30): 71-77.
- Lambert, María Pilar. (2014). Concepto de equidad de género. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20239/4/equidad%20de%20genero_%20final_v2.pdf
- Lamus, Doris. (2010). Negras, palenqueras y afrocartageneras. Construyendo un lugar contra la exclusión y la discriminación. *Reflexión Política*, 12(23), 152-166.
- Leal, Francisco. (1989). El sistema político del clientelismo. *Análisis Político*, 8, 8-32.
- Lozano, Betty. (2009). Género, racismo y ciudadanía. *La Manzana de la Discordia*, 4(1), 7-17.
- (2010). 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. *La manzana de la discordia*, V(2), 7-24.
- (2016). Tejiendo con retazos de memorias. Insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- López, Wilmer. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
- Luengo María y Gutiérrez Prudencia. (2011). Los feminismos en el siglo XXI: Pluralidad de pensamientos. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 0(35), 335-351. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/brocar.1610>
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa* (9):73-101.
- (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia* 6(2): 105-119.
- (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En *Pensando los feminismos en Bolivia*. Bolivia: Conexión Fondo de Emancipaciones.
- Malagón, Luis. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la educación superior*, 32 (127). http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html

- Manni, Luciana. (2010). Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales. *La Aljaba, segunda época, XIV*, 135-156.
- Mannix, Daniel y Cowley, Malcom. (1970). Historia de la trata de negros. Madrid: Guadarrama.
- Martínez Boom, Alberto. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44 DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- (s.f.). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.
- Martínez , María., y Soler, Carolina. (2012). Condiciones de posibilidad para el derecho a la educación con justicia social. El caso de la educación superior en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 111-132.
- Martínez, Piedad. (2010). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Marcus, George. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades* 11 (22), 111-127.
- Marx, Karl. (2001). *El capital. Crítica de la economía política*, Tomo I, México D.F: FCE.
- Mato, Daniel. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización. En Daniel Mato y Sáenz Peña (comps.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- McCall, Leslie. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture*, 30(3), 1772-1800.
- Melanin Foundation. (2019). DÉPIMENTATION. <http://www.melaninfoundation.org/fr/index.php?str=index>
- Mena, María Isabel. (2011). El lugar del racismo y la discriminación racial en las memorias de la afroeducación. *Revista Pedagogía y Saberes* (34), 105-114.
- Mendoza, Martha; Tarazona, Orlando y Duque, Lucero. (2011). Caracterización de la pobreza oculta y su efecto en la sostenibilidad económica de las pequeñas y medianas empresas de la localidad de Usaqué. *Investigación y Reflexión*, 19, 123-140.
- Meneses, Yeison. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 45-63.

- (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendientes: la aventura cultural, la violencia sexual-género y luchas multidimensionales. *Memoria y sociedad*, 18(37), 76-92.
- Mercado, Álvaro. (2014). Políticas de acceso de la población vulnerable a la educación superior, una visión desde la experiencia de la Universidad del Magdalena. *Clío América*, 8 (15), 8 - 21.
- Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas. (2013). Informe de la situación de derechos humanos de las mujeres afrocolombianas. <https://convergenciagnoa.org/wp-content/uploads/2017/07/PublicacionAnualCNOA2013.pdf>
- Mignolo, Walter. (2007). Introduction. Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21 (2-3): 155-.167.
- Millett, Kate. (1970). Política Sexual. Ediciones Cátedra. Universitat de València. Instituto de la mujer.
- Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos XXXV* (105), 571-595.
- Ministerio de Cultura (2009). Afrocolombianos, población con huellas de africanía. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Políticas de Educación Superior Inclusiva. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2017,5 de abril). Sistema de Educación Terciaria (SNET). www.mineducación.gov.co/1759/w3-article-355208.html
- Misas, Gabriel. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: UNILIBROS.
- Monreal, María del Carmen; Cárdenas, Rocío y Martínez, Belén. (2019). Estereotipos, roles de género y cadena de cuidados. Transformaciones en el proceso migratorio de las mujeres. *Collectivus* 6 (1), 83-100.
- Monsalve, Paula Andrea. (2011). Un debate en torno al trato preferencial: la reivindicación del derecho a la igualdad de trato y no discriminación del colectivo de desplazados por el conflicto armado interno. *Ratio Juris* 6 (13), 113-135.
- Morales, Érica. (2012). *UCLA Electronic Theses and Dissertations*. de <http://escholarship.org/uc/item/6jr3v45n>
- Morales, Inírida. (1998). *La mujer negra en la sociedad neogranadina del siglo XVIII*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

- Moreno, Greison. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos en torno a la construcción de su etnicidad. *Revista Escuela Administración de Negocios* (76), 193-201.
- Moreno, José y Bruquetas, Carlos. (2016). Sobre el capital erótico como capital cultural. *Revista Internacional de Sociología*, 74 (1). DOI: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/638/716>
- Mosquera, Claudia y León, Ruby. (2009). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales – CES.
- Munévar, Dora y Arana, Imelda. (2011). Mujeres enseñando e investigando en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Interamericana de Estudios Feministas* (1), 6-22.
- Nateras, Martha y Zaragoza, Daniel. (2017). La pobreza como indicador de generación de la violencia y la delincuencia en México. En Felipe Betancur (coord.). *Reflexiones sobre el Estado de Derecho, la Seguridad Pública y el Desarrollo de México y América Latina*. México D.F: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Niño, Libia y Díaz, Rafael. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes* (12), 5-15.
- Ocoró, Anny. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación* (69), 137-157.
- (2017). Afrocolombianos y Educación Superior. Un análisis de la participación de las mujeres y los hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali–Colombia (2004-2016). En Daniel Mato (ed.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Olaya, Martha. (2018). Más de 35 mil afrodescendientes han sido víctimas de desplazamiento forzado este año. RCN radio. <https://www.rcnradio.com/colombia/mas-de-35-mil-afrodescendientes-han-sido-victimas-de-desplazamiento-forzado-este-ano>
- Orellana, Diana y Sánchez, M^a Cruz. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222.
- Palermo, Alicia. (2006). Mujeres y elecciones de carreras no tradicionales: el caso de la Universidad Nacional de Luján. (Tesis inédita de doctorado), Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Parsons, Talcott. (1967). *Clases sociales y conflictos entre clases a la luz de la reciente teoría sociológica*, en *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, Adriana. (2013). Género y Educación Superior: más allá de lo obvio. En: *Educación en la equidad*. Boletín Anual 2, 64-75.
- Pérez, Bibian. (2012). *Lo lejano y lo bello Feminismos y maternidades africanas a través de su literatura*, Editorial Fundamentos, Madrid, 2012, 54.
- Pérez, Lelya., Follegati, Luna y Stutzin, Valentina. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), .1-15.
- Pérez, Tania. (2010). *Los márgenes de la popularización de la ciencia y la tecnología. Conexiones feministas en el sur global*. Tesis doctoral en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, Tania y Botero, Daniela. (2013). Entre el afuera y el adentro. La configuración del campo académico y sus fronteras desde las prácticas comunicativas de científicas negras en Colombia. *Revista Co-herencia* 10 (18), 189-220.
- Pineda, Esther. (2015). Racismo, Endorracismo y Multiculturalidad en América Latina. *Contra Relatos desde el Sur*. (12), 195-202.
- Piñeiro, Eleder. (2017) Ciencias subalternas y conocimientos otros: una reflexión epistémica desde la Modernidad. *RELASO*. Vol. 7(2), 64-76
- Pita, Roger. (2012). El trato a los esclavos durante la independencia de Colombia: rupturas y continuidades en una etapa de transición política. *Boletín de Historia y Antigüedades - VOL. XCIX No. 854 - JUNIO, 2012*, 81-121
- PNUD. (2012) Informe Nacional de Desarrollo Humano. Colombia
- Portafolio. (2018, 31 de enero). ¿Cuánto dinero recibiría cada colombiano si se pudiera repartir la riqueza del país? Consultado 19 de septiembre 2019. <https://www.portafolio.co/economia/riqueza-en-colombia-2018-segun-el-banco-mundial-513779>
- Portocarrero, Ana. (2013). Retos de la inclusión social en las instituciones de educación superior. Vínculos entre interseccionalidad y justicia epistémica. *La interseccionalidad en debate*. Berlis: MISEAL, 66-76.
- Portocarrero, Gonzalo. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En: *Hegemonía cultural y política de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Clacso, 165-200.
- Price, Richard. (1973) *Sociedades cimarronas*. México: Editorial Siglo Veintiuno.

- Proyecto Mujeres Afrodescendientes Defensoras de Derechos Humanos. (2012). *Derrotar la Invisibilidad. Un Reto para Las Mujeres Afrodescendientes en Colombia*: PCN.
- Quijano, Ánibal. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, Marieta y Ruiz, Alexander. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero, Oscar. (2013a). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas humanística* 77, 71-94.
- Quintero, Oscar. (2013b) Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá. Tesis Doctoral en Sociología. Université Rennes 2, 2013. Español. NNT: 2013REN20009
- Restrepo, Eduardo. (2007). "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". *Jangwapana* N° 5. 24-35.
- (2013). Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. En E. Restrepo, *Estudios afrocolombianos hoy: aportes a un campo transdisciplinario*. Popayán: Universidad del Cauca, 249-265.
- (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*/Eduardo Restrepo; Bogotá: Envió editores.
- (s.f.) La entrevista como técnica de investigación social. Notas para los jóvenes investigadores. <http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/entrevista-restrepo.doc>
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rifà-Valls, Monserrat, y Duarte, Laura. (2012). Interseccionalidades del género, desigualdad y educación superior. Categorías, indicadores y estrategias en la investigación. *La interseccionalidad en debate. Actas del congreso internacional "indicadores interseccionales y medidas de inclusión social e instituciones de educación superior"*. Berlín: MISEAL, 77-97.
- Rocha, Sonia. (2007). Pobreza, socialización y movilidad social. Tesis Doctoral en investigación psicológica. Universidad Iberoamericana. México. D.F
- Rodríguez, César., Sierra, Tatiana y Cavelier, Isabel. (2009). Raza y Derechos Humanos en Colombia. Informe sobre discriminación racial y derechos de la población negra afrocolombiana. Observatorio de Discriminación Racial –ODR. Bogotá: Ediciones Unidas.

- Rodríguez, Clemente; Lorenzo, Oswaldo y Herrera, Lucía. (2002). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV, núm. 2, julio-diciembre. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, 133-154.
- Rodríguez, Gloria. (2008). Continúa la exclusión y la marginación de las comunidades negras colombianas. *Revista Diálogos de Saberes* ISSN 0124-0021 Revista N° 29 Julio-Diciembre de 2008, 215-238.
- Rodríguez, Margarita. (2010). La invisibilidad estadística étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia. *Trabajo Social* (12): 89-99
- Rodríguez, Leonardo y Leónidas, Julio. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 30(2), undefined-undefined. [fecha de Consulta 11 de Octubre de 2019]. ISSN: 1578-6730. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18120143010>
- Romero, Amanda. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5),167-182., III(5), 167-182.
- Ruiz, Alexander. (2016). La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico. Colombia: Ed. Aula de humanidades.
- Saldarriaga, Oscar. (2003). Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá
- Salem, Sara. (2014). Feminismo Islámico, interseccionalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*(21), 111-122.
- Sánchez, Andrés. (2011). Etnia y rendimiento académico en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 14(2), 189-227.
- Sánchez, Pilar. (s.f.). ¿Qué es el sexismo? Tomado de https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/definicion_de_sexismo.pdf el 12 de agosto 2019
- Sandoval, Chela. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. En Hooks, Brah, sandoval y anzaldúa (eds.). *Otras inapropiables. Feminismos desde la Frontera*. Madrid: Salitre, 81-106.
- Sandoval, Luis y Otálora, María. (2017). Análisis económico de la violencia doméstica en Colombia, 2012- 2015. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 149-162. DOI: 10.22518/16578953.905

- Santamaría, Angélica. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia*, 177-198.
- Segato, Rita. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización y la vida de las mujeres. En Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa (eds). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 75-90.
- Semana. (2018, 8 de septiembre). ¿De qué tanto sirve ser doctor para conseguir trabajo en Colombia? Revista. <https://www.semana.com/educacion/articulo/vale-la-pena-estudiar-doctorado-en-colombia-para-conseguir-trabajo/577112>
- Sémpler, Camilo. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. Serie políticas sociales. CEPAL, Santiago de Chile.
- Serret, Estella. (1998). Subordinación de las mujeres e identidad femenina. Diferencias y conexiones. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 43 (174), 145-158.
- (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. Géneros. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 9 (18), 71-97.
- Silva, Joselina da. (2010). Doutororas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. *Perspectiva*, (28), 1, 19-36.
- SNIES. (2019). Información Poblacional. Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia. <http://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>
- Soler, Sandra. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso* (15), 107-124.
- Soto, Diana. (2009). Los doctorados en Colombia. Un Camino hacia la transformación universitaria. *Historia de la Educación Latinoamericana* (12), 152-195.
- Stake, Robert. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.
- Stiemke, Kimberlé. (2012). *Women of color in educational leadership programs: an emic phenomenological perspective*. Recuperado de Electronic Theses and Dissertations UC San Diego: <http://escholarship.org/uc/item/9pd765zh>
- Stoller, Robert. (1968). *Sex and gender*. Science House. New York: Hogarth Press and London: Institute of Psychoanalysis.
- Téllez, Martha. (2015). Variables asociadas al desempeño escolar. Instituto Latinoamericano de Altos estudios –ILAE– http://www.ilae.edu.co/web/Ilae_Files/Libros/201503111309321644502185.pdf


- Tindades, Victoria. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Patricia Schettini y Inés Cortazzo (eds.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Tomasevski, Katarina. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341–388.
- Torres, Miguel. (2007). El pensamiento de Fernando Fajnzylber. Curso Internacional Economías Latinoamericanas Santiago de Chile.
- Torres, María. (2018). Índice de Pobreza Multidimensional Oculta para la localidad de Teusaquillo (Bogotá): propuesta metodológica a partir de percepciones ciudadanas. *Cuadernos de Economía*, 37(74), 555-588. DOI: <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v37n74.56164>.
- UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad*. Chile.
- (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: Ediciones Unesco.
- (6 de abril de 2019). Panorámica regional: América Latina y el Caribe. Informe de la UNESCO sobre la Ciencia: hacia 2030. https://es.unesco.org/unesco_science_report/lac
- ColDoc-UNAL Periódico Digital. (19 de julio de 2019). Estudiantes de doctorado, ¿becados o endeudados? <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/estudiantes-de-doctorado-becados-o-endeudados/>
- Universia. (2014, 28 de febrero). ¿Es productivo realizar un doctorado? Consultado el 19 septiembre de 2019. <https://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2014/02/28/1085614/es-productivo-realizar-doctorado.html>
- Urrea, Fernando. (2005). *La población afrodescendiente en Colombia. Seminario Internacional Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. CHILE: CEPAL.
- (2011). La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI. *Revista de Estudios Sociales* (39), 24-41.
- Varguillas, Carmen. (2006). El uso del Atlas Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. *Revista de Educación*, (12), 73-87.

- Vásquez-Padilla, Darío. (2019). ¿Somos conscientes del racismo? cómo las categorías étnico-raciales, el color de la piel y el mestizaje inciden en el reconocimiento del racismo en Colombia. *Sociedad y Economía*, 36, 8-30. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.5932>
- Vega-Robles, Isabel. (2007). Relaciones de equidad entre hombres y mujeres. Análisis crítico del entorno familiar. *Actualidades en Psicología* (21), 59-78.
- Viáfara, Carlos., y Urrea, Fernando. (2006). Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas. *Desarrollo y Sociedad*, 58, 115-163.
- Viáfara, Carlos., y Serna, Nini. (2015). Desigualdad de oportunidades educativas en la población de 15 a 29 años en Brasil y Colombia, según autclasificación étnico - racial. *Sociedad y Economía*, 29, 151-174.
- Viáfara, Carlos., Estacio Alexander, y González, Luisa. (2010). Condición étnico-racial, género y movilidad social en Bogotá, Cali y el agregado de las trece áreas metropolitanas en Colombia: un análisis descriptivo y econométrico. *Sociedad y Economía*, 18, 113-136.
- Vigoya, Mara. (2001). *De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá: CES.
- (2008). Más que una cuestión de piel. Determinantes sociales y orientaciones subjetivas en los encuentros y desencuentros heterosexuales entre mujeres y hombres negros y no negros en Bogotá. En Peter Wade, Fernando Urrea Giraldo y Mara Viveros Vigoya (eds.). *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, 247-279.
- Viveros, Mara. (2010). *Blanqueamiento y ascenso social en una sociedad pigmentocrática*. Colombia: Ponencia presentada en el XIV congreso de antropología. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- (2010). La interseccionalidad: perspectivas sociológicas y políticas. Inédito.
- (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- (s.f.). *Equidad e inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7409/1/maraviversovigoya1.pdf>
- Viveros, Mara y Gil, Franklin. (2010). Género y generaciones en las experiencias de ascenso social de personas negras en Bogotá. *Maguaré* 24, 99-130.

- Vizcarra, Ivonne; Vélez, Graciela. (2007). Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Estudios Feministas*, 15 (3), 581-608.
- Wade, Peter. (1997a). *Race and ethnicity in Latin América*. Chicago: Pluto Press.
- (1997b). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- (2009). Defining Blackness in Colombia. *Journal de la Société des Américanistes* 95 (1), 165-184.
- Walby, Silvia. (Abril de 2003). Modernities/globalisation/complexities. Paper presented to conference of the British Sociological Association, University of York.
- (2007). Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, 37 (4), 449-470. DOI: 10.1177/0048393107307663 <http://pos.sagepub.com>
- (2009). *Globalization and Inequalities: Complexity and Contested Modernities*. London: Sage.
- (2011). *El futuro del feminismo*. Cambridge, Reino Unido Malden, Massachusetts: Polity Press.
- Walby, Sylvia y Allen, Jonathan. (2004). Violencia doméstica, agresión sexual y acoso: Hallazgos de la British Crime Survey (PDF). Londres: Dirección de Desarrollo y Estadísticas, Home Office Research . Documento de estudio de investigación del Ministerio del Interior no. 276, basado en una consultoría con la British Crime Survey del Ministerio del Interior.
- Weber, Max. (1997). *Economía y sociedad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Weldon, Laurel. (2006). The Structure of Intersectionality: A comparative Politics of Gender. *Politics and Gender*, 2(2), 235-248.
- Wright, Erik. (1989). Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases. en *The Debate on Classes* (comp.), Verso, Londres.
- Yuval-Davis, Nira. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's*, 13(3), 193-209.
- (2012). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución. En: La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior” Organizado por el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL). Berlín, Alemania.
- Zambrano, Carlos. (2007). *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. Universidad Nacional de Colombia: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de Identificación

	
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL “EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES AFRODESCENDIENTES: ESTUDIO INTERSECCIONAL” GUÍA DE IDENTIFICACIÓN	
1.Nombre y apellidos	
2.Edad	
3. Fecha de nacimiento	
4.Clave personal con la que desea ser identificada	
5.Estado civil	
6.Número de hijos	
7. Lugar de origen	
8.Último grado escolar cursado y aprobado	
9. Ocupación laboral y cargo actual	
10.Lugar de trabajo	
11. Ciudad, dirección de residencia	
12. Barrio donde habita	
13.Localidad	14. Estrato socioeconómico del barrio

15. Grupos o movimientos de los que ha hecho parte

I. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

A. TRAYECTORIA EDUCATIVA

16. Formación Preescolar

Nombre de la institución: _____

Privada _____ Pública _____

Municipio/Departamento: _____

Fecha: _____

17. Formación básica primaria

Nombre de la institución: _____

Privada: _____ Pública _____

Municipio /Departamento: _____

Fecha: _____

18. Formación básica secundaria

Nombre de la institución: _____

Privada: _____ Pública _____

Título de grado: _____

Municipio /Departamento/ país: _____

19. Formación pregrado:

Nombre de la institución: _____

Privada: _____ Pública _____

Título de grado: _____

Título trabajo de grado: _____

Municipio /Departamento/país: _____

20. Formación especialización:

Nombre de la institución:

Privada: _____ Pública _____

Título de grado:

Título trabajo de grado: _____

Municipio /Departamento/país:

21. Formación maestría:

Nombre de la institución:

Privada: _____ Pública _____

Título de grado:

Título trabajo de grado: _____

Municipio /Departamento/país:

22. Formación doctorado:

Nombre de la institución:

Privada: _____ Pública _____

Título de grado:

Título trabajo de grado: _____

Municipio /Departamento/país: _____

B. Trayectoria familia

23. Datos de la madre:

Lugar de origen: _____

Lugar de residencia: _____

Ocupación: _____

Nivel de estudios: _____

Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:

24. Datos del padre:

Lugar de origen: _____

Lugar de residencia: _____

Ocupación: _____

Nivel de estudios: _____

Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:

25. Datos de cuidador o acudiente

Lugar de origen: _____

Lugar de residencia: _____

Ocupación: _____

Nivel de estudios: _____

Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:

26. Datos de hermanos

Número de hermanos (as) _____

Lugares que ocupa entre sus hermanos (as) _____

Lugares de origen: _____

Lugares de residencia: _____

Ocupaciones: _____

Niveles de estudios: _____

Grupos o movimientos en los que participan o han hecho parte:

27. Datos de compañero(a) de vida

Lugar de origen: _____

Lugar de residencia: _____

Ocupación: _____

Nivel de estudios: _____

Grupos o movimientos en los que participa o ha hecho parte:

Anexo 2. Guía de Consentimiento Informado



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL “EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES AFRODESCENDIENTES: ESTUDIO INTERSECCIONAL”

Mi nombre es **Lubi Granada Angulo**, soy estudiante del **Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional**, en el momento soy la investigadora principal del proyecto titulado: **Trayectorias educativas de mujeres afrodescendientes: estudio interseccional**”. Este es un trabajo de investigación que tiene entre sus objetivos explorar las intersecciones de categorías de identidad en las experiencias de vida académica de mujeres afrodescendientes en Colombia.

Si usted desea hacer parte voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal y experiencia en los espacios de educación, en especial el nivel superior. En cada encuentro se le pedirá que usted manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio la identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitir identificar y comprensión de la diversidad de las experiencias de mujeres afrodescendientes en los espacios de educación.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar al teléfono 3183663003, o enviarme un e-mail a lubigra@yahoo.com.

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. La investigadora me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma de la participante _____

Fecha _____

Firma de la Investigadora _____

Fecha _____

Anexo 3. Guía de Entrevista



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL
“EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES AFRODESCENDIENTES:
ESTUDIO INTERSECCIONAL”
GUÍA DE ENCUENTROS - ENTREVISTAS

Para lograr construir la información con cada una de las mujeres participantes, se programan inicialmente de tres a cuatro encuentros.

Primer encuentro: Presentación

Tiene como objetivo dar a conocer a cada mujer participante el proyecto y sus objetivos, además de la importancia de este estudio para la reflexión y construcción de espacios educativos más equitativos e incluyentes en correspondencia con las mujeres afrodescendientes.

Actividades

1. Saludo, presentación de la investigadora, del proyecto y sus objetivos.
2. Definición de metodología y las reglas de cada sesión: Confidencialidad de la información, compromiso de participación, respeto a la identidad de los participantes. Diligenciamiento de consentimiento informado, ficha de identificación y ficha de identificación complementaria.
3. Continuar con la entrevista o acordar fecha de siguiente encuentro en caso de que sea necesario.

Segundo encuentro: Entrevista

El objetivo de este segundo encuentro es la construcción de la información a partir de una entrevista semiestructurada, que permita conocer las experiencias de las mujeres afrodescendientes en espacios de educación superior. Las preguntas que se proponen giran alrededor de las categorías centrales de la investigación: educación, género, raza, clase.

- ¿Cuáles elementos fundamentan su autorreconocimiento como mujer afrodescendiente?
¿Qué significa ser afrodescendiente para usted?
- ¿Cómo ha sido su proceso escolar o su formación académica a lo largo de su vida?
- ¿Cuáles han sido los aspectos, personas o situaciones más influyentes a lo largo de su proceso formativo?
- ¿Qué factores positivos o negativos encontró o ha encontrado en su proceso formativo?
- ¿Qué la motivó a realizar estudios Doctorales?
- ¿Cómo ha sido su proceso o experiencia en los espacios de formación doctoral?

- ¿De qué manera cree que su condición de género influyó o ha influido en su formación? (sentido de ser mujer, roles desempeñados en los diferentes contextos, relaciones con mujeres y hombres en diferentes contextos, percepciones sobre la concepción de género en su contexto académico, elementos de oportunidad y restricción relacionadas al género).
- ¿De qué manera cree que su condición de raza influyó o ha influido en su formación? (limitantes y oportunidades de ser negra afro), (proceso de autorreconocimiento, prácticas étnicas, costumbres, rasgos fenotípicos, color de piel).
- ¿Cómo financió sus procesos formativos?
- ¿Cómo las Políticas educativas afirmativas para las comunidades afro han tenido impacto en su formación o educación escolar?
- ¿De qué manera cree que su situación de clase social influyó o ha influido en su formación?
- El concepto de clase social implica hablar de los recursos físicos, materiales, intelectuales, sociales de su familia –padre, madre, hermanos, compañeras y compañeros de vida—.
- (Capital de origen -en términos simbólicos, sociales, económicos y culturales de la familia—, capital de llegada —recursos desde los distintos capitales, posición y lugar de desempeño laboral actual—, reconocimiento de los diferentes tipos de capital, —cultural, económico, social, simbólico—, identificación del capital que está en juego en el campo académico doctoral, el peso y el volumen de éste, estrategias para la conservación y aumento de los diferentes tipos de capital).
- ¿Cómo percibe usted los procesos educativos al interior de las comunidades y los territorios afro, en comparación con las dinámicas urbanas y extraterritoriales?
- ¿En qué grupos ha participado, si son formadoras de mujeres afro?
- ¿Cuál cree que ha sido su impacto o aportes en la vida de los demás, en la familia, en su comunidad Afro, en la comunidad en general, en la universidad, en la academia?

Tercer encuentro: retroalimentación y confirmación de la información

Este encuentro tiene como objetivo presentar a cada una de las mujeres participantes la información lograda en la entrevista anterior, para que sea complementada, revisada y aprobada. Sin embargo, si llega hacer necesario que se requiera ahondar en algunos datos, el objetivo es que en este encuentro se pueda llevar a cabo una entrevista adicional, situación que deberá ser dialogada con las participantes, teniendo en cuenta los tiempos disponibles para dicha cuestión.

OBSERVACIONES: Los encuentros propuestos pueden ser modificados de acuerdo con los espacios suministrados por cada una de las mujeres, la comodidad y la facilidad que ellas tengan para aportar en el ejercicio investigativo.

RECURSOS EMPLEADOS: Grabadora, registro de participantes, fotocopias, ficha de identificación y de información complementaria, lápices, cuaderno de registro.

Anexo 4. Modelo Diario de Campo



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL
“EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES AFRODESCENDIENTES:
ESTUDIO INTERSECCIONAL”**

Modelo Diario de Campo

Fecha: _____ **Lugar:** _____
Actividad: _____

Descripción del lugar:

Descripción de situaciones ocurridas:

Aspectos relevantes:

Elementos para tener en cuenta para próximos encuentros:

Interpretaciones preliminares de los eventos observados.

Anexo 5. Guía de Análisis Documental



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL
“EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE MUJERES AFRODESCENDIENTES:
ESTUDIO INTERSECCIONAL”
GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Número de guía: _____

Fecha de revisión y análisis documental _____ Ciudad _____

Corresponde a participante _____

Tipo de documento

Normativo _____ Académico _____ Comunitario _____ Personal _____ Otro _____

¿Cuál? _____

Título

Fecha

Descripción del Contenido

Categorización o categorías a las que aporta

Elementos sobresalientes

Análisis del documento