



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EL FORTALECIMIENTO DE LAS IDENTIDADES ÉTNICAS Y
DE GÉNERO EN ADOLESCENTES AFROCOLOMBIANAS DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS ANDES
DEL MUNICIPIO DE CHIGORODÓ**

Autora

María Mercedes Hurtado Mosquera

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



**El fortalecimiento de las identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas
de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó**

Autora

María Mercedes Hurtado Mosquera

**Tesis de Maestría presentada como requisito para optar al título de
Magister en Educación, Investigación y Diversidad Cultural — Madre Tierra**

Asesor

Yeison Arcadio Meneses Copete

Mg. En Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Maestría en Educación - Seccional Urabá

Línea de Formación: Educación, Investigación y Diversidad Cultural — Madre Tierra

2019

Agradecimientos

Primeramente, agradezco al Dios de la vida por su bendición, luz y guía en este proceso y momento de mi vida; a los dioses y diosas creadoras; a mis ancestros y ancestras, abuelos, abuelas, madre y padre espíritus de fortaleza y sabiduría en esta y otras cosmologías; por ellos aún tránsito en este vasto universo. A mis amados seres queridos, hijas e hijo; a mis hermanas, hermano y sobrinos; todos ellos son mi familia extendida y adoptiva, quienes me aman, apoyan y acompañan a pesar de las circunstancias.

A la comunidad educativa los Andes, del municipio de Chigorodó; mi gran familia extensa: estudiantes, docentes, directivos, por su colaboración y por facilitar mi labor como docente de aula durante el tiempo requerido para cursar los estudios en este proyecto de maestría; muy especialmente, a las adolescentes afrodescendientes participantes en esta rica y ardua travesía.

A mi asesor Yeison Meneses Copete, un maestro, investigador, palenquero afrodiaspórico moderno, quien me enseñó, animó, escuchó, orientó y contribuyó con sus saberes a enriquecer y complementar esta apuesta de investigación, especialmente en los momentos en que percibí que podía darme por vencida. Espero que sus conocimientos, mis conocimientos y nuestros conocimientos sean instrumentos de cambio para aprendices afrocolombianos, afrodescendientes, indígenas, blancos, mestizos... También las profesionales evaluadoras por darse la oportunidad de valorar mi trabajo.

A la Universidad de Antioquia, especialmente al grupo de investigación Diverser por crear esta línea de investigación, cohorte especial Madre Tierra; por compartir A partir de las reflexiones, conocimientos, aprendizajes e interacciones compartidas con compañeros y compañeras, coordinadores, maestras y maestros, y asistentes administrativos, crecí humana, cognitiva y socialmente como mujer afrodescendiente, y maestra.

Una mención especial en este aparte de agradecimientos al profesor Luis Fernando Estrada Escobar, mi asesor al inicio de este viaje, y al maestro Abadio Green Stocel, quien, entre tantas lecciones en los seminarios de la Pedagogía de la Madre Tierra, me enseñó que en la escucha y en el diálogo, mis turbantes muy afro y sus molas gunadule se pueden encontrar en diversos espacios.

A la Gobernación de Antioquia por apoyar esta apuesta de formación e investigación en materia económica y logística, a través del programa de Becas de Maestría, como parte de la política pública en educación desarrollada durante el mandato del gobernador Sergio Fajardo, denominada Antioquia la más Educada 2012-2015, apoyo que ha continuado en el actual gobierno del Doctor Luis Pérez Gutiérrez. Finalmente, agradezco a las lideresas, activistas cultoras y coordinadoras, Deyanira Valdés y Rosalba Martínez, de la Red de Mujeres negras Kambirí, por las enseñanzas y aprendizajes desde otras formas de escuelas, para conocer y reivindicar los derechos de igualdad, de oportunidad e identidad cultural, étnica, genérica de muchas mujeres afrocolombianas. De igual manera, agradezco a todas y todos los que me influenciaron de diferentes maneras para llevar a término esta apuesta. Por sus contribuciones y colaboraciones, eternamente agradecida.

¡Negra!
Negra soy De hoy en adelante no quiero
laciár mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar -según ellos-
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color!

NEGRO

¡Y qué lindo suena! (Me gritaron negra. Por Victoria Santa Cruz, s.f.)

Contenido

Introducción	1
Apartado 1	7
Punto de partida y reconocimiento del panorama	7
1.1 El problema de investigación	7
1.2 Pregunta problematizadora	16
2. Objetivos	17
2.1 General	17
2.2 Específicos	17
3. Aproximaciones conceptuales: marco referencial	17
3.1 Identidad desarrollada por la influencia del medio circundante	18
3.2 La Identidad étnica	19
3.3 La identidad de género	20
3.4 La identidad de las mujeres adolescentes afrodescendientes	23
3.5 Breve mirada sobre el origen del racismo y la discriminación racial	26
3.6 El racismo y la discriminación racial en la escuela	28
3.7 Tipos de discriminación	30
3.8 Discriminación racial a través del lenguaje	32
3.9 Discriminación racial iconográfica	33
3.10 Discriminación hacia adentro	34
3.11 Discriminación de género	35
3.12 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación	37
4. Antecedentes	39
.1 Antecedentes investigativos	42
5. Diseño Metodológico. Travesías	47
5.1 Inscrito en el Paradigma Cualitativo y en el Modelo Sociocrítico	47
5.2. Enfoque Investigación-Acción Pedagógica	48
5.3 Técnicas de recolección de información	50
5.3.1 Momentos y espacios de encuentros	52
5.3.2 La encuesta exploratoria	52
5.3.3 La práctica pedagógica	52

5.3.4 <i>Las Técnicas interactivas</i>	53
5.3.5 <i>Los Encuentros-Taller</i>	53
5.4 Contexto institucional	56
5.5 Participantes en el proyecto de investigación	59
5.6 Plan de análisis	61
5.7 Consideraciones éticas	64
Hallazgos y resultados	66
6. Escuela, racismo, discriminación racial e identidades de etnia y género	66
6.1. Adolescentes afrocolombianas y las identidades de etnia y género en la Escuela	66
6.1.2. Adolescentes afrodescendientes recrean identidades de etnia en la escuela	73
6.1.3. El género categoría de identidad que segrega y completa	78
6.1.4. Cuando hablamos, propiciamos diálogos concertados para mejorar el entorno escolar	80
6.2. Trenzando las identidades de etnia y de género con adolescentes afrocolombianas .	81
6.2.1. Las negaciones de la diferencia y las prácticas identitarias.....	84
6.2.2. La silueta, mi cuerpo y el cuerpo de los demás.....	85
6.3 Fortalecer identidades y co-construir guías de encuentros	87
6.3.1 Nos encontramos para hacer tareas.....	87
6.3.2 <i>Hablemos de otras mujeres negras</i>	89
6.4.1 Encuentros que reafirman las huellas identitarias de familias	90
6.4.2 <i>El autocuidado</i>	92
6.4.3. El cine foro: observando, sintiendo y reflexionando	94
7. A modo de conclusión	96
8. Referencias bibliográficas	101
Bibliografía recomendada	104
Anexo N° 1	106
Anexo N° 2	108
Anexo N° 3	110
Anexo N° 4	112

Lista de figuras

Figura 1.....	51
---------------	----

Lista de Tablas

Tabla 1	55
Tabla 2	59
Tabla 3	60
Tabla 4	62

Lista de Graficas

Grafica 1:	68
Grafica 2:	69
Grafica 3:	70
Grafica 4:	72

Lista de Anexos

Anexo 1	106
Anexo 2	108
Anexo 3	110
Anexo 4	112

Resumen

La diversidad cultural es una característica fundamental de la humanidad. El quehacer como docentes demanda una aproximación a las diversidades de la población educativa, para afianzar su autoestima y fortalecer las relaciones de tolerancia individual y colectiva.

En la Institución Educativa Los Andes, del municipio de Chigorodó, hubo necesidad de identificar prácticas de discriminación racial en el contexto escolar, que afectaban la construcción de la identidad étnica cultural en las adolescentes afrodescendientes. Para ello, se vinculó a un grupo de estudiantes con quienes se planteó una estrategia que permitiera visibilizar situaciones de discriminación y, de allí, posteriores soluciones.

Las prácticas de discriminación racial son situaciones nocivas en el entorno educativo, por lo tanto, se requieren nuevas alternativas de pensamiento. Las participantes son sujetos activos de transformación y las reflexiones marcan nuevos conceptos en la vida.

Este estudio se acoge a la investigación cualitativa bajo el enfoque de la Investigación-Acción Pedagógica, orientada a la innovación que requiere la actividad educativa y que influye en la transformación y en las prácticas inclusivas de carácter étnica, genérica y social. Adicionalmente, las acciones fueron personalizadas, encontrando historias de vida particulares, actividades que invitaron a la reflexión mediante la encuesta, técnicas interactivas, encuentros, conversatorios y el diario de campo obteniendo argumentos que afiancen la posición de respeto a la diferencia.

Se crea un documento que da cuenta de los acontecimientos y el discurso claro que ellas manejan frente a su identidad cultural y autovaloración, es una apuesta didáctica y pedagógica que se desarrolla de manera continua.

Con la intención de construir historias, memorias de verdaderos anclajes narrativos personales, familiares y comunitarios, la capacidad de creencia en sí mismas y en el talento para desempeñarse en la actividad intelectual y social, se puede superar cualquier situación discriminatoria, dejando un legado de empoderamiento entre ellas.

Palabras claves: Identidad de etnia, identidad de género, mujeres adolescentes, afrocolombianas.

Abstract

Cultural diversity is a fundamental characteristic of humanity. Work as teachers requires an approach to the diversities of the educational population, to strengthen their self esteem and to strengthen the relations of individual and collective tolerance.

At the Los Andes Educational Institution in the municipality of Chigorodó, there was a need to identify practices of racial discrimination in the school context, which affected the construction of ethnic cultural identity among adolescents of African descent. To this end, a group of students was associated with whom a strategy was devised to make situations of discrimination visible and from there, subsequent solutions.

Practices of racial discrimination are harmful situations in the educational environment, therefore, new ways of thinking are required. The participants are active subjects of transformation and reflections mark new concepts in life.

This study is based on qualitative research under the Research-Pedagogical Action, aimed at the innovation required by educational activity and influencing transformation and inclusive practices of an ethnic, generic and social nature. In addition, the actions were personalized, finding particular life stories, activities that invited reflection through the survey, interactive techniques, encounters, conversations and the field diary obtaining arguments that strengthen the position of respect for difference.

A document is created that gives an account of the events and the clear discourse that they manage in front of their cultural identity and self appreciation, is a didactic and pedagogical bet that is developed continuously.

With the intention of building stories, memories of true personal, family and community narrative anchorages, the ability to believe in themselves and in the talent to perform in intellectual and social activity, any discriminatory situation can be overcome, leaving a legacy of empowerment among them.

Keywords: Ethnic identity, gender identity, adolescent women, afrocolombians.

Introducción

Colombia está conformada por una población diversa —étnica, lingüística y artística— que enriquece el potencial cultural de la nación. Tal variedad de etnias evidencia la esencia de la humanidad plural. La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce esa complejidad y ese pluralismo que ha existido desde siempre. La Escuela, como una de las instituciones representativas en la formación de sujetos y ciudadanos/as, no puede ser ajena a la diversidad existente en la comunidad educativa, máxime cuando el racismo y la discriminación racial y de género siguen siendo parte de la cotidianidad, no solo en el ámbito social, en general, sino en el escolar, en particular. Antes de continuar, cabe traer lo que para la Unesco (citada por Mincultura, 2002) significa la diversidad cultural; esto es lo que expresa: «es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, pues crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones» (p.371).

Teniendo una idea clara de la importancia que tiene la diversidad cultural a nivel de la humanidad, en este estudio se propuso, desde la institución educativa en particular, un análisis que, si se quiere, tenga eco y se proyecte a nivel mundial, por cuanto consideramos que en cada ser humano habita un cúmulo de conocimientos, razonamientos, pero también sentimientos y decisiones que pueden transformar el mundo.

Centrándonos en lo que compete, en la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó hicimos un acercamiento a estas cotidianidades ya aludidas para, desde una búsqueda rigurosa y comprometida, develar ideas erróneas que deterioran las relaciones humanas, resultado de las acciones discriminatorias que se observan entre pares y con algunos docentes.

Como maestra y estudiante investigadora tuve la posibilidad, desde la pedagogía, de acercarme a la diversidad cultural, en particular, a cuestiones atinentes a la etnia y al género de la población educativa. Para ello, en primer lugar, hice el ejercicio de comprender las diferencias y estimar sus características particulares; en segundo lugar, afianzar, de manera muy especial, la

autoestima de las estudiantes afrodescendientes, protagonistas y participantes de esta apuesta de indagación, que se erige más allá de un acto solipsista¹ al transformarse en un proyecto investigativo cocreador entre las adolescentes participantes y esta docente que tienen como punto de partida un escenario en común, la escuela.

En cuanto se fortalezca en el aula de clases, y fuera de ella, las relaciones de tolerancia, se disminuye un fenómeno social que en la modernidad se le denomina *bullying*, acoso, — palabra que procede de la lengua inglesa y traduce *intimidar o intimidando*—; aunque ya está siendo judicializado, no deja de representar un problema en la cotidianidad de la escuela. Precisamente, en este estudio analizamos que la mínima forma de discriminación necesita ser reflexionada para que no avance a hechos lamentables; de ahí que se haga hincapié en el respeto y no se justifiquen, de ninguna manera, estas manifestaciones.

Bien es sabido por todos que toda institución educativa debe garantizar el desarrollo emocional, intelectual, cultural, identitario, psicosocial de sus estudiantes y, en general, de toda la comunidad educativa. Por tanto, es menester concebir, diseñar e implementar estrategias tipo pedagógico, institucional, organizacional y formativas que apunten a la sana convivencia; sin lugar a dudas, con estas se afianzan los valores que requiere el entorno escolar, por tanto, y para el caso que nos ocupa, se trata de un primer acercamiento a la superación de la discriminación racial y de género ya aludida.

La Institución Educativa Los Andes, ubicada en el municipio de Chigorodó, departamento de Antioquia, cuenta con una alta representación de la diversidad cultural y étnica de este país. A lo largo del proceso de investigación se logró evidenciar diversas formas de discriminación, por razones de etnia y género; lo anterior, permitió mostrar que la institución educativa debe asumir una gran responsabilidad frente al cuidado y protección de la integridad física, moral, identitaria, cultural, étnica y de género de la comunidad educativa, particularmente, de la población de mujeres adolescentes afrocolombianas.

¹ Solipsismo: «Traducible de forma aproximada como "solamente **yo** existo"». Recuperado de https://www.google.com.co/search?hl=es-419&ei=pRiTW8uDPIakzwKohriwBg&q=solipsista+sinonimo&oq=solipsista+significado&gs_

El grupo de estudiantes participantes es un grueso de mujeres adolescentes afrocolombianas que al momento de esta investigación cursaban los grados 9°, 10.° y 11.° de la Institución. Valga advertir que algunos testimonios también se obtuvieron de estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°. Algunas de ellas han sido víctimas de actos discriminatorios, develados mediante actividades propuestas en esta investigación. En la misma línea, cabe agregar que ellas tienen sus propias estrategias para protegerse a nivel personal y con sus grupos de interacción.

Con ellas, pues, se logró visibilizar, desde tiempo atrás, y a través de charlas que las llevaron a tratar el tema a profundidad, situaciones de racismo, para, posteriormente, emprender un proceso de reflexión e intervención que conllevara al fortalecimiento de la identidad de género y etnia. Este fue un ejercicio apuntalado en la Investigación-Acción Pedagógica, orientada a una indagación personalizada que repercute a nivel formativo y social.

A la par, instrumentos como las encuestas, las técnicas interactivas, los encuentros, los conversatorios y el Diario de Campo fueron instrumentos que aportaron elementos de gran valía para encaminar la investigación hacia espacios de reflexión, buscando con ello transformar la escuela, el currículo, sobre todo, los imaginarios y las relaciones, los encuentros y desencuentros que se dan en ella, de modo particular, respecto de las mujeres adolescentes afrocolombianas, y, en general, de las diversas poblaciones .

Llegados a este punto, es importante indicar cómo está estructurado el cuerpo de este manuscrito. Se divide en dos apartados; el primero denominado: *Punto de partida y reconocimiento del panorama*; en este se describe y objetiva el planteamiento del problema y la consecuente pregunta problematizadora. Aquí mismo, se plantean y delimitan los objetivos, general y específicos que entrañan, en buena medida, el punto de llegada, consecuente con un proceso investigativo que busca fortalecer las identidades de género y étnica de las mujeres adolescentes afrodescendientes de la IE ya mencionada.

En primera instancia, identificar, visibilizar y abordar el problema de investigación, las prácticas discriminatorias y racistas, luego co-construir guías de encuentros para el fortalecimiento de las identidades de género y etnia y generar espacios formativos de escucha y

diálogo para superar dichas prácticas de violencias e intolerancias que afectan la convivencia en el contexto de la escuela.

El camino no está completo sin la reflexión sobre el impacto que generan los espacios de formación en las adolescentes afrodescendientes de la institución a partir de sus propias voces.

En este mismo apartado se exponen los horizontes teóricos que le dan soporte epistémico a esta propuesta; se plantea un breve síntesis acerca del origen del racismo y la discriminación racial e, igualmente, se definen las categorías de identidad étnica y de género. A continuación, se elabora un estado del arte (antecedentes), soportado desde diferentes experiencias investigativas sobre las temáticas propias de esta investigación. Seguidamente, se presenta el diseño metodológico, bajo el nombre *Travesías*, enfocado este en el proceso investigativo que, para el caso, abarca el paradigma cualitativo, junto al modelo Crítico Social y el enfoque Investigación-Acción Pedagógica (IAP). Aquí mismo se describen las técnicas e instrumentos utilizados, los argumentos éticos y los criterios de inclusión, la muestra poblacional y las estrategias de análisis utilizadas; factores con los que se da a conocer la manera de realizar el proceso investigativo.

El segundo apartado, *Hallazgos y resultados*, está dividido, a su vez, en dos capítulos; el primero denominado: *Racismo, discriminación racial e identidades de género y etnia en adolescentes afrocolombianas*; el segundo lo encabeza *Adolescentes afrocolombianas y las identidades de etnia y género en la escuela*, un cúmulo de circunstancias que hacen parte de la convivencia escolar en la Institución Educativa Los Andes. A lo largo y ancho, las participantes dan cuenta de situaciones en las que han sentido vulnerabilidad, no solo por la etnia a la que pertenecen, sino también por su condición de género. No obstante, se alcanza a dimensionar la fortaleza que poseen y la riqueza cultural que pueden seguir generando desde su rol de estudiantes, cuando hacen reflexiones profundas que se vuelven la voz de toda una comunidad que representa la diversidad cultural en este país.

Al primer título le siguen otros tres: *Trenzando las identidades de etnia y de género con adolescentes afrocolombianas*, *Para fortalecer las identidades de género y etnia hay que construir las guías de encuentros*, *Dispuestas a reflexionar y aprender más de nuestros orígenes para proyectar nuestro futuro*. Con este material logramos enfocar las características de ser

adolescente afrocolombiana, situación conflictiva porque es enfrentarse a situaciones discriminatorias, respaldadas en símbolos y significantes que representan una forma de ser articulada a la sociedad. Teniendo en cuenta el género y la edad en que se encuentran, la construcción de la identidad étnica se convierte en un reto, porque abarca necesidades de representación social, una marcada identificación de sus orígenes y, con todo ello, una mirada empoderada hacia el horizonte.

En la parte final, de conclusiones, consignamos que la escuela está llamada a ser partícipe de este proceso innovador al que se le ha apostado desde hace muchas décadas —en el caso colombiano desde 1990— es posible que en la escuela las mujeres adolescentes afros entreguen a la sociedad una mirada transformadora de las situaciones que tienen que vivir en el entorno escolar y, por lo tanto, están relacionadas con la construcción y fortalecimiento de la identidad étnica y de género.

Se alcanzan a vislumbrar los efectos que tiene la implementación de la Propuesta Pedagógica Participativa en el fortalecimiento de identidades étnicas y de género en mujeres adolescentes afrodescendientes en contexto de escuela. Se encuentran sus voces emergentes, las narraciones se centran en sus historias de vida y los pensamientos desde su sentido de ser en relación con sus proyectos de vida.

Fueron propósitos iniciales en esta apuesta identificar y visibilizar prácticas de racismo y discriminación por motivos étnicos racial. Pero también, lo fueron las acciones de intervención para el fortalecimiento de identidades. De esta manera se va configurando la importancia que adquiere la construcción de identidades como un acto relacional, reflexivo y formativo, tanto personal y colectivo que dura toda la vida; que requiere unos escenarios políticos, económicos, educativos y culturales que son de naturaleza contradictoria, compleja y siempre cambiante especialmente cuando hablamos de la producción de identidades de mujeres adolescentes afrocolombianas en contextos diversos, que se mueven entre mundos de lo global a lo local, de lo concreto a lo diverso, de lo posible a lo imposible ... Lugares donde confluyen valores, tradiciones, memorias e historias mantenidas y transmitidas de una generación a otra desde

visiones y cosmogonías de pueblos, comunidades y sociedades milenarias y modernas
construidas étnica, genérica, cultural y socialmente en espacios como la escuela

Así se originó y dio forma a esta idea que busca, sobre todo, plantearse un nuevo entorno escolar; allegando a Castillo (2007) «la lucha por otra escuela» para las estudiantes y que, de esta forma, se conviertan en las personas y las profesionales y que el país necesita.

Apartado 1

Punto de partida y reconocimiento del panorama

1.1 El problema de investigación

Si bien los temas de la discriminación de etnia y género no son nuevos, sí son de carácter mundial, nacional y local. Uno de los escenarios más habituales es la institución educativa, como reflejo de circunstancias, creadas en diferentes entornos sociales. Cuando estos temas se tornan críticos, problemáticos e imponen lógicas discursivas de poder, tradicionales y autoritarias, que van en contra de la dignidad humana, de las identidades de adolescentes afrodescendientes y de los principios inclusivos de la escuela moderna, el abordaje de lo étnico y el género se convierten en tareas relevantes que demandan la atención de la comunidad educativa en la escuela.

Las prácticas discriminatorias por motivo de etnia y el género se inscriben, de forma particular, según la cultura; por eso, comportan diversas dinámicas que se van gestando en los ámbitos sociales, económicos y culturales, junto a las normativas, la institucionalidad y la historia.

Cuando estas prácticas se hacen manifiestas en los comentarios de las estudiantes, nace la necesidad de pensar en cómo hacerle frente a la situación, la misma que me convocó como profesora y como mujer perteneciente a la comunidad afrocolombiana; estas circunstancias me obligan a construir espacios seguros de diálogo y a crear, desde mi práctica pedagógica, entornos críticos y reflexivos para plantear a la institución educativa nuevas metodologías de trabajo, más incluyentes, con la participación activa de la comunidad educativa.

En esta dirección cabe, entonces, expresar que el desempeño de las estudiantes adolescentes afrocolombianas, que están cursando los grados 9.º, 10.º y 11.º está caracterizado, principalmente, por actitudes de silencio, aislamiento y desconfianza, y, al indagar con ellas, se puede llegar al origen de su malestar, en este caso, prácticas discriminatorias en las cuales se han visto involucradas.

Si queda claro que la identidad de género y la identidad de etnia hacen parte del desarrollo personal, no menos claro es que los responsables directos son instituciones como la Familia, la Escuela, pero también, y de igual relevancia, instituciones gubernamentales, culturales y hasta eclesiásticas (en los lugares donde tienen incidencia); por lo tanto, es necesario que ellas, las instituciones, intenciones y afiancen la identidad, tanto de género como etnia, para formar niños niñas y adolescentes que se fundamenten y tengan solidez, tanto para sí mismos, como para formar parte activa de los grupos a los que pertenecen y, de la sociedad en general.

En las diferentes situaciones de subordinación y exclusión manifiestas, hay una que con prioridad compete a este estudio y está relacionada con el concepto de *interseccionalidad*. Es de alta valía dedicarle unos renglones, puesto que resulta fundamental para una mayor y mejor comprensión del tema que aquí se trata.

Sus orígenes datan de los años 70, en Estados Unidos más exactamente, cuando el feminismo negro visibiliza los estragos que la discriminación por condición de raza, género y clase social, causaban, sobre todo, entre las mujeres negras que no pertenecían a una clase social dominante. Así lo exponen, entre otros, Moraga y Anzaldúa (1981; citados por Cubillos, 2015).

Puntualmente, refiere a una categoría conceptual que en la sociedad contemporánea ha sido fundamental en el estudio y análisis de complejas estructuras de opresión y exclusión. Grosso modo, «un sujeto supuestamente universal (masculino, occidental, blanco, heterosexual, adulto y burgués) es constituido como el referente de la vida social y política en Occidente, en relación al cual todo lo demás (“lo otro”) es subalternizado y excluido, en función de su diferencia» (Cubillos, 2015, p.120).

Extrapolando el concepto —en lo que a un masculino occidental, burgués, entre otros atributos, se le otorgan—, la interseccionalidad reviste un carácter de importancia en este estudio, pues ubica a las mujeres negras y mujeres adolescentes afrocolombianas en condiciones de inferioridad, respecto de otras mujeres y otros colectivos considerados racial y socialmente superiores. Es válido decir, entonces, que dicha disposición muestra cómo la clase, la raza y el género interactúan para dar formas a múltiples y triples discriminaciones de mujeres negras,

afrocolombianas, afro descendientes, en contextos y momentos históricos diferentes (Cubillos, 2015).

Pues bien. La interseccionalidad se hace visible en mujeres del tercer mundo, en regiones pobres especialmente en contextos nacionales, regionales y locales de estos países. La Institución Educativa Los Andes no es ajena a este fenómeno, ya que la población estudiantil, especialmente las mujeres adolescentes, entre otros aspectos, mujeres pobres y racializadas, viven experiencias, producto de la intersección dinámica entre el sexo/género, la clase y la raza en contextos de dominación construidos históricamente, tal como lo menciona Viveros (2016); por ello, sus vidas y sus relatos se pueden comprender desde esta concepción. Es comprensible, en consecuencia, que dichas condiciones se reflejen en el nivel académico y la interacción en la escuela, espacio en donde, como ya se expresó, tienen ocurrencia prácticas de discriminación racial, sobre todo, ya también señalado, con mujeres adolescentes afrocolombianas; prácticas materializadas en el lenguaje, tanto oral como escrito, utilizado de manera excluyente para desestimar actividades históricas, miradas filosóficas, tecnologías —unas más artesanales, otras más elaboradas y acordes con los tiempos de las TIC— y demás aspectos propios de la cultura negra.

Para ilustrar, comentarios, burlas e insultos como: «maldita negra», «bollo negro», «pelito maldito y feo», «sangres negras» etcétera, son agresiones e intercambios verbales violentos entre pares, entre estudiantes mestizos y afro descendientes que involucran a familias y docentes, pero que afectan de manera directa a la persona que se siente aludida, porque lastima desde la apariencia física hasta el sentido colectivo de pertenencia. Estas agresiones de tipo verbal, sin lugar a dudas impactan en la construcción identitaria de un individuo una vez que hace parte de la influencia social y cultural de su entorno. Los efectos de las personas afectadas son de encierro o cambio de comportamientos. Por ejemplo, las mujeres afrocolombianas prefieren llevar su cabello escondido o cambiarlo con artilugios no naturales, como el sintético, el alisado o con extensiones de cabellos lacios, naturales, y alargados. Este hecho es observable en la Institución en mención.

También la vida escolar se impacta cuando no se tiene un entorno propicio; tanto así que es un tormento llegar al espacio educativo; por ende, baja el rendimiento académico;

adicionalmente, el malestar se extiende a otros escenarios de la vida. En diversos conflictos ocasionados por este tema, estos se ignoran o se disfrazan con la categoría de acoso, y que se ha convertido en la nueva categoría que incursiona en el medio escolar y que es un elemento más del abuso de unos sobre otros.

Ante tales situaciones, la escuela no puede ignorarlas, mejor aún, no puede aceptar dichas prácticas; de ahí que esté llamada a intervenir para hacer frente a tratos discriminatorios. Como ente formador de la sociedad tiene la obligación de velar y generar un ambiente sano donde la diversidad cultural aporte al desarrollo social e intelectual de su comunidad educativa; de igual forma, la escuela debe ser gestora de inclusión y renovación metodológica que abandere la defensa de los derechos humanos y naturales de todos sus integrantes.

En la Institución Educativa Los Andes, se viven fenómenos de discriminación racial junto a manifestaciones de acoso, una mixtura que entraña en sí misma racismo, sexismo y diferentes fobias. Como lo exponen Gallo, Meneses, & Minotta (2014), cuando en el contexto escolar se mezclan la discriminación racial con el acoso:

Los actos de discriminación se vuelven más radicales (...) Así se evidencia en el caso de los estudiantes de ascendencia africana que, sobresaliendo por su desempeño académico, deben soportar el bullying, entremezclándose así el bullying y el racismo, produciéndose una violencia que termina por situar a sus víctimas en el lugar de inferioridad que se supone deben ocupar de acuerdo con el imaginario y la ideología racista. (p. 35).

En esta misma línea, esto es, respecto de estas relaciones de poder y desigualdades que afectan las identidades de mujeres adolescentes afrodescendientes en contextos escolares, Castillo (2011) advierte: «la escuela se constituye en una institución donde la ideología de la superioridad racial se ha reproducido con más potencia, que en los procesos de socialización se han anclado prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos y africanas» (p.62).

Agregando a lo dicho, y siguiendo la línea de los contextos escolares, este argumento se llena de contenido con los discursos y los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación; así lo expresa Van Dijk (2004): «La escuela contribuye de manera directa a la

adquisición “estándar” de todo tipo de conocimientos, entre ellos los sociales y culturales, y por medio de sus currículos ocultos contribuye a la transmisión de ideologías dominantes relativas al género, la raza o la condición social» (p.42).

Pese a que en Colombia, en las últimas décadas, el tema de la inclusión, el respeto por la diferencia y la garantía al pleno derecho al desarrollo de la identidad, se ha tratado de manera legal y con programas institucionales que respaldan dicha filosofía de vida, aún hay afectación al interior de espacios como el educativo; afectación que recae en los estudiantes, sobre todo, en las adolescentes afrocolombianas, asunto que las vulnera, sufriendo, incluso, los rigores del aislamiento.

Por tal motivo, cabe insistir en que el objetivo de la escuela es brindar a toda la comunidad educativa un entorno positivo que tenga en cuenta en sus programas, temas como la etnicidad y el género, para ser implementadas como políticas, tanto del orden de lo académico, como lo social, lo cultural y lo ambiental.

Valga aclarar que esta búsqueda surge a partir de las propias observaciones cotidianas en mi entorno familiar, reconociendo el desarrollo identitario de mis hijas como mujeres que pertenecen a una etnicidad. Este reconocimiento tuvo continuidad en la Institución Educativa Los Andes, del municipio de Chigorodó en la cual me desempeñé como maestra, particularmente, desde el aula donde se dan situaciones de racismo y discriminación racial.

Por todo lo dicho hasta aquí, surgió la necesidad de generar nuevas miradas, nuevos discursos, otras relaciones y prácticas en la cotidianidad de la Institución. Y para lograrlo, se decidió convertir estas prácticas de discriminación racial en procesos de reflexión pedagógica y, a partir de ahí, implementar una propuesta de aula denominada Cátedra de estudios afrocolombianos (CEA) durante los periodos académicos comprendidos entre el año 2013 y 2015.

Esta experiencia personal, profesional y organizativa de la docente e investigadora, como mujer negra, madre, activista y maestra de Ciencias Sociales de la CEA, de los grados de básica

secundaria de 6.º a 9.º, se fue articulando con el ánimo de crear nuevas expectativas entre la población estudiantil. Fue positivo que a este proceso se vincularan otros docentes de primaria —especialmente, la docente etnoeducadora del grado 5.º— puesto que fueron, y aún son, conscientes de la situación; por eso, el apoyo a estas iniciativas.

Ampliando un poco más el espectro de las motivaciones iniciales, y para un mejor entendimiento de la propuesta, entre otras situaciones de conflicto entre pares, en la Institución Educativa los Andes, las adolescentes afros se enfrentaban a modelos y prototipos particulares de belleza, cuyo primer referente eran, y siguen siendo, los medios de comunicación audiovisuales que van enmarcando una etiquetas sociales en las cuales no se encuentran incluidas las primeras. Lo anterior, sumado a que en el sistema educativo se manejan textos que no plantean estos temas acerca de la identidad y el respeto, pecando por excluir contenidos de importancia, cruciales para un período de tantos conflictos como es la adolescencia. . Nada diferente ocurre con los discursos, prácticas y actitudes difusas y ambivalentes del cuerpo docente, quienes, frente a las situaciones y conflictos discriminadores étnico raciales, se muestran indiferentes, desinteresados o contradictorios; posturas que no aportan a las transformaciones de estas prácticas que pueden nacer en el seno de las familias, en las relaciones interétnicas y en la convivencia social, que posteriormente se hacen visibles de forma abierta o encubierta, consciente o inconsciente en la escuela.

Haciendo un poco de historia, estos discursos racistas y discriminatorios contra las niñas afros también comprenden lo cognitivo, como en épocas pasadas se sostenía para justificar la esclavización y la trata transatlántica. Al desconocer en estas niñas la capacidad cognitiva se desconoce su humanidad. ¿Cómo se motiva a estudiar a unas jóvenes que en la escuela son tratadas de malas estudiantes o tienen un trato de inferioridad frente a sus pares?; estas son preguntas que surgen y que deben tener resonancia en el proceso formativo, para no equivocar su papel dentro del acontecimiento escolar; una escuela que reproduce la supremacía racial en el siglo XXI, es algo discutible que conlleva a una amplia reflexión, por cuanto no es posible, cuando se han librado tantas batallas teóricas, de una parte; de otra, se han logrado algunas garantías.

De todo lo anterior, dan cuenta investigaciones desarrolladas en el ámbito escolar, destacadas en los antecedentes: Vásquez (2007), Mena (2009), Castillo (2011), Meneses (2013), Soler (2014), entre otras, aportaciones desarrolladas desde el quehacer y las prácticas pedagógica de docentes que han develado discursos, patrones y prejuicios de discriminación racial y social en contra de la población afrocolombiana en edad escolar, especialmente niños y niñas; igualmente, interpelan y cuestionan el papel del docente e invitan a deconstruir las prácticas de exclusión y de segregación que se mantienen vigentes en la escuela, en el entendido que la formación superior hace parte de ella. .

En este orden de ideas, sobre la posición del docente en torno al racismo y a la discriminación racial, algunas investigaciones han mostrado negación y desvalorización respecto a la identidad afrodescendiente, fundamentadas en antiguos y sucesivos ejercicios de exclusión, jerarquización y dominación de género y etnia que hoy repiten los niños, las niñas y adolescentes, los docentes y directivos en espacios cotidianos e institucionales como la familia, la comunidad y, lógicamente, la escuela; todo ello, a través de prácticas discursivas escritas, verbales, iconográficas etc. presentes hoy en los textos escolares; textos que, de acuerdo con los estudios de Soler (2014), Castillo (2011) y Mena (2014), presentan visiones estereotipadas, parciales o fragmentadas de la etnicidad afrodescendiente. Como señalan las autoras, en los textos de ciencias sociales, por ejemplo, la identidad étnica de los/las afrodescendientes se relacionan con imágenes de la colonia y de la esclavitud. Cabe señalar que muchos de estos textos son utilizados en la Institución Educativa Los Andes.

Volviendo a la Institución que nos ocupa, y observando en las interacciones de aula entre estudiantes y docentes, se evidenciaron distintas formas de agresión verbal, intolerancia y falta de respeto por las diferencias, cuando, por ejemplo, se dibujaba a las mujeres negras caricaturizándolas y mostrando de ellas estereotipos a imagen de la medusa; no cabe duda que se hacía una referencia negativa a su estética corporal, y, por supuesto, estas acciones afectaban su identidad étnica y de género. Se reseñan aquí dos casos sobre estas formas que adoptan el racismo y la discriminación racial.

En una oportunidad, una estudiante se encontró frente a una situación de burla y ridiculización de su estética corporal y ella muy enojada le respondió al profesor con palabras insultantes. Acciones como esta inciden en la necesidad de hacer este tipo de investigaciones, porque no es posible que la relación de docentes y estudiantes se vea afectada por prácticas discriminatorias como esta. Ella afirmó: «ese profe me pintó de forma de caricatura, con mis rasgos y mi pelo exagerados, raros, feos, y yo no soy así; y yo sí fui grosera con él y ahora me dice que debo traer a mi mamá» (Fragmento del diario de campo, grado 6º, noviembre, 2016).

En este caso en particular el profesor incurre en reproducir el racismo y la discriminación, tanto étnica como de género. Aunque la reacción de la estudiante es espontánea y llena de carga emocional, es la única manera que encuentra para que el docente comprenda el malestar que causa con sus burlas; sin embargo, se requiere un acompañamiento a ambos participantes, ya que no por ser docente tiene la autoridad para causar este tipo de situaciones y debe ser incluido en procesos de transformación en relación con el trato a estudiantes. Es válido señalar que la IE no fomenta en ningún momento estas acciones, pero en el manual de convivencia tampoco se plantean correctivos sobre el particular; por tanto, no tiene un adecuado manejo pedagógico.

Es lamentable la posición en que se encuentra una estudiante frente a sus aspiraciones cuando las expectativas de sus docentes están tan bajas, como la situación donde una estudiante afrodescendiente del grado 11º; a quien el profesor de inglés le sugiere que se cambie al Sabatino, un programa de educación para adultos, argumentándole que por falta de inteligencia «no tiene el voltaje» para responder a la exigencia de la jornada regular. Tal como aparece en el diario de campo, grado 11º, septiembre de 2017, sede Lácides Casa Mena, jornada de la mañana.

Lo paradójico de tal situación es que el profesor está convencido de la generosidad de su accionar en relación con la estudiante, pero su preocupación real está puesta en contribuir con la calidad educativa de la Institución, es decir, mejorar en los resultados de Pruebas Saber, en virtud de lo cual no se da cuenta de la vulneración de derechos a una menor de edad, quien también merece una educación de calidad. Entonces se puede hablar de un racismo y discriminación racial camuflada con el lente de la calidad.

Estas situaciones generan en las estudiantes afro descendientes, baja autoestima, desvaloración del cuerpo afro; por vergüenza, limitación en la participación en el aula y en los actos cívicos; en todo caso, silenciamiento, aislamiento y bajo rendimiento académico es lo que acontece. Esto abarca implicaciones para los otros estudiantes, entre ellas, el aceptar las conductas de discriminación racial, confundir los comentarios en cuanto al beneficio que puede producir a nivel de competencias académicas; todo ello ligado a las implicaciones que tiene para la escuela y sus procesos formativos, ya que se elimina la posibilidad de una formación integral del ser humano que, posteriormente, será el ciudadano que ayudará a construir país.

Llegados a este punto del problema de investigación, atendiendo al propósito de mostrar el punto de partida, y en estrecho vínculo con el reconocimiento del panorama; además, si sabemos que el país es diverso, es importante estar atentos con exigencias de muchos estamentos gubernamentales, sociales y culturales que buscan que la escuela propenda por la igualdad, la democracia y la justicia, entre otros valores. En coherencia con todo ello, y siendo la escuela un escenario donde transitan diferentes discursos de derechos e igualdades, sin más limitaciones que aquellas que imponen los derechos de los demás, en el caso particular de la Institución Educativa los Andes, desde la Cátedra de Afrocolombianidad y otras propuestas, se ha promovido el tratamiento de estos temas que impactan de manera profunda la convivencia.

Sin embargo y en el caso de las adolescentes afrodescendientes se identifican con lo que aprenden, enseñan y aportan otros saberes y otras formas de aprendizajes milenarios, ancestrales que están en la memoria, en la herencia, en la cultura y en la historia pasada y presente de las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras y que serán reinventadas por las nuevas generaciones de mujeres y hombres adolescentes afrodescendientes.

De igual forma, la exploración bibliográfica sobre estos temas que se interrelacionan en cuanto a las poblaciones que se encuentran en situación de discriminación y relacionadas directamente con las mujeres afrodescendientes en la etapa escolar, permitió identificar distintas disciplinas como: la historia, la antropología, la sociología y la pedagogía entre otras, que han realizado grandes aportes teóricos en el estudio de estas problemáticas a nivel nacional e internacional.

En la actualidad un número significativo de artículos e investigaciones le aportan al Análisis, la denuncia, y la crítica de como el racismo y la discriminación racial mediada por la invisibilidad, la exclusión, la negación y la intolerancia ha sido excluido del debate político y académico como un problema político y social que afecta a un grupo poblacional significativo de nuestro país, sin embargo estos esfuerzos continúan siendo insuficientes específicamente desde el campo de la educación y la pedagogía.

Por esta y otras razones, de tanta valía como las expuestas hasta este punto, esta apuesta de indagación se torna relevante para el mundo escolar y académico, y para la comunidad negra de Colombia, en virtud a que, en primer lugar, está orientada por los aportes epistemológico y pedagógicos de diferentes investigaciones de los maestros y maestras; en segundo lugar, por el reconocimiento que hacen otros grupos de estudiantes de la localidad, de discursos racistas y discriminadores en el aula, en la institución y en el municipio, especialmente en este Urabá multiétnico y pluricultural en donde, *aparentemente*, las barreras del racismo se rompen con facilidad; pero, especialmente, porque va más allá de la reflexión étnico racial y se adentra en las necesidades, experiencias, conocimientos y prácticas de fortalecimiento de identidades étnicas y de género de las adolescentes afrodescendientes en un contexto local.

Con estos insumos se hace necesario introducir en los debates académicos, en los procesos de formación en la escuela, la universidad; en esta última, en las Facultades de formación de maestros y maestras; y en los estudios sociales contemporáneos, el tema de mujeres adolescentes afrodescendientes, de manera particular.

1.2 Pregunta problematizadora

En este orden de ideas, surge la pregunta problematizadora: *¿Cómo fortalecer la identidad de género y etnia de adolescentes afrocolombianas afectadas por el racismo y las discriminaciones de etnia y género en la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó?*

2. Objetivos

2.1 General

Fortalecer las identidades de género y etnia de las mujeres adolescentes afrodescendientes de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó, afectadas por el racismo y la discriminación racial y de género, a partir de la creación de espacios formativos y de reflexión, escolares y extracurriculares.

2.2 Específicos

- Identificar prácticas de discriminación racial en el contexto escolar, que afectan la construcción de la identidad étnica cultural en las adolescentes afrodescendientes de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó.
- Co-construir guías de encuentros para el fortalecimiento de las identidades de género y etnia de las mujeres adolescentes afrocolombianas de la Institución Educativa Los Andes del Municipio de Chigorodó.
- Generar espacios formativos y de reflexión que apunten a la superación de prácticas discriminatorias y racistas que se identifican actualmente en el contexto escolar.
- Reflexionar sobre el impacto que generan los espacios de formación en las adolescentes afrodescendientes de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó, a partir de sus propias voces.

3. Aproximaciones conceptuales: marco referencial

Los horizontes teóricos que le dan soporte epistémico a esta propuesta, se basan en la definición de categorías que definen todo el estudio y, por lo tanto, entrecruzan los puentes de distintas fuentes primarias y secundarias.

3.1 Identidad desarrollada por la influencia del medio circundante

Para efectos de la investigación, se toma el concepto de *identidad* como:

Bisagra conceptual que articula distintos aspectos y escenarios destacándose lo humano como elemento básico de cohesión social. Esta categoría integra conocimientos, culturas, artes, ideas, relacionamientos entre otros elementos e instrumentos de creación, construcción y reinención de la vida mismas.

Una construcción que parte de la naturaleza psicológica y social; adicionalmente, esta se desarrolla en el entorno, es decir, que es influenciada por el medio circundante. De ahí que en su desarrollo tengan que ver aspectos relacionados con los sentimientos y emociones, pero también con las creencias, prácticas y tradiciones propias de los diferentes grupos sociales a los que se pertenece y en los que se interactúa.

Dicho concepto, el de la identidad, parte de la Teoría del aprendizaje social por imitación, la cual está basada en la investigación y evidencia empírica. De acuerdo con Minotta y Meneses (2018) «la identidad se concibe como producto de la interacción humana en el marco de instituciones y procesos sociales» (p.231). Y una vez que tiene ocurrencia la interacción, la identidad es «permeada por los discursos, prácticas y relaciones desarrolladas en las instituciones (familia, escuela, medios de comunicación, etc.) y por las trayectorias históricas del sujeto y la comunidad» (p. 231).

Es evidente, entonces, de acuerdo con Minotta y Meneses, que todo esto se enmarca en una producción que se da en «ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas (p.231). En esta dirección, vale decir que la/s identidad/es se construye/n a través de las diferencias, no al margen de ellas (Hall, 2003). O sea que identidad no solo se define como construcción, sino como «una categoría que aglutina la infinita diversidad de seres humanos, en cajones estrechos, llámeseles etnia, nacionalidad, origen, clase social, orientación sexual de

género; etcétera, posibilitando el establecimiento de modelos que simplifican la vasta variedad y complejidad humana» (Minotta, Meneses, 2018, p.231).

Para terciar en la complejidad que reviste el concepto en cuestión, y agregando a lo dicho por otros, Hall & Du (2003) elaboran la siguiente aproximación:

Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación[...] Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. (p 23).

En concreto, razón tiene Hall (2003) al afirmar que la identidad no se construye al margen de las diferencias, sino a través de ellas. Simplificando, en el proceso de construcción de la identidad, y a la luz de las características y los elementos que la constituyen, diremos que la identidad determina el comportamiento de las personas, tal como las vivencias hacen parte de los esquemas de pensamiento.

3.2 La Identidad étnica

En un sentido amplio, la categoría de *identidad étnica* es entendida como un factor sociocultural e histórico que incorpora los valores, costumbres y tradiciones de un colectivo; un sentimiento de pertenencia que une a un pueblo o a un grupo social particular.

Los procesos de construcción de algunas identidades colectivas han sido complejos, llenos de negaciones y contradicciones, porque son atravesadas por hechos de dominación, colonización y racialización. En ciertos casos, estas situaciones han desembocado en un sentimiento de reinención de las mismas comunidades; por ejemplo, cuando les permitió a

muchos africanos y africanas sobrevivir a una de las prácticas más crueles de la historia humana: la esclavitud.

Las identidades de etnia, como construcción social, son estrategias significativas que han contribuido a generar procesos de nucleación, de organización, familia y comunidad, en los territorios tradicionales donde se gestan procesos de encuentros desde las tradiciones, valores y cosmovisiones.

En cambio, en las grandes ciudades, la población perteneciente a diferentes etnias enfrenta, en muchas ocasiones, fenómenos de desplazamiento, discriminación, violencias, condiciones de pobreza, entre otros. Paralelo a ello, se encuentran organizaciones; colectivos (ya sea del orden social, institucional o cultural) que reafirman el origen étnico de los colectivos y se gestan movimientos que se dedican a la reflexión de las situaciones de discriminación étnica y buscan la manera de respaldar los procesos de identidad étnica en cada lugar del mundo.

Una afectación de la identidad étnica tiene que ver con la reproducción de *estereotipos racistas*, con base en las supuestas capacidades morales, cognitivas y físicas de las poblaciones; la mayoría de ellos son ofensivos y lastiman no solo la autoestima de sus víctimas, sino a toda la etnia que representan. Infortunadamente estos estereotipos se van generalizando, a la vez que se propagan, sobre todo en el lenguaje, pues hacen parte de la comunicación y puede ir en crecimiento dependiendo del sector donde se originan; es el caso del ámbito familiar o grupos en los que se comparte, es decir, los espacios públicos.

3.3 La identidad de género

Abordar esta categoría implica remitirse a cuestiones de diversa índole, porque no solo se trata de las construcciones y representaciones que acerca de las mujeres se han tejido a través de la historia, ya que, fundamentalmente, se ha hablado, y aún se habla, de la «diferencia (sexual, cultural, ideológica, representacional y discursiva) entre hombres y mujeres y, en consecuencia, frente al poder masculino en contexto y momento histórico dados» (Lamus, 2012). Implica,

además de lo dicho, entenderla como «categoría sociológica y antropológica,) y su afirmación de que no se nace mujer, se deviene mujer». (Lamus, 2012, p.77).

Si bien para esta investigación se asume que la identidad hace parte de la construcción social y del entorno, la noción de género parte de una categoría analítico-política que fue introducida por las feministas académicas norteamericanas, y «reintroducida en el discurso de los organismos internacionales, especialmente en los de cooperación, como concepto técnico, es decir, supuestamente neutro, a finales de los años 80 e inicios de los 90, época en que llega con fuerza a América Latina» (Lamus, 2012). Posteriormente, fue «(re)apropiada por el aparato discursivo de los organismos internacionales (económicos y políticos) del *establishment del desarrollo* y sus contrapartes del sur» (Lamus, 2008, p.77.» Asumido de esta manera, la cualidad de género fue vinculada a las estrategias globales de «desarrollo» que se plantearon para las mujeres del tercer mundo. En el caso de Colombia, se ha llevado a cabo, sobre todo en las regiones que se denominan *rojas*, es decir, relacionadas con la violencia política de grupos armados, fuera de la ley, y en regiones vulnerables por motivo de la pobreza económica. En el caso particular de la Institución Educativa Los Andes, esta ha tenido mucho que ver con la inserción de población que se ha visto afectada por estos flagelos y es necesario no solo tipificar a la población, sino ser conscientes de la carga histórica emocional que traen.

Con todo lo dicho hasta aquí, en relación con los categorías aludidas, al tratar de encontrar la relación identidad/género, es posible afirmar que la identidad de género se construye en la medida en que va más allá de aspectos biológicos e involucra aspectos del entorno en el que las colectividades se desarrollan.

Adviértase que la edad de las adolescentes afrocolombianas que integran la IE, objeto de este proyecto, es una etapa de dicha construcción. Es irrefutable que ellas tienen que analizar varios aspectos para crear y definir su identidad; seguidamente, su identidad de género, a la vez que su identidad étnica. Si bien es cierto tienen el respaldo institucional de los grupos a los que pertenecen, las prácticas discriminatorias hacen compleja dicha construcción al interior de sus pensamientos y emociones.

¿Acaso no soy una mujer? Partiendo de este cuestionamiento, desde sus experiencias como mujer, esclavizada, afrodescendiente y activista, se dio inicio a los primeros movimientos por los derechos civiles y por los derechos humanos de miles de mujeres y hombres negros del pasado, en el contexto de Norteamérica, se encuentra la excusa perfecta para entender el origen del nexo entre las categorías de género, raza, sexo y clase, las cuales están imbricadas con otros órdenes más amplios, como la historia, la cultura y el saber, etc., órdenes de poder que han determinado que el ser mujer negra, afrocolombiana o afrodescendiente es condición para la perpetuación de múltiples discriminaciones y exclusiones.

Este particular cuestionamiento que hiciera la intelectual afroamericana, Sojourner Truth, desde hace más de dos siglos —buscando con ello reconstruir sus propias identidades negadas, discriminadas y segregadas por el dominio patriarcal colonial, de raza y género, en la actualidad cobra gran importancia para las adolescentes afrodescendientes que en momentos y contextos diferentes de aparentes idealismos e igualdades intentan construir identidades étnicas y de género cruzadas por intersecciones de clase, raza, sexo y edad.

Para entender un poco más porqué la historia de vida de las mujeres negras en Colombia y en el mundo ha sido una historia de ausencias, representadas en imposiciones y exclusión, hay que remitirse a los abandonos que se evidencian cuando se niegan o limitan sus derechos (económicos, políticos, laborales, educativos, etc.) sin permitir unas condiciones dignas de vida, como les ocurre a muchas mujeres negras en contextos organizacionales, tanto públicos como privados; negaciones y exclusiones asociadas a estructuras sociales complejas que les asigna subordinación en relación con el sujeto varón, con otras mujeres no negras y con otros grupos socio raciales considerados superiores.

La categoría de género en los estudios sociales, ha sido una herramienta de análisis importante para entender cómo se han dado las relaciones entre hombres y mujeres históricamente. Según Castellanos (2009) quien sigue a Scott, el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basa en las diferencias entre los sexos; es una forma primaria por medio de la cual se articula el poder y el conjunto de saberes sociales.

Basados en las diferencias étnicas, sociales, sexuales, de género, que tienen las poblaciones entre unos y otras, se imponen determinados patrones culturales, creencias y normas que asignan, de forma individual y luego colectiva, unos roles, unas tareas a cada ser humano. Por ser el género también una forma primaria de poder, las relaciones entre mujeres y hombres se dan en términos de fuerza, de binarios opuestos como femenino/masculino, hembra/macho, belleza/fealdad; o en términos de roles que le asignan capacidades o cualidades superiores: inteligentes y fuertes, a los hombres; débiles, tiernas, emotivas, a las mujeres.

Teniendo claridad que la categoría género, asociada a la cultura, al poder y al saber, nace como una estrategia política de los movimientos feministas en sus distintas vertientes, especialmente en Europa y Norteamérica, es viable asociarla a los procesos educativos, desde una mirada integradora e inclusiva entre la diversidad cultural y étnica, y, obviamente, de género, que se concibe en el entorno escolar.

Las luchas feministas que han orientado sus propósitos a deconstruir las relaciones asimétricas entre los sexos, desde posturas políticas, epistémicas, económicas y culturales, dejan un legado para la reflexión y la acción frente a las situaciones discriminatorias que están presentes y siguen como un fantasma operando en los contextos íntimos y públicos donde se desarrollan las personas.

3.4 La identidad de las mujeres adolescentes afrodescendientes

En cuanto las categorías de identidad, etnia y género han sido discutidas a nivel mundial en espacios académicos, políticos, económicos, y han sido aplicadas al interior de las interrelaciones, al dirigir estas categorías a un grupo poblacional, en este caso, las mujeres adolescentes afrodescendientes, lo que se hace es dirigirlas a situaciones específicas.

Esta forma de identificación en los estudios de las ciencias sociales es casi inexistente; cabe decir que más que una noción de identificación demográfica e institucional, esta noción se posiciona como una forma de auto reconocimiento y autodefinition étnico cultural e histórico a nivel individual y colectivo, articulada a los ordenamientos de poder social.

Si bien este grupo poblacional se ha delimitado en un género específico —el ser mujer—, en una etapa de la vida —ser adolescente— y en una etnia —ser afrodescendiente—, esta combinación exige un trato especial, no solo de categorías, sino también de significantes en el entorno social. Tal como se mencionó en párrafos anteriores, estas son construcciones que parten del exterior o entorno para calar en el pensamiento y comportamiento social.

Las mujeres adolescentes afrodescendientes del municipio de Chigorodó, participantes de esta investigación, al igual que otras adolescentes escolarizadas de Colombia, comparten elementos culturales juveniles, construyen identidades y buscan situarse en el mundo, al establecer una red de relaciones con amigos, compañeros y grupo de pares en ámbitos como la escuela, la rumba, los deportes, y el barrio. Incluidas las complicadas relaciones con otros grupos etarios (padres/madres, maestros/maestras), en las que se comparten saberes, tradiciones, cuestionamientos y, lógicamente, desencuentros intergeneracionales. Esto que comparten es el resultado de unos aprendizajes que se dan en la vida cotidiana; de alguna manera, fungen como herencias o legados culturales; son esos valores ancestrales y construcciones filosóficas de los pueblos étnicos o de afro epistemologías.

Cuando nos detenemos en la etnia afrodescendiente, a nivel mundial, nos remitimos a la historia colonial y de esclavitud, con historias de ausencias, silencios y exclusiones que desvalorizan y niegan los aportes, tareas, experiencias y roles importantes que han desempeñado, las mujeres negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; atribuciones representadas en prejuicios y estereotipos negativos que atribuyen unas cualidades que de forma implícita suponen inferioridad y exclusiones en determinadas esferas sociales, políticas, económicas, educativas, etc.

En este sentido, la construcción de identidades de mujeres adolescentes afro descendientes en la escuela se mueve entre dos miradas las prácticas de racismo y discriminación que por momentos generan sentimiento de no pertenencia y ajenidad y los procesos de integración - inclusión que en la actualidad ofrecen las normas en favor de las mujeres a nivel internacional y nacional, las herramientas de políticas públicas y de género, las movilizaciones,

organizaciones e investigaciones que aportan a la comprensión y el análisis de la problemática, la reflexión y la vida de las adolescentes.

Investigaciones que aportan desde discursos y categorías conceptuales de inclusión la necesidad de estudiar la noción de género e identidad étnica de mujeres afro descendientes por fuera de las lógicas y las agendas de las teóricas feministas tradicionales. Un claro ejemplo es el compromiso de la activista, pensadora y teórica estadounidense Bell Hooks (1984) quien en su trabajo *Mujeres negras: dar forma a la teoría feminista* “colocó en el mundo académico una de las primeras piedras conceptuales invitando a dar forma a la teoría feminista considerando a las mujeres negras como sujetas de la misma”. Desde una postura crítica Hooks (1984), enfatiza en las ausencias de las mujeres afro descendientes señalando que, “en Estados Unidos, el feminismo nunca ha surgido de las mujeres que de forma más directa son víctimas de la opresión sexista, racista y patriarcal”. (Párr. I -”XXIV).

Igualmente en América Latina y el caribe otras investigadoras han propuesto reflexiones que pone el acento en las mujeres afro descendientes, sus identidades, luchas, resistencias, movilizaciones, organizaciones etc. Específicamente hago referencia a autoras como Curiel (2007) quien señala que:

Desde un cuestionamiento a la categoría “mujeres” por su pretensión universal las afrodescendientes o mujeres negras [1] han hecho aportes significativos relacionando categorías como la “raza” [2] al sexo/género demostrando cómo el patriarcado tiene efectos diferentes en las mujeres cuando estas categorías les atraviesan. Un escenario valioso para este cuestionamiento han sido los postulados del Black Feminism”. (Parr. IV)

En esta misma línea de pensamientos críticos y postulados teóricos cabe destacar los aportes de la investigadora colombiana Lozano (2010), al reafirmar que para el análisis de la situación de la mujer negra no es suficiente la categoría género; se hace necesario un análisis que articule categorías como etnia, clase, orientación sexual, que, además de cuestionarlas, las llene de nuevos contenidos desde las experiencias concretas de las mujeres y comunidades negras.

Para estudiar las identidades étnicas y de género de mujeres adolescentes afrodescendientes, en la escuela, es necesario abordar diferentes aspectos que señalan estas y otras investigadoras desde ámbitos internacionales y nacionales y empezar a articular las categorías género y etnia, clase, origen y orden generacional entre otras identidades y adscripciones que están más allá de las experiencias comunes compartidas por la identidad general mujeres. Es menester, así mismo, involucrar a las mujeres jóvenes afrodescendientes en el trabajo organizativo, de movilización y de reivindicación social, puesto que como relevo generacional ellas tienen mucho que decir y más que apostar.

En este orden de ideas, es importante comprender la particularidad entre la generalidad y saber que de cualquier forma las mujeres adolescentes afrodescendientes son personas con una carga identitaria que se ha transformado, pero que permanece en la medida que se generen espacios de reflexión para tener conciencia de quiénes son y qué quieren para los grupos sociales de los que hacen parte y para la sociedad en general.

3.5 Breve mirada sobre el origen del racismo y la discriminación racial

En este estudio entender el racismo y sus prácticas asociadas a la discriminación racial, desde sus orígenes históricos, es adentrarse en la comprensión de cómo estas prácticas están asociadas diversos ordenamientos que atraviesan la clase, la raza, el sexo etc. Pero sobre todo, el temor que se crea frente a la aceptación de las diferencias.

Diversos investigadores de las ciencias sociales ubican el origen del racismo fundamentado en distintas teorías, doctrinas y concepciones científicas que proclamaron una visión racial del mundo desde principios del siglo XV. Estas visiones dominantes y jerárquicas del mundo y de las relaciones económicas, legales y socioraciales se hicieron extensivas en el continente americano, cuando los europeos conquistaron, colonizaron, y dominaron a millones de seres humanos durante quinientos años.

El concepto de racismo proviene de un proceso histórico que instauró el expansionismo y el dominio colonial de los europeos, en el nuevo continente, en términos económicos, ideológicos, culturales y científicos, procesos más conocidos como etnocentrismo.

Ramón Grosfoguel (2002), en su ensayo «El concepto de racismo en Michel Foucault y Franz Fanón: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?», firma que el sistema colonial eurocéntrico marcó un determinismo histórico, biológico y socioracial para los descendientes de africanos y africanas, sustraídos y secuestrados de sus territorios, en condición de esclavitud, durante casi cuatro siglos. Es así como se estableció un discurso racista-biológico y un discurso racista-culturalista:

Este sistema de poder colonial en el nuevo mundo impuso a los africanos, africanas y a sus descendientes a condiciones de servidumbre, esclavitud, y ordenamientos raciales de inferioridad a través de códigos de cientificidad, evangelización y clasificación social y racial. Al ser arrancados de sus lugares de origen en el continente africano y tratados como esclavos, como animales sin almas, sin derechos humanos, como fuerza de trabajo obligado en las minas, haciendas, en casas de los amos. (p.91).

Durante estas primeras etapas de dominio y explotación colonial, la apropiación de las personas, los grupos y las familias, y la utilización de los cuerpos de mujeres negras e indígenas para la producción y la reproducción de más mano de obra esclava, se llevó a cabo de forma abierta, violenta y legalmente aceptada por la sociedad de la época. Se justificó, de estas y otras maneras, no solo la interiorización de clase y de castas para la población no europea; también significó la imposición de violencias étnicas, de género y de clase para las mujeres indígenas y africanas esclavizadas.

En relación con el poder colonial y sus reflejos en Colombia y en otros países de América Latina, los procesos y movimientos de independencias y las primeras décadas del desarrollo de la vida republicana, no necesariamente representaron integración e inclusión inmediata al proyecto de construcción nacional para la población de origen africano, pues la identidad nacional de la Nueva Granada se erigió bajo la ideología homogénea del mestizaje. Estos procesos de independencias, que al mismo tiempo que pregonaban la mezcla racial, exaltaba lo blanco sobre

lo no blanco, ambas como estrategias de mejoramiento y de blanqueamiento de la población colombiana, ideas que segregaron aún más a los grupos étnicos de los negros e indígenas. De esta manera, acontecimientos legales como la abolición de la esclavitud, decretada hasta bien entrado el siglo XIX, no representaron mayores transformaciones para la población negra en el territorio nacional. La gran mayoría imaginaron que el racismo y sus prácticas institucionales y cotidianas eran cosas del pasado. Nada más alejado de la realidad nacional y del contexto social, local y escolar.

3.6 El racismo y la discriminación racial en la escuela

En el contexto de la escuela aparece la inquietud del racismo y la discriminación racial que se observa y se vive de diferente manera; es decir, que depende de la edad de los estudiantes y del entorno familiar en que se desenvuelven.

La primera infancia tiene como centro el juego; todo marcha de manera espontánea; luego, las pautas de comportamiento se modifican, porque existen ideas o creencias concebidas en el hogar, en el barrio o en cualquier espacio donde se desarrolla la personalidad. En muchos de estos espacios se encuentran personas adultas racistas que influyen en el comportamiento de los menores. Incluso es una transmisión generacional, como se puede apreciar en el siguiente análisis de Velasco (2016):

Sabemos hoy que la educación empieza desde el vientre materno, pero se formaliza cuando la persona está fuera de él. En los inicios de la vida, el mundo se conoce a través del filtro que proporciona el entorno familiar, el de los amigos y, en su conjunto, la comunidad y la sociedad. Las generaciones mayores imponen su impronta, sus modos de hacer, entender y percibir la realidad, y sobre esa base discurre la formación de las nuevas. (p.383).

Pero ya en la adolescencia, el comportamiento varía considerablemente; pues surge la necesidad de una autoafirmación, de rebelarse, situaciones que inevitablemente piden una respuesta al educador y educadora que enfrentan esta situación en la escuela. Y es muy importante, porque pueden modificar esa conducta; es más: pueden prevenir prácticas de racismo

y discriminación racial en las situaciones cotidianas, para lo cual habrá que comprender la receptividad de los estudiantes y, en consecuencia, habrá que ampliar la información para conceptualizar desde la nueva categoría de *raza humana*.

Tal como lo menciona María Isabel Mena (2011), la cuestión de discriminación étnica no está fuera del contexto actual y de la realidad que se vive en el entorno escolar. En uno de los trabajos investigativos hecho en Bogotá, *Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura* y ella cita lo siguiente:

Los resultados de este trabajo mostraron, entre otros fenómenos, que: 1) los docentes son conscientes de la existencia del racismo y la discriminación racial en tanto señalan a los estudiantes afrocolombianos y negros como las principales víctimas de este flagelo; 2) las respuestas de los y las docentes indican que no existen protocolos en la disciplina escolar que permitan documentar las experiencias sobre racismo y convivencia en las instituciones educativas; y 3) al carecer de cifras diferenciadas, no se conocen los costos e implicaciones del racismo sobre el desempeño cognitivo de los estudiantes afrocolombianos. (p.152).

Estos resultados se relacionan con la línea de análisis sobre la discriminación racial ofrecida por Restrepo (2008), también adoptada por Castillo (2011); para identificar las prácticas de racismo y discriminación racial que ocurren en la escuela y sus discursos que son paradójicos cuando: «La escuela como emblema de la institución del saber oficial contiene una dimensión epistémica que opera concretamente a través de los saberes escolares que circulan legítimamente y a diario en las prácticas y los dispositivos de enseñanza, los cuales básicamente deben entenderse como el saber autorizado para las generaciones más jóvenes» (p.62).

En algunas ocasiones, el hecho de comprender el saber autorizado como un ordenamiento cerrado dentro de la formación, puede generar algunos comportamientos con características discriminatorias en la medida en que no se permite la diferencia, sobre todo, el respeto a la diversidad.

Es por eso que en la escuela chigorodoseña, particularmente en el terreno de la investigación y en el ámbito pedagógico, se identifica que hay rezagos de esa situación de

colonialismo vivida en Colombia desde el siglo XVI hasta inicios del siglo XIX, y que tuvo sus orígenes en la migración obligada de las comunidades africanas al país.

En la escuela es necesario crear unas políticas de ordenamiento que adhieran los diferentes conocimientos, tanto ancestrales como modernos, en favor de superar las prácticas de discriminación y racismo, para transformar las vidas de su comunidad educativa, en primer orden.

3.7 Tipos de discriminación

La discriminación se relaciona con aquellas acciones u omisiones en que las instituciones, personas o agrupaciones incurren, lo que origina unas desigualdades, tanto en el acceso a recursos y oportunidades de alguna persona o grupo de personas. Es una violación de la igualdad de los derechos humanos, lo que deja en desventaja de uno/os en relación con otro/s. Así que la discriminación racial es más específica y se relaciona con todos los ámbitos donde se desarrolla la identidad personal y colectiva.

Todas las razones para que exista discriminación son arbitrarias; no obstante, se identifican algunos tipos que pueden variar según el contexto, como se aprecia en el siguiente documento de la Juventud de la Fundación Secretariado Gitano en Asturias (2009):

- **«Discriminación directa»²**, cuando a una persona se le impide acceder a un establecimiento público». Esto se refiere al comportamiento de acción y omisión de algunas instituciones, grupos o personas sobre quienes no pertenecen a un cierto grupo; también relacionado con la creencia de que hay personas que no satisfacen «alguna clase de criterio moralmente relevante» ((párr.III).
- **«Discriminación indirecta**, [ocurre] con respecto a ciertos inmigrantes: exigir en una oferta de trabajo un perfecto dominio del español, cuando este requisito no es necesario para desarrollar el puesto» (párr.VI).

² <https://sites.google.com/site/noaladiscriminacion12/home/pag-web-2/discriminacion-directa-e-indirecta>

Por consiguiente, la discriminación se debe a una actitud o deseo de unos sobre otros; hace la diferencia entre aquellos que pertenecen a cierto grupo y los que no; acciones que buscan algún tipo de segregación. No obstante, se puede pertenecer a un cierto grupo discriminando y manteniendo también tal discriminación. Estas prácticas parecen ser muy comunes y de manera directa o indirecta hacen parte de la convivencia en ciertos lugares. Igualmente, se identifica que la discriminación se enfoca tanto en la diferencia, que actos mayores o menores de los otros se vuelven una razón arbitraria, como lo dijimos antes, para ser discriminados.

Recuérdese que la discriminación no la hace solo un individuo; son entes, instituciones, agrupaciones, organizaciones, a través de acciones directas o indirectas que, de manera global, están en políticas y programas que se fomenten al interior de ellas.

Gil (2005), en relación con lo anterior, habla de la **discriminación estructural**; la sitúa cuando surgen de las políticas institucionales. En estos casos, algunos supuestos favorecen de manera directa o indirecta a algunos individuos y perjudican a otros. Aunque las políticas de las instituciones deben ser justas para todos, esto no es siempre así. Hasta cierto punto, se puede creer que todas estos tipos de discriminación consideran menos fiable los pensamientos, sentimientos, emociones o acciones de otros agentes; de ahí, que se dé tanto en la discriminación étnica, como de género y por edad.

En la Institución Educativa Los Andes, de Chigorodó, también podemos identificar los casos en los que se considera más fiable la opinión o criterio de una persona adulta frente a la de otra de menor edad, tal como puede suceder en diferentes lugares del mundo. En este orden de ideas, una definición de discriminación racial pertinente es la que ofrece La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación de Naciones Unidas. Según esta definición se entiende por discriminación racial: «Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública» (Soler, 2014, p.54).

Siguiendo las recomendaciones de la investigadora Mena (2014a), las discriminaciones se denominan: *racismo*, *xenofobia*, *sexismo*, entre otras. Los tipos de discriminaciones raciales identificados en la escuela se van intercambiando en la convivencia, siendo los más notorios, según lo analizado en este apartado, los de tipo directo —por las características físicas, en primer lugar, y se materializan a través del lenguaje—. Estos, se han ido normalizando, puesto que se les hace parte de la cotidianidad; incluso, ante la mirada de algunos/as se vuelve menos violenta entre la forma de tratarse. Así mismo, indirecta o directamente se relaciona con las imágenes impresas o expuestas en diversos textos con la que se hace burla. Estos fenómenos vienen con una carga histórica, influenciada, en buena parte, por los medios de masivos de comunicación. Esto es lo que configura la discriminación estructural.

Lo importante es que estas situaciones se pueden enfrentar desde la escuela; mejor aún, se pueden prevenir, mediante actividades que conlleven a la reflexión; manera de reconocer que la historia se escribe con las voces, pensamientos e ideologías de seres humanos de distintas razas, edades, procedencias y saberes.

3.8 Discriminación racial a través del lenguaje

Este tipo de discriminación incluye distintas formas del discurso que entrañan violencia expresa o encubierta; es el caso de los chistes, las burlas, los insultos, el irrespeto en el aula de clases; formas no muy sutiles de intercambios verbales entre estudiantes que generan, entre otras consecuencias, los conflictos, el silencio, el aislamiento, la baja autoestima, para citar algunas. Un ejemplo claro de discriminación racial es el enfrentamiento violento que, en algunas ocasiones, tiene lugar en las instituciones educativas donde se interrelacionan población mestiza y afrodescendientes e indígenas.

Conviene destacar que el lenguaje se encuentra en la base de casi toda nuestra experiencia, tal como lo menciona Islas Azaïs (2005): «Desde luego no sólo empleamos las palabras para pensar (incluso para pensar en las palabras)»; ellas tienen que ver con los «Afectos, emociones, imaginación, encuentros y desencuentros, creencias, decisiones, elecciones, preferencias [...] en fin, prácticamente toda conducta se nutre y realiza en y a través de este

humus omnipresente en la actividad humana» (p.5). Es esta la razón por la cual el lenguaje articulado (verbal y escrito) atraviesa la cotidianidad de toda actividad humana, de modo que en esa actividad constante se van normalizando, naturalizando, discursos discriminatorios.

Nos preguntamos con frecuencia de dónde vienen las palabras que producen violencias e intolerancia y cómo algunas son de uso discriminatorio. Como afirma (Azaïs, 2005):

«Aprendemos a nombrar las cosas y las personas a partir de nuestro entorno; al mismo tiempo, integramos prejuicios, matices despectivos, atribuciones arbitrarias. Productos y productores del hecho lingüístico pasamos la vida lidiando con las palabras, produciéndolas y reproduciéndolas, la mayor parte de las veces sin conciencia del oscuro poder que esconden» (p.5).

A propósito de lo anteriormente expuesto, se vuelve importante saber qué hace que el lenguaje se torne discriminatorio. En esta línea, el texto de la Asamblea Antiespecifista de Asturias (2000)³ apunta hacia tres aspectos: *la ignorancia*, «Al aceptar las formas lingüísticas discriminatorias», donde algo o alguien es predominante; *La tradición*, cuando se lanzan expresiones como: «es que siempre se ha hablado así»; a lo que surge una reflexión expresa en el texto: «como si las tradiciones fueran algo que nos viéramos obligados a perpetuar eternamente [sic] sin valorar si son éticamente correctas o no» (p.10). Por último, *el prejuicio*; es evidente que resulta determinante: «por una diferencia que queremos dejar clara y con la que pretendemos ofender o colocar en una posición de inferioridad a otro individuo, por ser de otro sexo, pertenecer a otra raza» (p10).

En el caso de la escuela se puede advertir esta situación de discriminación en los espacios de dispersión, en la misma aula de clases, en las conversaciones cotidianas. Una estrategia que se puede utilizar para hacerle frente a dichas prácticas, de manera estructural, es construir textos y discursos incluyentes.

3.9 Discriminación racial iconográfica

La discriminación racial y la iconografía, están directamente relacionadas con la imagen; por lo tanto, es de influencia masiva. En el entorno escolar se hace evidente no solo en las

³ Recuperado de: <https://asambleaantiespecistaasturias.wordpress.com/tag/discriminacion/>

gráficas, en el caso particular de las caricaturas que se elaboran de la población negra, con una carga despectiva, sino también en los textos escolares. Esto genera un impacto tanto emocional como cognitivo, creando un ambiente negativo que dificulta no solo el proceso de aprendizaje y enseñanza de cualquier saber, sino, además, para cumplir la función socializadora que se espera realizar en la escuela.

Para efectos de esta investigación, particularmente compete la afectación a la construcción de la identidad étnica, que en relación con la categoría de género se aprecia que es aún más común, porque a ella (a la categoría género) ha adherido la supuesta *tradición* que conllevan expresiones como: «no seas niña» o «llora como mujer», expresiones de tradición que plasmadas también en las imágenes.

Particularizando todavía más, este tipo de discriminación incluye las ilustraciones y fotografías de los textos escolares de ciencias sociales que representan a la población negra, con la pobreza, la esclavitud y la discriminación, según lo expresa Mena; (201414b) interpretando el trabajo de Soler.

La iconografía es una manera de educar, de enviar un mensaje y, de alguna manera, de establecer una simbología; por lo tanto, hay que analizar qué tipo de gráficas están representando las diferentes etnias que conforman los diferentes grupos sociales, para evitar agresiones. Sin dejar de lado la independencia en la libres expresión; el tipo de mensaje que se esté pretendiendo llevar importan, de ahí que los indicadores de respeto deben ir ligados a los implementos de estudio, el decorado de la institución y en general la manera de graficar a las personas.

3.10 Discriminación hacia adentro

Así se denomina esta situación de discriminación, conflicto y desvaloración interna o discriminación interétnica. En palabras del antropólogo afro chocoano Rafael Perea Chala (citado por Restrepo, 2016) la cita que viene a continuación es el mejor argumento para expresar este tipo de discriminación hacia sí mismo, también conocido como racismo al revés o endoracismo:

A fuerza de escucharlos, de borrarlos la historia, de impedir nuestro acceso a la educación, de escuchar dichas ideas en la educación formal e informal, en la cotidianidad, terminamos por internalizar dichos preconceptos que nos degradan como personas humanas ... Nos han conducido al auto desprecio, a no reconocer a nuestros valores en tanto que colectivos humanos [...]. Quedamos homogenizados, representando el mal, la fealdad, todo lo no deseable [...]. La colonización de nosotros hizo un Frankenstein, donde finalmente hemos quedado como una caricatura de los ‘amos’. Subsisten en nosotros dos personalidades: la ancestral en lucha, con el reflejo deformado del ‘otro’. Este es nuestro principal enemigo: no ser nosotros mismos, si no querer ser el ‘otro’. (p.22).

Es posible que esta discriminación suceda como producto de haber sido racializados y discriminados, y se ejerce contra sí mismo o con sus allegados. Pero, antes que juzgar dichas conductas, se pueden indagar más a profundidad las circunstancias en que han tenido y tienen ocurrencia dichas prácticas.

3.11 Discriminación de género

Los investigadores Carlos Minotta y Yeison Arcadio Meneses (2018) dan cuenta sobre el asunto del género, haciendo la siguiente acotación:

La forma como las personas establecen relaciones consigo mismas y con los otros, además del lugar y posición que ocupan en el par nominal (macho/hembra, masculino/femenino) está mediada por los discursos que reproducen y sostienen una ideología de género que postula la verdad de la identidad a partir del dispositivo de la sexualidad en el cual se conjugan múltiples saberes que establecen reglas de juego que delimitan las prácticas y usos del cuerpo dentro de un orden divino o natural, según sea el caso, “aparentemente infranqueable e inmutable, establecido de una vez por todas y tan antiguo como el mundo”. (p.236).

Según Restrepo (2008), existen dos formas de expresar racismo: latente y manifiesto. Las discriminaciones manifiestas y latentes operan en la escuela bajo distintas modalidades:

ideas habituales, actos y prácticas latentes y manifiestas, u otras formas de racismos violentas, abiertas y encubiertas; dirigidas de forma individual y colectiva a (niños, niñas y adolescentes).

Son prejuicios raciales que circulan de manera continua y silencios sobre la población negra, la cual recibe un trato desfavorable por el color de su piel, la forma del cabello y otros rasgos físicos visibles. Sin embargo, este tipo de discriminación no siempre se hace de forma abierta. En palabras de **Franklin Gerly Gil Hernández** (2010): «Los argumentos, nociones y definiciones establecen aquí una relación directa entre categorías de análisis de racismos y discriminación racial. Discriminaciones que se pueden presentar al mismo tiempo o por separado en distintas manifestaciones de racismos manifiestos, latentes o blandos. (p. 8)

Hay que reconocer que estas manifestaciones que en la escuela violentan, separan, invisibilizan, silencian o maltratan a una persona o a un grupo a causa de sus características raciales o de género; en este caso, se alude a las mujeres negras que sufren prácticas y actos de discriminación. En ese esquema se distinguen: «exclusión, difamación, invisibilidad, estigmatización, prejuicio burlón, discriminación positiva y discriminación interétnica» (Gil, 2010, p.8). Por su parte, Mena, (2014); también identifica diversas prácticas discriminatorias, por motivo de sexo, creencia y origen, para citar algunas, Pero, específicamente, da cuenta de aquella discriminación agenciada por motivos étnico-raciales en contra de los niños y niñas afrocolombianas en el ámbito escolar.

Con sano criterio, otro punto de vista plantea que desde los organismos oficiales, se han emprendido tareas para eliminarlas, tal como Parra (2011) afirma:

Además, desde las políticas educativas el Estado avanza en algunos esfuerzos de transformación y cambios por una educación más inclusiva; principio de inclusión donde las instituciones educativas sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad [...] (pp.147- 149).

Transformaciones y cambios que deben desarrollarse de conformidad con lo establecido según la Ley general de educación de 1994. Que reza en su Artículo 5º, entre los fines de la

educación, está el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás [...] La ley 70 de 1993, ley de comunidades negras y el Decreto 1122 de 1998 que crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos entre otras normas asociadas.

3.12 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Etnoeducación

Cuando compete, de manera especial, tratar lo que viene ocurriendo a nivel nacional respecto de las acciones necesarias para modificar la discriminación estructural, por tanto, el trato que se da, tanto a la etnia afrodescendiente, como al género femenino adolescente en la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa que se enmarca legalmente en la Ley 70 de 1993, y en el Decreto 1122 de 1998, asumiendo los principios establecidos en la Constitución Política de Colombia de 1991, que se relaciona directamente con la interculturalidad; reconocimiento y respeto que se promueve hacia la diversidad. Por consiguiente, a partir de esta Ley se busca ubicar en el Plan de estudios, en el PEI y en todas las actividades curriculares, conocimientos sobre la comunidad afrocolombiana, un asunto que a simple vista amplía totalmente la posibilidad de mejorar el entorno escolar; además, es una esperanza para facilitar la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes.

Según el MEN (2010), en los Lineamientos curriculares de Catedra de Estudios Afrocolombianos: se busca superar el desconocimiento del aporte de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad, en lo material, lo cultural y lo político, así como el reconocimiento y valoración como etnia» (párr.xx). Se quiere «aportar al debate pedagógico nacional de nuevos enfoques conceptuales y metodológicos» (párr. XII). Es indiscutible que con dichos aportes se promueve el desarrollo de acciones que consolidan, tanto la etnoeducación en el país como el respeto y tolerancia en el ambiente escolar.

Para un mejor acercamiento a la historia de la educación colombiana, a continuación las apreciaciones del docente, investigador y activista Meneses (2013), quien indaga sobre la trayectoria de la práctica pedagógica y enfatiza en que debe existir el ser maestro desde una

perspectiva afrocolombiana, como requerimiento para hacer posible la educación inclusiva que transforme las actuales situaciones de discriminación que se manifiestan en la escuela. En esta dirección, él afirma: «Las y los maestros de ascendencia africana y sus construcciones de saberes están en la "invisibilidad", en la historicidad de la práctica pedagógica en Colombia» (p.163).

Ante tal panorama, y en ausencia de investigaciones de este corte, es perentorio escudriñar ese campo de tensiones entre lo *racial* y la *clase* en los albores de la época republicana; un tiempo de la historia marcada por la continuidad de la deshumanización, la dominación y la explotación económica, además de la exclusión radical y vertical; un tiempo de la historia que tiene repercusiones en la construcción de la colombianidad hasta el momento actual. Una historia que deja rezagos en la cotidianidad, en la actualidad, al interior de las instituciones formadoras, razón por la cual es importante indagar en nuestras aulas lo qué está sucediendo. Empero, no se puede quedar en la mera indagación; hay que darle forma, como lo señala Mena (2009); por ejemplo, mediante la elaboración de informes anuales, hacer memoria escrita de lo que sucede en el aula de clases y así fundamentar los diseños metodológicos frente al tratamiento del racismo, sexismo y demás discriminaciones que existen en el espacio escolar.

Avanzando en el análisis, retomamos el lugar que ocupa la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las estructuras sociales, culturales y formativas, a nivel nacional, departamental y municipal en este país. En efecto, como lo expone Meneses (2013),

Existe un vínculo entre políticas y agendas educativas el lugar que ocupa la cátedra en estas y la formación de formadores. Aunque hay desencuentros entre los tiempos legislativos de la educación y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, los escenarios de posibilidad de la afrodescendencia en la universidad y la escuela responden, además, a procesos micropolíticos; es decir, intereses, apuestas políticas, habilidades y agendas de los sujetos que integran la comunidad universitaria. (p.164).

De igual forma, se puede decir que sucede con la comunidad educativa en los centros educativos, porque no obedecen a un interés general, sino que se limita a situaciones coyunturales y, por lo tanto, en esa carrera por la eficacia, por la calidad educativa, sobre todo,

por los puntajes que puedan obtener los estudiantes académicamente, no se hace una reflexión amplia y consciente de lo que sucede en el entorno escolar.

4. Antecedentes

Si bien es viable afirmar que cada investigación es única, por cuanto nunca se reproducirán las características, tanto de los participantes, como de los contextos, las ideologías y las metodologías, es necesario y alentador saber que hay una variedad de estudios que no solo toman el tema que nos compete ahora —fortalecer las identidades de género y étnica de las adolescentes afrodescendientes de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó, afectadas por el racismo y la discriminación racial y de género, a partir de la creación de espacios formativos y de reflexión escolares y extracurriculares— sino que, además, se integran experiencias de vida, críticas y anhelos que unifican los intereses para apostar por una educación en mejores condiciones.

El investigador Meneses (2013) aporta a la reflexión de este modo:

La década de los 90 fue un momento histórico de gran trascendencia para las comunidades de ascendencia africana y para la diversidad étnica y cultural constitutiva de América Latina. En esta se produjeron grandes transformaciones en los marcos constitucionales de los países latinoamericanos, en términos del reconocimiento de la diversidad sexual, étnica, cultural y lingüística de los pueblos. En el caso particular colombiano, tal reconocimiento normativo emana de la Constitución Política de 1991, caracterizada como la carta magna de la participación, la diversidad y el estado social de derecho. (p.13).

Para aquellos que han vivido dichas transformaciones, es posible observar las reformas en la política educativa; como agrega el autor, «en las formas de entender la cultura escolar en el país», siendo importante el año 1993 para las comunidades afrodescendientes, cuando se consigna la Ley 70.

A través de esta Ley, el Estado colombiano reconoce a las comunidades de ascendencia africana, constitutivas de Colombia, derechos diferenciales en términos sociales, políticos,

territoriales, ambientales, étnicos, civiles, culturales y económicos (Meneses, 2013). Para ahondar en el tema, el investigador refiere hacia dónde va dirigida la norma en relación con la educación: «Por un lado, se promueve el derecho de las comunidades afrocolombianas a acceder a una educación fundamentada en sus culturas y contextos sociales. Y por otra parte, el Estado se compromete a impulsar la incorporación de las culturas e historias afrodescendientes en el sistema educativo nacional» (p.12).

Esto es lo que contempla la Ley y está sobre el papel; la discusión va hacia la práctica.

Este aparte se aprovecha para ir a otras normativas, que tanto a nivel internacional, como nacional, han desatado dicho debate, entre ellas, *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia* (2001), recomienda a los estados, las organizaciones, al sector privado una serie de lineamientos para luchar contra el racismo y la discriminación. Promueve la tolerancia, celebra el respeto por la diversidad y una cultura de paz compartida; *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1993) eleva la categoría de discriminación contra las mujeres a toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo y que tenga como objeto menoscabar o anular reconocimientos, goces o ejercicio de derechos. Y la *Ley 823 de 2003, Igualdad de oportunidades para las mujeres*, marco institucional que establece y orienta las políticas y acciones por parte del Estado para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres en los ámbitos público y privado.

Desde otras orillas encontramos los estudios que centran su interés en las mujeres negras, quienes muestran los ejercicios de subordinaciones y dominaciones que enfrentan en sus relaciones cotidianas a causa del racismo, el sexismo, el clasismo, que silencian y ubican en los últimos lugares de la escala social. Tanto los registros normativos como los investigativos se convierten en caminos alternativos que pueden movilizar recursos políticos, culturales y educativos para lograr mayor equidad e igualdad de oportunidades en la escuela y en otros espacios sociales; hace falta es que sean aplicados.

En el caso de la comunidad afro de Chigorodó, se vislumbra una gran oportunidad para fortalecer la identidad de nuestras adolescentes, en virtud a que hoy están vigentes los recuerdos, las memorias y experiencias, que se guardan en los cuerpos, las historias e identidades culturales que dejaron los ancestros y que sirven de referentes identitarios a las participantes estudiantes afrodescendientes, para construir identidades de género y étnica, así sea en escenarios de subordinación y dominación.

Y si existen prácticas racistas y discriminatorias en la escuela es porque se ha permitido el abuso de poder; es porque pervive una ignorancia colectiva sobre la realidad; se vive en un mundo de rezagos de colonialismo, de sometimiento, que ha sido reconocido por la historia cuando se han alzado las voces, cuando se ha demostrado que, nosotros, como comunidad afro no solo servimos para bailar y hacer sentir más a los otros; nosotros hemos formado nación. En la mirada de teóricos como el sociólogo Orlando Fals Borda, somos actores activos políticamente en la construcción de este país.

Estos antecedentes que nos presenta el profesor Meneses (2013) se extienden para darnos luces sobre los acontecimientos colombianos: «En el año 1994, emerge la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En esta ruta educativa colombiana, se relleva de forma explícita la educación para los grupos étnicos (etnoeducación) y la articulación de la diversidad étnica y cultural del país en la educación colombiana» (p.13). Así se va descubriendo el significado de la educación en una sociedad, es decir, reconociendo las particularidades de la educación étnica, diferenciada, con los requerimientos propios, no homogeneizante: «El Estado define la educación para grupos étnicos y los principios y fines de la etnoeducación. Posteriormente, se reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 del 93 mediante el Decreto 1122 de 1998, el cual sustenta la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo del país» (p.14). Esta se trató en el marco referencial de esta investigación, donde la idea es elaborar «[los] planes de estudio y los currículos, de acuerdo con los lineamientos, para la creación y funcionamiento de los programas académicos de formación de docente» (p.14), asunto por demás importante, porque si se tuviera la responsabilidad de cumplir lo estipulado, quizás se otorgaría más relevancia a la esencia del ser humano y el quehacer pedagógico sería

directamente responsable de la construcción de una identidad fuerte y creadora en nuestros estudiantes.

Sin embargo, las leyes, las estrategias curriculares y de políticas públicas aun no son suficientes: porque esas estrategias son parciales, y hacen un reconocimiento que no incide mucho en las condiciones reales de pobreza, de aislamiento e inequidad de la población afrocolombiana en el país. Investigadores como Gil Hernández, Peter Wade, Lozano Lerma, Castillo Guzmán entre otros, coinciden y han enfatizado en sus investigaciones como aún existen dificultades en aceptar el racismo como un problema dentro de las agendas públicas, los discursos político sobre multiculturalismo, diversidad y pluriétnicidad no convierte el racismo en un problema que demanda un interés, una intervención y una solución más directa.

.1 Antecedentes investigativos

De acuerdo con rastreo bibliográfico, metodológico y teórico, uno de los problemas en el desarrollo de esta investigación es que el interés en las ciencias sociales en torno a las prácticas de discriminación racial que afectan la construcción de identidades étnicas y de género en las adolescentes afrodescendientes, es casi inexistente. Los rastreos no mostraron estudios precisos en este campo.

Existen sí algunos estudios recientes que abordan el tema del racismo en la escuela entre los cuales se destacan: Soler (2014), Castillo (2011) y Mena (2014); también existen otras investigaciones que indagan por la discriminación de género, entre ellas, Camacho (2004), Gil (2010), Restrepo (2008), Lozano (2010) y Viveros (2016); Por otro lado, están aquellas investigaciones que en las tres últimas décadas abordan las problemáticas de las poblaciones afrodescendientes en Colombia, en general. Así que se acudió a estas lecturas para llenar de contenidos y antecedentes a esta propuesta.

Se realizó una exploración y articulación de un conjunto de investigaciones realizadas por investigadores e investigadoras, maestros y maestras que han optado por indagar los problemas y prácticas de racismo y discriminación racial; investigaciones que abordan tangencialmente, las

afectaciones que se producen en las identidades étnico culturales y de género en las adolescentes afrodescendientes en contexto escolar.

En primer lugar, la investigación de la profesora Sandra Soler Castillo (2014), «La escuela y sus discursos» (2014a), donde la autora presenta los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. Entre sus propósitos está determinar las características discursivas del racismo en los textos escolares para la enseñanza de las ciencias sociales, los cuales no han sido alterados en el universo público escolar, a pesar de los nuevos ideales nacionalistas multiculturales y pluriculturales.

Desde el análisis crítico del discurso (ACD) la profesora cuestiona la persistencia de las condiciones de discriminación, exclusión y aislamiento en las que viven las comunidades afrocolombianas. También cuestiona la escasa visibilidad que hacen de la Catedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la escuela, de las problemáticas, experiencias, saberes y los aportes de la afrodescendencia. Como resultado de la investigación, la autora concluye que en los textos escolares los contenidos y discursos étnicos y raciales están relacionados con la colonia y la esclavitud (Soler, 2014).

En este mismo orden, la profesora María Isabel Mena García (2009) un trabajo titulado Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Este estudio, que es pionero en Colombia, fue realizado en sesenta y nueve colegios, muestra a partir de estudios de caso, sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá», que pregunta: «¿Existe el racismo en la escuela?». Señala la profesora que esta pregunta, y la línea de base planteada, permitió conocer, de primera mano, las percepciones, mecanismos e imaginarios mediante los cuales se expresa el racismo y la discriminación racial frente a la población afrocolombiana escolarizada.

La investigación combinó elementos cualitativos y cuantitativos que se convierten en una opción metodológica complementaria, a partir de los cuales construye tres grandes categorías: la identidad del docente, la concepción de ser afrocolombiano, y, por último, la Cátedra de Estudios

Afrocolombianos, que transversaliza con el concepto de racismo. Respecto al racismo en la escuela que se hace sobre la población afrocolombiana escolarizada la autora manifiesta:

[...] La realidad de este fenómeno merece ser dialogada y sacada del silencio con herramientas como el Análisis Crítico del Discurso; según esta tradición teórica y metodológica, las fuentes de la cuales se alimenta el racismo no son innatas –ningún estudiante nace racista– sino aprehendidas y reproducidas a través de los textos escolares, el currículum con sus diversas estrategias, las conversaciones diarias, las decisiones políticas y los medios de comunicación. Estos canales mantienen la legitimidad de los estereotipos frente a la gente negra, afro, palenquera y raizal en Colombia. (p.149).

Los resultados del estudio de Mena afirman que Los maestros y maestras son conscientes de la presencia del racismo en la escuela; porque señalan que las principales víctimas de este flagelo son los niños, las niñas, los y las adolescentes negros, afrodescendientes, afrocolombianos, etc.» (Mena, p.162).

En este mismo orden, la maestra Carmen Cecilia Vásquez González, (2007) llevó a cabo una investigación titulada «Aquí ellos son iguales a los demás. Indagación realizada en dos escuelas del municipio de Soacha (Cundinamarca)». Ofrece una aproximación al tema del racismo en el ámbito escolar a partir de dos estudios de casos, en los que aborda los estereotipos coloniales hacia la población afrocolombiana. La investigación tuvo como propósito central develar cómo en la escuela el racismo se manifiesta a partir de la legitimación, sutil e imperceptible, de discursos y prácticas racistas de los docentes y estudiantes no negros hacia las/los estudiantes afrocolombianos a quienes se les atribuye habilidades relacionadas con la fuerza y la lúdica, pero no con capacidades intelectuales.

De otro lado, Cortés y Carranza (2017), en un artículo «Ser mujer negra en Sardi. Construcción de identidad femenina», presentan algunos hallazgos y reflexiones resultantes de su investigación sobre construcción de identidad femenina de las mujeres negras del sector de Sardi, ubicado en el distrito de Aguablanca en la ciudad de Cali. La pregunta que orientó el trabajo fue: ¿Cómo construyen su identidad femenina las mujeres negras con edades entre veinte y cincuenta años del sector de Sardi y cómo representan esa identidad en relación con la vivencia de su

corporalidad? Desde un enfoque cualitativo y a través de diferentes técnicas de recolección de información las investigadoras transitan por diversos aspectos, experiencias y elementos identitarios fundamentales de ser mujer negra en ciertos contextos.

Destacan, además, que entre esos asuntos que les permite construir identidades femeninas positivas y negativas, las mujeres de distintas edades del sector de Sardi están las maneras como se autodenominan, las cualidades y roles que les son asignadas y desarrollan como género femenino, la maternidad, la crianza, la religiosidad, etcétera.

Entre las cualidades negativas están las violencias de género, las desigualdades sociales, la discriminación racial, situaciones y realidades que le conceden sentido a las subjetividades de ser mujer negra y a la construcción de identidades. Como resultados en esta investigación, las investigadoras demuestran cómo las mujeres negras enfrentan ciertos asuntos de sus realidades, y que sus experiencias, voces y dificultades les facilitan construir identidades femeninas. Las mujeres negras, de distintas edades del sector de Sardi, destacan maneras positivas y negativas de femineidad, concluyen las autoras.

- Lina Bernal Carmona (2015) en: Representaciones culturales sobre mujeres afrocolombianas: el mensaje oculto en las imágenes nos muestra que hoy en el presente siglo sobre las representaciones culturales de mujeres afrocolombianas, existe una prevalencia determinada por un orden étnico-ra-cial, de género y de clase que favorece la naturalización de las desigualdades sociales y desencadenan efectos inexorables en la vida de las mujeres afrocolombianas. Imponen cargas negativas, imponen situaciones de subordinaciones y de discriminaciones pasadas, presentes que les asignan el último lugar de clasificación en el orden social a las mujeres de descendencia negra africana.

Racismo estructural que impone imágenes negativas, generalmente estereotipadas es decir, que pasamos de la desvaloración de la esclava, sumisa a la (sirvienta) cuyas características es ser culonas - panzonas (Bidaseca, 2011); nalgonas y tetonas a la exaltación de la hipersexualización y cosificación como objeto sexual. Frente a estas formas de discriminación

racial la autora Bernal siguiendo a (Lozano 2007): Género, racismo y ciudadanía plantea además como la existencia en la sociedad colombiana de un Racismos estructural:

Hace que nacer mujer negra (...) en una sociedad estigmatizadora como la colombiana tiene consecuencias negativas debido al color de la piel y a los rasgos fenotípicos en general. Ser mujer negra es estar ubicada en una posición inferiorizada con respecto al resto de la población y al resto de las mujeres. (p. 8)

Juana Camacho (2004) en su obra *Silencios elocuentes, voces emergentes*: reseña bibliográfica de los estudios sobre la mujer afrocolombiana, esta autora analiza la complejidad y avances de los estudios de la mujer afrocolombiana. Denuncia cómo la historia de las mujeres negras en Colombia, se ha desarrollado entre espacios simultáneos de tensión y movilidad, en distintos contextos de relaciones de violencia y exclusiones de orden patriarcal, colonial, racial y sexual.

El documento también trata sobre las representaciones, ideas, percepciones que tienden a recrearse sobre la corporalidad y estética, las posiciones, lugares y dinámicas cotidianas de exclusión e inferioridad, incluso análisis epistémicos cargados de ideologías y estereotipos negativos, que se han realizado acerca de las mujeres negras, en contextos sociales cotidianos. Así habla la autora:

El cuerpo de la negra, ha sido reiteradamente un campo de disputa y de ejercicio de la dominación o de la resistencia [...] la sensualidad y corporalidad de las afrodescendientes han sido leídas de variadas maneras para forjar imaginarios a veces deseados, pero clandestinos, en ocasiones prohibidos, pero también en otros casos desplegados como paradigmas para alterar las mentalidades dominantes de la sociedad. En todo caso, casi siempre dichos imaginarios han reproducido de una manera u otra la situación subalterna de las poblaciones negras. (p.176).

5. Diseño Metodológico. Travesías

5.1 Inscrito en el Paradigma Cualitativo y en el Modelo Sociocrítico

El fortalecimiento de las identidades étnica y de género en adolescentes afrocolombianas es una investigación de corte cualitativo; diseño cualitativo desde el cual se abordan directamente aquellas situaciones que ocurren en la comunidad educativa, específicamente, en el aula, buscando generar transformaciones respecto a la realidad escolar. En este sentido, este enfoque permitió desarrollar una propuesta de trabajo concreta y colaborativa entre mujeres adolescentes afrodescendientes, estudiantes participantes, junto a la docente estudiante e investigadora.

El Paradigma Cualitativo es pedagógico, abierto y flexible, dado que, al estar centrado en el enfoque de la Investigación-Acción Pedagógica, de carácter transformativa, no solo permitió aprender del saber institucional, sino que fue soporte para la construcción de saber alternativo, distinto o distanciado del saber impuesto por el sistema.

Por lo tanto, esta propuesta de trabajo conjunta permitió, entre otras posibilidades, repensar y deconstruir la práctica pedagógica desde el acto tradicional de enseñar y formar, pasando por la revisión de los conocimientos, discursos y relaciones que a diario compartimos maestros, maestras, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa.

Esta investigación se suma a las apuestas y necesidades de afirmaciones, de empoderamientos que a diario hacen los movimientos sociales de comunidades negras y, en especial, las organizaciones de mujeres afrodescendientes, en el sentido de ofrecer la mirada de la realidad en una institución educativa, en un sector como Chigorodó, y bajo unas premisas particulares en cuanto a género y edad de las participantes.

En coherencia con la identificación de necesidades, es pertinente considerar la investigación cualitativa como una forma de indagación. Una definición completa que da cuenta es la de Tunhiwai (2012), quien plantea que «La investigación cualitativa es una herramienta

importante para las comunidades indígenas [y afrodescendientes], debido a que es la herramienta más poderosa para liberar la batalla de la representación» (p. 43).

En términos generales, es esta una travesía que se compone del mundo simbólico, donde los imaginarios sociales y la cotidianidad ayudan a construir pensamientos, y por qué no decirlo, nuevos imaginarios y nuevas maneras de pensarnos y pensar al otro a la otra.

5.2. Enfoque Investigación-Acción Pedagógica

La Investigación-Acción Pedagógica en adelante, (IAP), en palabras de Zapata y Vélez (2008) «parte de la reflexión de un problema, la planeación y la ejecución de acciones alternativas que buscan mejorar la situación problémica y la evaluación de resultados» (p.2). Desde esta perspectiva, la reflexión de esta práctica pedagógica posibilitó abrir otras puertas con la intención de explorar nuevos conocimientos, saberes y experiencias centradas en la identificación de la discriminación racial y la construcción y el fortalecimiento de identidades étnicas y de género de las mujeres adolescentes afrodescendientes en el contexto escolar ya descrito. .

El maestro Bernardo Restrepo Gómez (2004) plantea que una estrategia eficaz para construir conocimiento individual y social en educación, es el enfoque IAP. partiendo de nociones, inquietudes, hipótesis, entre otras cuestiones, construidas por filósofos, pedagogos, maestros y maestras y comunidades de aprendizajes comunitarios milenarios, ancestrales y tradicionales, quienes convierten sus pensamientos, prácticas y reflexiones en verdaderas guías epistemológicas (Restrepo, 2004)).

En este sentido, el maestro Restrepo enfatiza en que este enfoque se constituye en «una estrategia eficaz para deconstruir y reconstruir los conocimientos a manera personal y social en educación» (p.34).

El proceso de estudio tuvo distintas etapas y momentos como: la construcción y deconstrucción de saberes, la gestación de procesos de empoderamiento y acercamientos

intracurriculares y extracurriculares, reconocimiento y fortalecimiento de identidades etnoculturales; así mismo, se compartieron distintos espacios de observación, participación, orientación y formación, puesto que la IAP «posibilita responder a las necesidades y demandas del medio, de los estudiantes de los fenómenos y procesos socioculturales de participación comunitaria»; agrega el maestro, «sin importar las diferencias de origen, de clase, generacionales y el nivel de escolaridad entre otras diferencias» (p.36). Esta investigación se torna participativa cuando las protagonistas, mujeres negras, en especial, las adolescentes afrodescendientes en compañía de la estudiante maestra e investigadora, se reúnen en espacios seguros donde, como acota Hill (2000), dialogan y hablan libremente acerca de sus problemas, sus sueños, experiencias, y construyen conocimientos críticos, reflexivos epistémicos sobre las realidades que las convocan y afectan.

Estas consideraciones para decir que este tipo de estudio brinda, además, la oportunidad de entender el sentido y los significados de las experiencias vividas por parte de las adolescentes afrodescendientes en la escuela, confrontar las prácticas pedagógicas de la docente-estudiante y poner en perspectivas los aprendizajes recibidos de la Pedagogía de la Madre Tierra, adicional al rol de investigadora y de mujer negra, oficios y roles inmersos en esta propuesta de investigación. Como lo expone Vasilachis de Giardino (citada por Rodríguez Sosa, 2005):

«El científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada solo a través de la observación; deberá, hasta cierto punto, pertenecer al mundo estudiado [...], para poder comprenderlo (vale decir interpretarlo), porque los significados solo pueden ser alumbrados desde adentro» (p.- 28).

De esta manera, el actuar pedagógico y el papel de indagación ubicó a la docente-investigadora entre dos orillas de intervención: de investigadora-estudiante y de orientadora-diseñadora de una propuesta didáctica y participativa, de fortalecimiento de identidades étnico culturales, por cuanto la Investigación-Acción Pedagógica demanda un diseño especial de indagación que plantea acciones concretas, que al ser desarrolladas y evaluadas se transforman en acciones educativas.

De este modo, se describe la metodología de Investigación-Acción Pedagógica como un conjunto de recursos que consintió recorrer caminos, amarrar hilos, reconocer necesidades e intereses para desarrollar una propuesta de trabajo dialógica y participativa entre adolescentes participantes, que tuvo entre sus propósitos el fortalecimiento de identidades étnico culturales en contextos escolares.

5.3 Técnicas de recolección de información

En la investigación cualitativa la recolección y el análisis de la información se hizo, asumiendo la lógica de la palabra y las cualidades de las diferentes situaciones; es decir, poner en palabras los acontecimientos para un análisis, además de riguroso, sensible, pues aquí es de alta valía combinar la estadística con el sentido de la información. En la recolección de información, se integraron otras técnicas interactivas de intervención- participación que al proporcionar la entrada y salida de información, facilitó combinar prácticas con didácticas constructivistas, mediante las cuales se pueden reconocer, escuchar y certificar, en este caso, las historias de antiguas y nuevas colonizaciones, de estereotipias, imaginarios y lenguajes representacionales que en doble vía generan contradicciones, confrontaciones, negaciones o exclusiones. Igualmente, dichas técnicas, en todo tiempo, permiten generar espacios orientadores de experiencias, de prácticas pedagógicas y participación inclusiva que apuntan al fortalecimiento, valga reiterarlo, de identidades étnicas, de género y de otras adscripciones como el origen, la edad, la religión que coadyuvan a movilizaciones, reivindicaciones y autorreconocimiento de derechos.

La encuesta, técnicas interactivas, encuentros, conversatorios y el diario de campo fueron herramientas que facilitaron, tanto la indagación como su posterior análisis. Para comprender mejor esas múltiples voces y lugares, el análisis y la recolección de la información se efectuó siguiendo la guía de la Investigación-Acción Pedagógica, tipo de investigación que es «escenario y método potenciador formativo y social que desborda la transformación (...), mejora la práctica y plantea cuatro fases metodológicas que se repiten» (p.47). En esta investigación adoptaremos solo tres fases. Veamos, entonces, cuáles son esas fases metodológicas a las que se refiere Restrepo (2004):

- **Diseño de la propuesta pedagógica participativa.** En ella hicimos una reflexión y discusión del problema, deconstruyendo las prácticas de discriminación racial en la escuela e identificando las alternativas didácticas, metodológicas y epistémicas.
- **Planeación y aplicación de nuevas acciones,** con el fin de mejorar las situaciones y abordar otras necesidades que van surgiendo. En la implementación de la propuesta se desarrollaron los conversatorios de historias, memorias, silueta, cineforos, autocuidado, etc.
- **Evaluación permanente.** Porque cada experiencia conduce a formas particulares de intercambios, en el caso que nos ocupa, se lograron nuevos aprendizajes personales; se hizo memoria de historias ancestrales comunitarias y de construcción cooperativa, cuando todas proponían los diálogos. Fue desarrollada en fases que se cruzan, de forma circular y en espiral, como se representa en la ilustración 1:

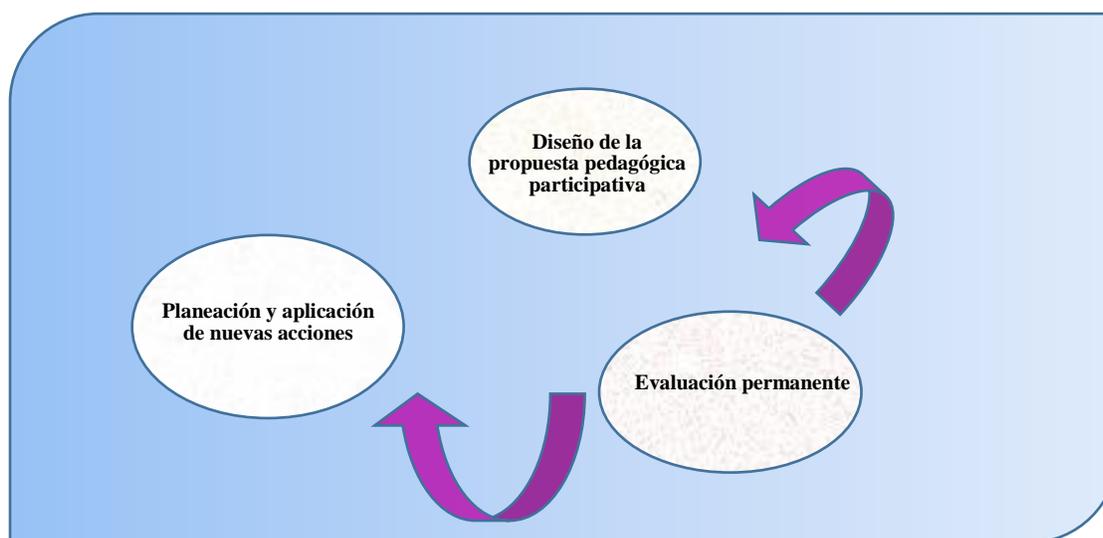


Figura 1. Fase metodológica de desarrollo de los talleres conversatorios. Fuente: Elaboración propia

5.3.1 Momentos y espacios de encuentros

Se adoptaron por momentos la noción de espacios seguros, asociándolo al concepto propuesto por Hills (2000), quien refiere a «creación de "espacios seguros"» como «espacios sociales donde las mujeres negras hablan libremente» (p.8). En la investigación se generaron dichos espacios, a la par que se hizo uso de los recursos físicos.

Relativo a los espacios y momentos de concertación, planeación y ejecución de tareas y actividades, en procesos continuos de acercamiento, encadenamientos y empoderamientos, a continuación, un recuento breve.

5.3.2 La encuesta exploratoria

Como una técnica de recolección de información, este instrumento fue organizado a través de un cuestionario planeado y diseñado con preguntas pertinentes sobre el tema--problema de la investigación. Este instrumento permitió recoger las percepciones, ideas y creencias en torno a las violencias y discriminaciones que afectan a las mujeres, especialmente a las mujeres negras, en la escuela. La encuesta se aplicó de manera aleatoria a cincuenta estudiantes de la institución Sede Lácides Casas Mena, entre hombres y mujeres de los grados 8.º a 11.º. El objetivo principal de este instrumento fue identificar de manera clara la problemática de investigación. En relación con la sistematización de la información, se procedió al registro de algunos datos sobre las percepciones y opiniones que tienen los/las estudiantes acerca de los problemas de discriminación racial y de género que afectan la población femenina de ascendencia étnica (los resultados aparecen en el capítulo de final).

5.3.3 La práctica pedagógica

El otro momento trabajado fue la implementación de la propuesta pedagógica. Este momento obedece a las acciones que suscitan los procesos analíticos y reflexivos, donde, con total convicción, se trabajó en la idea de proporcionar espacios de diálogo, para tratar de producir

nuevos pensamientos sobre lo que sucede; por lo tanto, se hizo de forma cíclica volviendo a la evaluación de modo permanente.

5.3.4 Las Técnicas interactivas

En términos de Ghiso (2001), las técnicas interactivas se dirigen a «[...] dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones» (p.48). Basados en ellas, se materializaron los dos primeros –Encuentros-Taller. El primero, desde la actividad «historias-narrativas», que se desarrolló con las participantes adolescentes. Para su realización se planeó y elaboró una guía-agenda. El desarrollo de las actividades contempló los siguientes ítemes: descripciones, objetivos, preguntas, toma de conciencia, reflexión y evaluación. Una versión más detallada de cada actividad se muestra más adelante. .

5.3.5 Los Encuentros-Taller

Se trata de una técnica de investigación integral participativa, entendidas como un espacio de trabajo y de encuentro compartido por un grupo focal específico, que facilita aproximarse, de manera íntegra, a un tema, un problema o un proyecto. Con esta se abrió el espacio para revisar la planeación conjunta de las actividades, lo que viabilizó una mayor orientación y aclaración de las actividades por parte de quien tuviera mayor dominio del tema; concertación y horarios para realizar encuentros extracurriculares; espacio para las preguntas dirigidas a los intereses y las necesidades, con el propósito de incluirlas en el plan de recolección de información.

En el transcurso de la misma, se instauró la técnica interactiva denominada **la silueta**. La misma tuvo como centro hacer un reconocimiento, aceptación y valoración de las estéticas corporales de las mujeres negras, afrodescendientes, además de identificar cómo son visualizadas y cómo se visualizan las adolescentes afrodescendientes a sí mismas; en suma, es una actividad

simbólica de identificación del cuerpo real y del cuerpo imaginario que pone en escena, y de presente, la corporalidad individual y colectiva.

El cine-foro, por su parte, es una herramienta interactiva que facilita y enriquece el diálogo y la comunicación en un grupo, a través de una obra audiovisual. La utilización de esta técnica permite a los participantes vivenciar e interiorizar una realidad.

En este espacio se desarrollaron varios encuentros denominados **CineForo: identificando discriminaciones raciales y de género**, actividad que fue concertada, coordinada y planeada con las tareas y responsabilidades de cada participante. Esta actividad se desarrolló a través de una dinámica llamada *La Trivia*. Con diferentes preguntas sobre la temática de la película, se indagó sobre la atención, el interés, el mensaje y la capacidad de análisis y reflexión que suscitó la temática propuesta. La película *Señoras y criadas* —estrenada en el año 2011 y dirigida por Tate Taylor— fue elegida, porque se dispone a una situación claramente discriminatoria; por lo tanto, puntualiza en la necesidad de tratar el tema en relación con el entorno escolar y, en general, como un comportamiento generalizado.

Otra de las actividades, **Hablémonos de Mujeres Negras**, se desarrolló en la casa de una participante. En este espacio se asume el poder de la palabra, el diálogo, la escucha, la construcción de tejidos: principios didácticos-pedagógicos de la Madre Tierra y de la ancestralidad afrodescendiente que relata experiencias de adolescentes afrocolombianas, sobre las ideas, percepciones, valores y creencias acerca de sus vivencias como mujeres negras, afrodiasporicas, raizales y palenqueras.

Trenzando la identidad de etnia y género, fue una actividad orientada al intercambio de ideas, percepciones y creencias sobre el cuidado del cabello afro trenzado de las mujeres negras; esa inclinación a facilitarnos atenciones a nosotras mismas. En concreto, fue un espacio más para integrar a las participantes en una actividad muy práctica: compartir entre ellas una experiencia cotidiana de encuentro de peinados, hacerse las uñas y hablar sobre los hábitos de aseo personal y cuidados del cabello; especialmente, aquellos rituales del autocuidado que todavía guardan las abuelas.

Y **Encuentros para hacer tareas** fue implementado para compartir tiempo, pero, además, para abrir un espacio para facilitar el desarrollo de actividades académicas que las participantes necesitaban para concluir su año escolar. En estos espacios, la información fue recogida por escrito, de forma visual, en grabaciones de audio y algunos registros fotográficos no muy explícitos porque se trata de menores de edad y la idea era salvaguardar su intimidad.

Tabla 1

Matriz de recolección de información desde la propuesta pedagógica de Investigación Acción Educativa

Técnicas	Instrumentos	Resultados
Encuesta	Cuestionario abierto y aleatorio	Cincuenta estudiantes informados y consultados sobre temas problemas de mujeres negras.
Técnica interactiva Historia-Narrativa	Técnica interactiva de participación.	Veinte historias Escritas, leídas compartidas y reconstruidas de memorias individuales colectivas.
Técnica interactiva silueta	Técnica participativa de redescubrimiento de la silueta.	Veinte participantes afros que al dibujar sus cuerpos de redescubren, visualizan y auto valoran su identidad étnica.
Cineforo identificando discriminaciones	Metodología alternativa afrodiaspórica de diálogo e intercambio de saberes.	Veinte participantes afros, que identifican diferentes prácticas de racismo y discriminación que en lugares y contextos nos afectan.
Trenzando la identidad de etnia y de género	Metodología alternativa afrodiaspórica de diálogo e intercambio de saberes	Veinte participantes afros, que reconocen en el poder de la palabra diferentes lecturas de tradiciones culturales familiares de autocuidado.
Encuentro de tareas escolares	Consulta, indagación en base de datos y trabajo colaborativo.	Ocho participantes estudiantes que se reúnen con el propósito de superar sus necesidades académicas y Promueven el trabajo en equipo.
Encuentro Hablémonos de mujeres afros	Metodología alternativa afrodiaspórica de diálogo e intercambio de saberes.	Veinte participantes afros, que identifican estereotipos que se hacen de la mujer afro, al igual que identidades potenciadoras del ser afros.

Fuente: Elaboración propia

5.4 Contexto institucional

La Institución Educativa Los Andes está ubicada en el municipio de Chigorodó,⁴ en la región de Urabá, en el departamento de Antioquia (Colombia). Geográficamente, Chigorodó se levanta a una altura sobre el nivel del mar de 34 metros, una temperatura promedio de 28° grados centígrados; lo baña un enorme potencial hídrico conformado por los ríos: Juradó, Guapá, León y Chigorodó, todos alimentados por la Serranía de Abibe (Municipio de Chigorodó, 2016).

Este municipio es considerado epicentro del llamado eje bananero, porque su economía depende del banano, uno de los principales productos de exportación de Colombia; de la siembra de piña y de la ganadería, que atrae a muchos visitantes a sus tradicionales subastas ganaderas muy concurridas en la región. En la actualidad este municipio tiene una población de 72.930 habitantes. Cuenta con una población urbana de 62050 habitantes y su población rural es de 9264 pobladores (DANE, 2009). Según cifras del censo del año 2005, la composición étnográfica del municipio de Chigorodó es: mestizos y blancos (58,5%). afrocolombianos, de origen chochoano (38,1%); indígenas (3,4%) (DANE, 2009).

En los datos estadísticos anteriores se refleja la presencia diversa de la población que habita en este municipio, el cual también presenta una variedad de tradiciones folclóricas, artísticas y culturales que aportan a la región de Urabá una riqueza incomparable de heterogeneidad histórica, económica, humana y de diversidad étnica y multicultural.

Similares situaciones transcurren en casi toda la región de Urabá, con sus diferentes potencialidades, biodiversidades; no obstante, son atravesadas por diversos problemas biopsicosociales, asociados a las violencias generalizadas que ha vivido la región, los fenómenos de desplazamientos, de descomposición familiar; violencias por drogadicción, violencias de

⁴Los Datos del contexto del municipio de Chigorodó y de la Institución educativa de nivel estadísticos, sociales y culturales son de son reconstruidos (en el aula), de l(SIMAT 2016- 2017) Sistema integrado de matrículas y recuperados de : <http://casaculturachigorodo.blogspot.com/p/nuestro-municipio.html>
<http://www.colombiatourismoweb.com/DEPARTAMENTOS/ANTIOQUIA/MUNICIPIOS/CHIGORODO/CHIGORODO.htm>

género y sexuales, segregación de clase y discriminación racial que afectan a la población en general, y a las mujeres afrodescendientes en particular.

Centro de este contexto es la Institución Educativa Los Andes. Al hacer parte viva de esta municipalidad está atravesada por estas y otras problemáticas externas e internas que determinan su transcurrir actual. Es una institución pública, formal, que se autodefine participativa, democrática, y que tiene como propósito brindar una educación incluyente fundamentada en el respeto a la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad y el bien común de todos los integrantes de su comunidad educativa.

El número de estudiantes de la jornada regular es atendido por cincuenta maestros y maestras, incluidos tres directivos docentes, un docente orientador y dos docentes de apoyo especial. En el año lectivo 2016 la Institución atendió una población de 2536 estudiantes. Del 100% del total de la población, el 41,09% son hombres, 55,52 % mujeres, 1,1% indígenas, 18,89% afrodescendientes (particularmente, el 10,8% son mujeres afrodescendientes), el 1,85 % están en situación de discapacidad. Agréguese a esta información que el 22% de los estudiantes son adultos, según los informes de la Institución Educativa (Chigorodó, 2016).

Pero, antes de describir a las participantes es necesario mencionar las razones que motivaron la elección de esta institución educativa como el principal escenario de indagación, más allá, del hecho de hacer parte de esta comunidad educativa (en la que acontece la actividad laboral de la investigadora).

La Institución Educativa los Andes, quizás por estar ubicada en una de las intersecciones viales más importantes del municipio, cerca a la alcaldía, a la estación de policía y al sector comercial, es nombrada como la institución inclusiva por excelencia. Entre otras razones, por su misión y principios institucionales, por ser sede en años anteriores del programa para estudiantes con algún tipo de discapacidad (NEE) y su calidad educativa (a nivel municipales la institución pública que ocupa los primeros puestos en las pruebas de Estado).

Lo anterior, sumado al hecho de que esta es la primera institución a la que generalmente se acerca la comunidad en edad escolar a solicitar su ingreso; la demanda de cupos es muy alta y en las aulas de clases se observa un gran número de estudiantes; más del número que exige la ley.

De allí que en esta institución educativa confluyan estudiantes de diferentes grupos étnicos (afrodescendientes, mestizos e indígenas), condición física (acoge la mayoría de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad), social y diversas nacionalidades (estudiantes venezolanos), lo cual hace de ella una mistura de colores y sabores, familias diversas y multiculturales, valga advertir, no exenta de tensiones y conflictos propios de las interacciones humanas.

En este espacio se hacen visibles, de manera muy particular, las colonizaciones, racismos y discriminaciones que afectan la diversidad, en general, y a la configuración de identidades de etnia y de género de mujeres negras o afrodescendientes adolescentes, de manera singular.

Los/las estudiantes están distribuidos en tres jornadas mañana, tarde y sabatina, tres sedes: sede central, Lacides Casas Mena y sede el campin en esta institución se atienden los niveles de básica primaria y secundaria media técnica y la educación de adultos.

Su misión o principio filosófico es formar hombres y mujeres como seres humanos íntegros (Manual de Convivencia, 2005-2016), con altos valores morales, espirituales y sociales; basados en competencias laborales y cognitivas que les permitan desenvolverse de una manera eficaz y eficiente en las esferas personales y comunitarias.

Los datos estadísticos de la institución hablan de una gran diversidad en la población escolar y una significativa presencia de estudiantes afros, un discurso y lenguaje inclusivo y participativo en la misión formadora.

Aunque adoptan el modelo pedagógico Ddesarrollista con enfoque constructivista”, se identifica que en relación con el Sistema de Educación Nacional entraña pensamientos de un

modelo tradicional, autoritario y lineal que reproduce los patrones dominantes y dictadores de nuestra sociedad colombiana.

5.5 Participantes en el proyecto de investigación

Hablar de las participantes es pensar en las cuestiones que llevaron a plantear la necesidad de desarrollar esta investigación. Inicialmente, las participantes fueron un total de cuarenta y siete estudiantes registradas; esta investigación centró su atención en veinte (20) estudiantes concebidas no como objetos de estudio y observación, sino como participantes co-creadoras de esta investigación. Se trata de adolescentes afrodescendientes en edades comprendidas entre los 14 y 17 años, quienes cursaban los grados 8.º, 9.º, 10.º y 11.º, de la Sede Lácides Casas Mena, en la jornada de la mañana (figura 1).

Tabla 2

Datos de las participantes (2016- 2017).

Nº Estudiantes	Grado escolaridad	Rango de edad
5	11º	15 -17 años
6	10º	15 -14 años
5	9º	15 – 13 años
4	8º	13 -14 años

Fuente: Elaboración propia.

Ellas son nacidas en el departamento de Antioquia, en los municipios de Chigorodó, Apartadó, Bello, Turbo y en el departamento del Chocó, especialmente de Quibdó. En su mayoría, de acuerdo con la recolección y el análisis de información, son la tercera generación de padres con ascendencia de origen chocono.

Ubicadas socioeconómicamente en el nivel 1 y 2 del Sisbén, muchas de ellas habitan en los barrios más pobres de Chigorodó: El Bosque, Brisas del Río, Carpa Verde. Algunas viven en estructuras familiares nucleares, otras con familias reconstituidas, madres cabezas de hogar, familias extensas con abuelas y abuelos, al quedar al cuidado de estos por ser huérfanas o por diversas situaciones de abandono generadas por problemas de violencia y condición social que afecta a la región de Urabá (figura 2):

Tabla 3

Datos de las familias de las participantes (2016- 2017).

Tipología familiar	Nivel del Sisbén
Nuclear: 8	Nivel 1: 8 estudiantes
Cabezas de hogar: 10	Nivel 2: 12 estudiantes
Familia extensa: 2	

Fuente: Elaboración propia.

Las adolescentes de distintos grados fueron seleccionadas por procesos de conveniente continuidad; en primer lugar, hacen parte de los cursos brindados por la docente-investigadora, desde la Cátedra de Estudios Afrocolombiana desde el año 2013 en las cuales habían participado activamente, mostrando su interés por el tema.

Este grupo de veinte estudiantes fue muy abierto, debido a que desde el 2015, venían participando en procesos puntuales de orientación y formación sobre derechos humanos, autocuidado y autovaloración, y derechos sexuales y reproductivos.

Lo anterior da cuenta de un proceso paulatino de trabajo intra y extra curricular organizativo llamado **Afroandes**, del municipio de Chigorodó; espacio en el que a pesar de las diferencias de orden generacional y profesional, entre las participantes e investigadora se empiezan a tejer, plasmar objetivos de largo plazo para generar empoderamientos sobre las mujeres negras, información sobre acceso a la educación superior, pensarse y definir perfil

profesional, trabajar derechos sociales, políticos, ciudadanos y reproductivos, prevenir situaciones de discriminación racial y gestar determinadas relaciones de afinidad, familiaridad y de identidad de etnia y de género.

Metodológicamente en la fase de comprensión e interpretación de la información fue necesario conservar el rigor que demanda la investigación cualitativa, especialmente cuando se tiene entre manos un cúmulo de información diseminada en las notas del diario de campo, en los registros de audio, en las imágenes de los registros fotográficos, los mapas conceptuales, los escritos de las participantes y el registro y los datos de la encuesta. Por lo tanto, la organización se desarrolló de la siguiente manera: en fichas documentales codificadas por fechas y actividades; sistematización de los audios, fotografías, textos y trabajos escritos de las participantes por fechas.

5.6 Plan de análisis

El plan de análisis se elaboró teniendo en cuenta el paradigma cualitativo, es decir, indagando en el sentido que subyace a las respuestas de las participantes, sus reacciones, su mundo simbólico. Es importante no quedarse en las cifras, aunque es igualmente importante ordenar la información, clasificar, hasta contar, pero interpretando los diálogos y acciones.

Las estudiantes estuvieron atentas a cada actividad y eso nos lleva a identificarlas como seres que actúan y reflexionan según el entorno que tienen, bajo un contexto. Se tomaron en cuenta las categorías expuestas en el marco referencial y se construyó con base en las historias personales. Fueron como la categorización propia que cada quien elaboró y, con posterioridad, expuso en grupo.

Aunque no todo fue totalitario, si se planteó orientarnos hacia un documento que recogiera nuestra voz desde la etnia afrocolombiana que habita Chigorodó; con las voces de mujeres, en el caso de las estudiantes, en la etapa de la adolescencia.

Tabla 4*Matriz resumen de análisis de la información*

Plan de análisis			
La gran categoría	Identities de etnia y género		
Objetivo	Categorías emergentes	Subcategoría	Conceptos que suman
Identificar prácticas de discriminación racial en el contexto escolar, que afectan la construcción de la identidad étnica cultural en las adolescentes afrodescendientes de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó.	Pareces una loca, el peinado afro suelto y con sintético asignan identidad de loca	Modelos de blanqueamiento. Discursos que reproducen racismo y discriminaciones racial y de género.	Estereotipos ideales de buena presentación personal en la escuela. Negaciones. Invisibilidad, racismo blando y discriminaciones y lenguajes violentos.
Co-construir guías de encuentros para el fortalecimiento de las identidades de género y etnia de las mujeres adolescentes afrocolombianas de la Institución Educativa Los Andes del Municipio de Chigorodó.	Tejer para crecer juntas en espacios de aprendizajes seguros. Vernos al espejo, encontrarnos, reconocernos y visibilizarnos.	Mujeres jóvenes adolescentes reconocen su identidad de origen, de historias, de abuelas y madres, con las tradiciones Culturales.	Redescubriendo: roles e identidades y posiciones múltiples. Renegociación de afro trenzados. Redescubrimos identidades comunes. Descubriendo saberes y lideresas afro referentes.

Continuación Tabla 5

Matriz resumen de análisis de la información

La gran categoría		Identities de etnia y género	
Objetivo	Categorías emergentes	Subcategoría	Conceptos que suman
Generar espacios formativos y de reflexión para superar las prácticas discriminatorias y racistas que se identifican actualmente en el contexto escolar.	Caminos andados, nuclearnos para el lugar de la casa, la familia, la escuela y la organización. Auto reconocimientos, autoestima, autovaloración étnica y de género.	Memoria de ancestros y ancestros para seguir caminando construyendo y revalorando. “la idea es que se junten en la escuela” Trenzando la identidad afro femenina.	Entre trenzas y peinados hablamos de historias, autocuidado, de discriminaciones Anclajes que suman familia, escuela y organización a fortalecimiento de auto presentación. Personal y colectiva.
Reflexionar sobre el impacto que generan los espacios de formación en las adolescentes afrodescendientes de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó a partir de sus propias voces.	De los saberes y el lugar para todas que podemos recuperar	Pensar y planear con las estudiantes en todo el proceso de implementación de la propuesta. Apoyar y realizar tareas. Contribuir a promover, empoderar y fortalecer.	Epistemo logías alternativas y espacios seguros. Diálogo, los procesos de nucleación.

Fuente: Elaboración propia.

Las fases y momentos de comprensión e interpretación se desarrollaron en forma cíclica y espiralada; es decir leyendo, releendo, observando, escuchando, escribiendo sobre las realidades encontradas; subrayando y escribiendo fragmentos importantes para recuperar. Las categorías predeterminadas y las categorías emergentes se repiten frecuentemente, porque guían sobre el material escrito que se produce desde la aplicación de instrumentos de investigación.

El análisis del material recolectado y sistematizado se llevó cabo a través del proceso inductivo interpretativo, en un ir y venir de lo general a lo particular y viceversa. Posteriormente, se llevó a cabo proceso de análisis categorial inductivo de cada fragmento transcrito, y de cada categoría repetida; seguidamente, de forma paralela, y a través de interpretaciones e inferencias, se fueron organizando en fichas los fragmentos, las imágenes, los mapas conceptuales, las observaciones y las palabras claves.

5.7 Consideraciones éticas

Se cumplió con la solicitud de todos los permisos necesarios para el desarrollo adecuado de las acciones emprendidas, con ocasión de la investigación en la Institución Educativa Los Andes, del municipio de Chigorodó. Entre las actividades realizadas, se presentó, en primera instancia, la información a la comunidad educativa; con las autoridades educativas de la Institución Educativa, con el rector y los coordinadores, con el propósito de solicitar los permisos, el consentimiento informado, además, contar con el aval y los recursos para llevar a cabo este estudio.

La segunda actividad fue la reunión programada con los padres y las madres de familia, conjuntamente con las adolescentes afrodescendientes participantes. ¿El propósito?, conversar acerca del proyecto igualmente, la necesidad de centrar la mirada en un problema, no muy reconocido por la comunidad educativa; el racismo y la discriminación en la escuela. También allí se fijaron los horarios y los detalles de tipo logístico.

Este proceso de comunicación se mantuvo con las familias a lo largo de toda la fase de desarrollo de los encuentros, a través de algunas visitas domiciliarias, contacto vía telefónica o vía whatsAp con la creación de un grupo llamado Afroandes y adicionalmente, algunos encuentros realizados en las casas de las estudiantes participantes.

Fue necesario, de igual modo, realizar una reunión informativa de información con padres y madres de familia de los/ las estudiantes del grado 6. ° Para comentarles, puntualmente, acerca de la ausencia de la docente investigadora cada viernes —durante el segundo semestre

(2015- 2017). Al resto de estudiantes, tanto de la sede central como de la sede Lácides Casas Mena, se les proporcionó información del proyecto a través de actos cívicos.

En cumplimiento de los códigos éticos se dio inició la primera fase del proceso de devolución de la información sobre los hallazgos, aprendizajes y conclusiones a la comunidad educativa del municipio de Chigorodó, especialmente a los docentes y directivos docentes y a las estudiantes, adolescentes afrocolombianas participantes del proyecto; en diversos espacios de encuentros comunitarios (como los aquí relacionados): 17° Foro Municipal, municipio de Chigorodó, Secretaría de Educación Municipal, septiembre 23 – 2017; Jornada de Manuales de convivencia Sentencia 478 de 2015; Corte Constitucional convocada por la Secretaria de Educación, Gobernación de Antioquia, en el municipio de Mutatá, Noviembre 30 2017; Jornada departamental de protesta del Magisterio, organizada por ADIDA, Subdirectiva Chigorodó, Febrero del 2018; y con las adolescentes afrodescendientes (15 estudiantes) de la sede Lácides Casas Mena, Febrero 8 - 2018.

La segunda fase del proceso de devolución iniciará el próximo año lectivo 2019; con la implementación de la propuesta pedagógica participativa de fortalecimiento de identidades de género y etnias en el aula de clases, en el área de Catedra de Estudios Afrocolombianos; como una estrategia de apoyo plan de aula. Y como una herramienta de trabajo comunitaria que, acompañará el proyecto institucional de horas sociales con estudiantes de decimo (10°) grado. En este sentido se fortalecerá el proyecto institucional y se cumplirán los compromisos de la Beca de Maestría.

Apartado 2

Hallazgos y resultados

Capítulo I

6. Escuela, racismo, discriminación racial e identidades de etnia y género

6.1. Adolescentes afrocolombianas y las identidades de etnia y género en la Escuela

El espacio de la educación formal es un ámbito donde se desarrollan distintas interacciones, dinámicas y relaciones entre pares, entre grupos intergeneracionales y entre distintas clases sociales. Por su carácter socializante es un ámbito donde, también, se recrean y juegan la existencia marcadas situaciones de desvaloración y de negación de los procesos identitarios de la afro descendencia, en términos históricos, políticos y culturales que generan afectaciones en la construcción de identidades individuales y colectivas de las adolescentes afrodescendientes en el contexto escolar; esto, debido, entre otras razones, a que estas se hacen extensivas a la riqueza cultural de los saberes y conocimientos ancestrales de origen, comunitarios, familiares y personales.

Las adolescentes empiezan a crecer, descubrir y experimentar los cambios de la juventud física y mental con la que pueden acomodarse, situarse y participar en la vida, de frente al horizonte, por lo menos eso es lo que las participantes de esta investigación proyectan. Más allá de situaciones difíciles por resolver. Ellas se sienten parte de la afrocolombianidad que identifica la diversidad de este país. No por ello, se niegan las prácticas discriminatorias en el entorno escolar y que afectan la construcción de la identidad étnica y de género que están viviendo las adolescentes en la actualidad. Y es que las confunde la idea de no pertenecer a un grupo social que las acepte tal y como son; en contraste, las fortalece el hecho de reconocerse a sí mismas en la etnia afrocolombiana, cuando se informan sobre la historia de la humanidad, cuando hacen conciencia de la importancia que tienen en la construcción social de su propia comunidad.

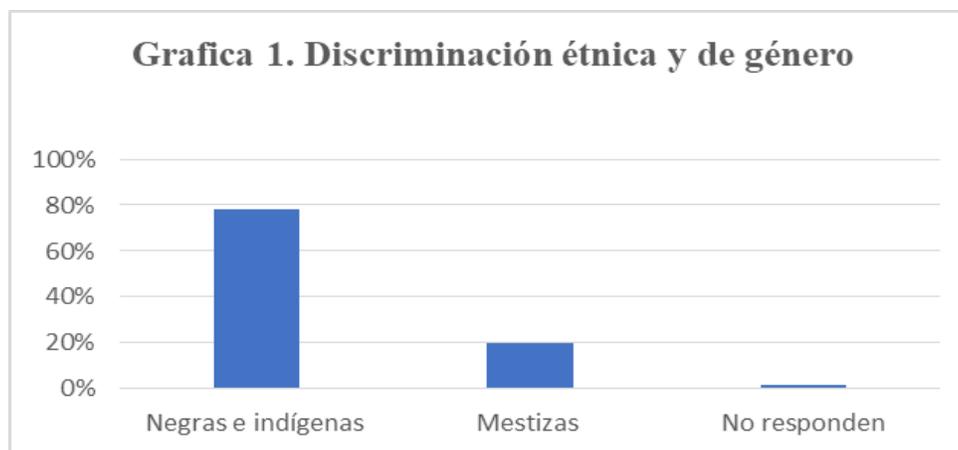
A la luz de lo dicho, cuando se dio inicio a las técnicas metodológicas, las participantes fueron, poco a poco, abriéndose a la posibilidad del diálogo, de la conversación; así que manifestaron de manera franca y abierta sus apreciaciones frente a la temática. Dichos aportes fueron consolidando el cumplimiento del primer objetivo, por cuanto ellas mismas identificaron que las prácticas de discriminación son afectaciones que llegan del exterior y modifican algunos de sus comportamientos; uno de los más visibles es alisarse el cabello para encajar o aparentar otra imagen; otros, en cambio, son más sutiles; es el caso de silenciarse con el fin de evitar discusiones y, hasta de cierta forma, sentirse menos, frente a esos cambios de desvaloración. Una estudiante manifiesta: «Soy una persona muy alegre a pesar de sufrir burlas por mi color de piel, pero muy poco me ha importado, porque estoy orgullosa de ser una mujer con descendencia afro y tengo los pies en la tierra, pero la mente en el cielo» (Estudiante, grado 9°. Taller encuentro trenzando la identidad étnica Agosto 8 - 2016).

Por lo dicho, se puede decir que tiene una actitud positiva frente la vida; está orgullosa de sus raíces, pese a que ha recibido *burlas* por el color de su piel. Es esta la burla, una forma de racismo que se expresa a través del lenguaje verbal que, como se expuso en el marco referencial, es una de las formas más comunes y violentas de discriminación en el entorno escolar.

Como quiera que sea esto afecta la construcción de la identidad étnica, pues, aunque ella no le concede importancia, y como ella muchas personas prefieren no darle importancia y dejar que asuntos pasen, eso permite que se mantengan prácticas de racismo.

La información registrada por las/los estudiantes en la encuesta develó algunas percepciones, opiniones, creencias y conocimientos que tienen de su Institución Educativa, sobre diferentes formas de discriminación y de género con las estudiantes afro descendientes e indígenas (gráfica 1).

De un total de cincuenta estudiantes encuestados, cuarenta y cinco (45) respondieron, es decir, 90% de la muestra.



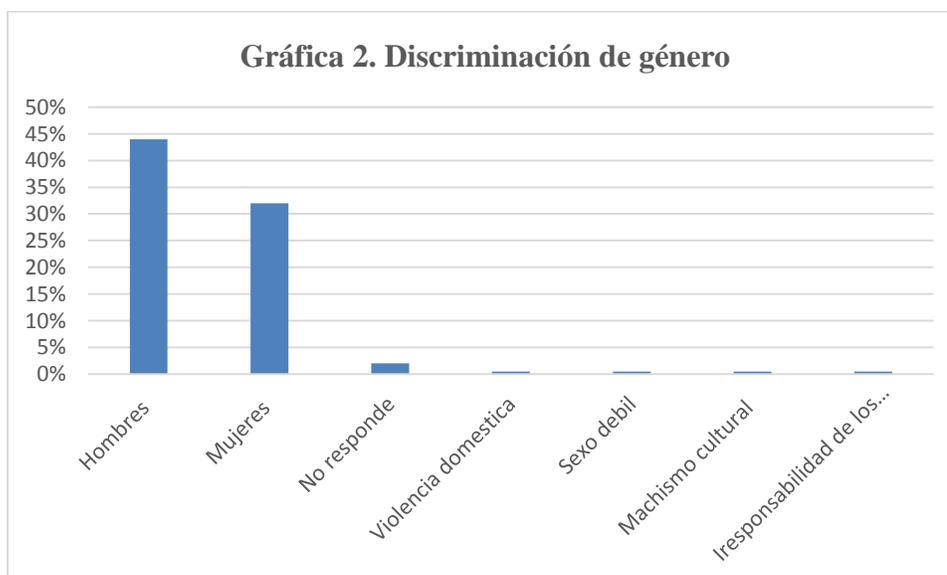
Grafica 1: Discriminación étnica y de género. Fuente: Elaboración propia.

La gráfica 1 recoge las respuestas a las preguntas sobre distintas discriminaciones que sufren las mujeres en la Institución Educativa. A las preguntas: ¿Alguna vez has discriminado a alguien o te han discriminado? el 40% de los estudiantes reconocen haber realizado esta práctica en doble vía.

Se trata de una población que de alguna manera se ve involucrada en las prácticas de discriminación racial. Realidad que abre la posibilidad de indagar las razones y circunstancias, con el afán de orientar el proceso de eliminación de dichas acciones y prevenir más actos que perjudiquen la construcción de identidad de estos adolescentes. Es importante anotar que la mayoría de los estudiantes no niegan ni esconden las prácticas de discriminación racial y/o de género (gráfica 2); al contrario, reconocen su presencia y las formas que adoptan las mismas al interior y fuera de la escuela. La información que arrojó esta encuesta se ha hecho visible con los/las adolescentes en tres espacios de socialización de los hallazgos.

Al tratar la discriminación por género los / as estudiantes señalan que están son tradicionales e históricas en el municipio, en Colombia y en el mundo. Una realidad que no es ajena a la identificada por los investigadores cuando afirman que la discriminación se hace por ignorancia, tradición o prejuicio, tal como se logró identificar en el marco referencial de esta investigación. En este orden de ideas, la reflexión y acción deben ser dirigidas al análisis de

estas grandes categorías, para asistir al encuentro de nuevas alternativas, de cambio de pensamiento, por lo tanto, modificar las estructuras de estos comportamientos.



Gráfica 2: Discriminación de género. Fuente: Elaboración propia.

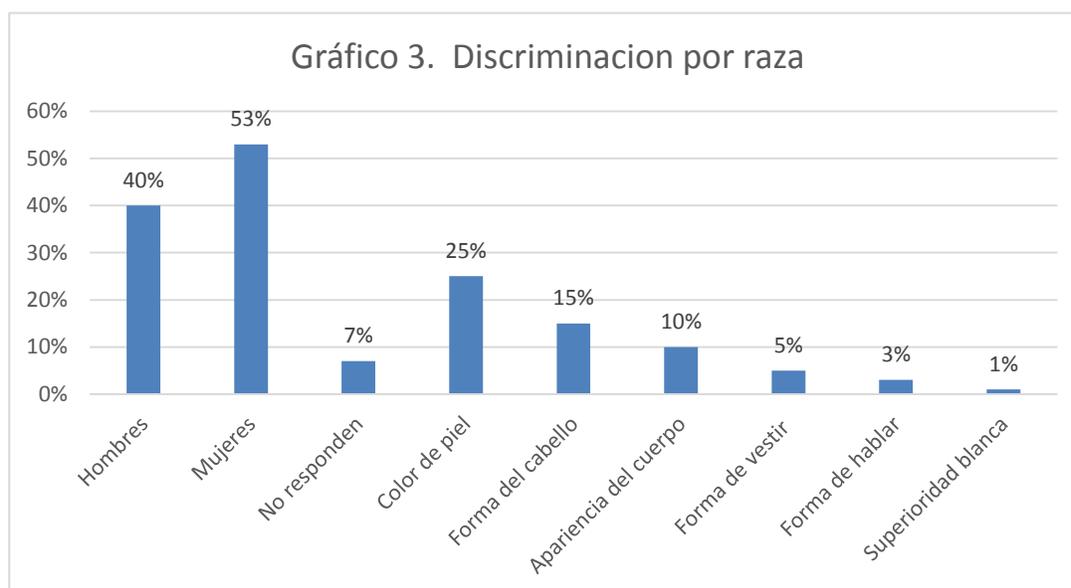
Los /las estudiantes encuestados reconocen que en la sociedad chigorodoseña y especialmente en la escuela se evidencian diferentes tipos de desigualdades y violencias de género causadas por mentalidades, comportamientos y prácticas dominantes, machista y autoritarios que persisten y están determinadas históricamente por relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de poderes asimétricas entre hombres y mujeres.

Este evidente reconocimiento de las relaciones desiguales de género acentúan las Condiciones de exclusión y opresión cuando se trata de relacionamientos entre mujeres que pertenecen a las minorías étnicas (mujeres indígenas y negras); frente a otras mujeres no negras, hombres blancos, mestizos y hombres negros; es decir que se incrementan las desigualdades, las discriminaciones y las violencias tradicionales de género.

En esta apuesta de investigación se logra identificar como los/ las estudiantes encuestadas dan cuenta de cómo las relaciones desiguales y los conflictos de género están presentes en sus entornos familiares, escolares y comunitarios y como las mismas no son contextualizadas, ni

abandonadas, ni problematizadas por los conocimientos y saberes de los textos escolares en ciencias sociales o por sus maestros y maestras en la escuela.

De ahí que una realidad es que, siempre será pertinente realizar investigaciones acerca de las relaciones y violencias de género; al tratar este tema, fueron los estudiantes quienes hicieron la sugerencia de emprender otros estudios que traten las discriminaciones que afectan al sexo masculino, en particular.



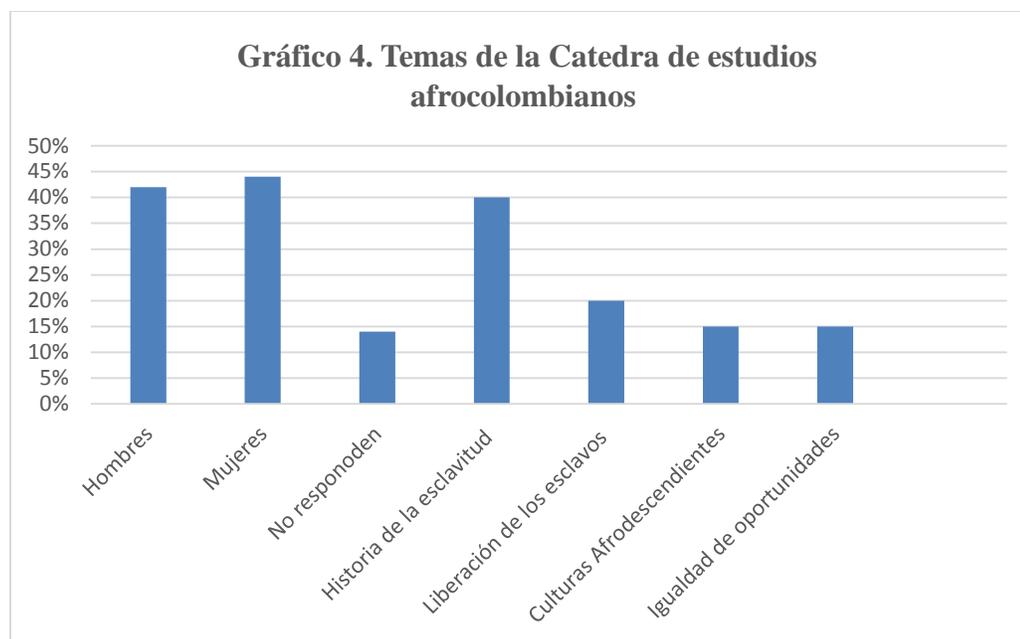
Grafica 3: Discriminación por raza. Fuente: Elaboración propia.

Al tratar el tema de la discriminación por etnia, el 78% de los estudiantes respondieron que existe una mayor tendencia a generar ejercicios discriminatorios en el aula, sobre las mujeres negras e indígenas por considerarlas inferiores. Es algo tan recurrente que aunque se dan cuenta de la situación, esta se repite como parte de la cotidianidad. Son conductas que posiblemente obedecen a factores de difícil manejo, en tanto quien discrimina tiene una carga histórica que debe analizarse de manera general con todos los estudiantes y, en algunos casos, de manera particular, cuando son algunos estudiantes los que hacen mayor énfasis en dichas prácticas.

La información recogida en esta grafica amplia las voces sobre el problema de investigación, las prácticas de racismo y discriminación racial que padecen las mujeres indígenas, negras y afro descendientes en la sociedad chigorodoseña y especialmente aquellas discriminaciones concretas por motivos étnico raciales que enfrentan las estudiantes adolescentes en la escuela por el color de su piel, por la forma de llevar sus cabellos naturales y afro trenzados, por la forma de vestir, de hablar etc.

Los / las estudiantes encuestados no niegan o esconden la existencia de prácticas de racismo y discriminación racial al interior y el exterior de la escuela, además como estas se asocian con condiciones de clase, género, raza, orden generacional. Expresiones y prácticas que están vinculadas con experiencias históricas de colonización, esclavitud y servidumbre vividas por los antepasados durante el proceso de la diáspora africana en América; experiencias que hoy en la sociedad multicultural y pluricultural de Urabá, continua definiendo determinismos étnicos raciales que afectan las identidades de las adolescentes afrodescendientes.

También reconocen la necesidad e importancia de este tipo de apuestas de investigación y de acción pedagógica participativa para hacer visibles las problemáticas de racismo y discriminaciones en la escuela; debido a que las ausencias de trabajos escritos, de cuestionamientos a los conflictos existentes, de acciones afirmativas y propositivas que trasciendan más allá de la norma y los discursos sobre la igualdad y la equidad de género y etnia no contribuyen a solucionar los problemas y conflictos de intolerancia, y violencia por motivos étnico raciales.



Grafica 4: Temas de la cátedra de estudios afrocolombianos. Fuente: Elaboración propia.

Cuando en las encuestas se indagó sobre los conocimientos y saberes aprendidos en la Institución, sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), el 44% comenta que la educación debe contribuir a entender que todas las personas (indígenas, mestizas, blancas, negras u otras) somos iguales ante la ley. Así mismo el 40% del total de los encuestados registra que la investigación es interesante, actual, y que es necesaria en el contexto escolar. De esta forma, el hecho de que exista la CEA es importante; ahora, el sentido que tenga y su impacto en la sociedad, va a depender de su aplicación; de igual forma, todas las leyes y normativas que respaldan, no solo la etnoeducación, sino el quehacer de la institución educativa en su complejidad.

Los /las estudiantes encuestadas hacen evidente las limitaciones en la información que reciben sobre las temáticas, problemáticas y saberes de las comunidades afros en Colombia, pero esas limitaciones y desconocimientos están asociados a la implementación o no de los lineamientos generales, los objetivos y los temas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela, a la actualización, identificación y incivilización de los problemas, las situaciones y las dinámicas económicas, sociales, culturales y territoriales de

las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en los planes de áreas, en las mallas y en los planes de aula de las instituciones educativas.

Frente a la enseñanza e implementación de la Catedra de estudios Afrocolombianos (CDA) en la escuela; existe una normatividad vigente (Decreto 1122/98) y unos lineamientos y objetivos que invitan a:

Reconocer y difundir los procesos de reconstrucción y redignificación étnica y cultural...

Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos y afrocolombianos entre otros.

Para superar dificultades como las barreras del racismo y la discriminación racial. Sin embargo muchos investigadores, activistas, observadores y analistas educativos advierten que este proceso aún es muy débil en las instituciones educativas del País.

6.1.2. Adolescentes afrodescendientes recrean identidades de etnia en la escuela

A pesar de la obligatoriedad la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la promulgación de los principios de la multiculturalidad y pluriétnicidad del pueblo colombiano, en la escuela, actualmente, casi no se reconocen como válidos los saberes cotidianos y comunitarios de la tradición ancestral afrodescendiente. Esta aseveración se sustenta con la evidencia que desde la palabra y la encuesta entregan las protagonistas, evento por demás altamente valioso, por cuanto, si queremos identificar la existencia del racismo en la escuela, no basta con observarla; es necesario que ellos y ellas lo planteen desde su realidad. Y una de sus realidades habituales es, precisamente, la escuela. Aquí, pues, la evidencia de una estudiante de grado 9.º en la que devela lo que piensa acerca de la igualdad como un objetivo para la sociedad, ella parte de un reconocimiento de su origen y trae a colación el encuentro de culturas a las que pertenece: Vengo de una familia de razas cruzadas paisas, por parte de mis bisabuelos. Mi abuelo chocoano, mi familia materna de Córdoba; chilapos atravesaos. Pero somos de lo mismo; somos de todito

mestizaje». Más adelante afirma: «La historia sirve para posicionarnos, valorarnos, saludarnos, buscar la igualdad de oportunidades. Y una manera de encontrar esa igualdad es a través de la educación» (Estudiante, grado 9°. Taller encuentro Reconstruyo mi Historia Agosto 31 – 2016). Entre la diversidad étnica encontramos la identidad mestiza la cual están construyendo varias de las participantes, es importante la hibridación cultural y los aportes que esta identidad tiene.

Una estudiante de grado 10°, también manifiesta sus apreciaciones: «Respecto a mi raza pienso que es muy importante el tema de la igualdad y la tolerancia, puesto que necesariamente no todas las personas tienen que ser iguales o actuar igual vivimos en un mundo donde todo es diferente y es por esto que debemos aceptar las diferencias de cada una de las personas y no discriminar» (Estudiante, grado 9°. Taller encuentro Trenzando la Identidad de Etnia y Género Septiembre 18 - 2016).

Como se ve, también hace énfasis en la igualdad que, si bien es una categoría compleja, asumimos que refiere al derecho de ser tratados como iguales y tener las mismas oportunidades para acceder a recursos que permitan una calidad de vida digna. En beneficio del análisis y la interpretación, esta adolescente nacida en Bello (Antioquia) describe algunos momentos de su vida de la siguiente manera:

Los mejores momentos de vida fue cuando ingresé al jardín de niños. No tal vez los considero los mejores tiempos, porque es allí donde puedes ser tú mismo sin pretender caerle bien a los demás. Entonces, entré al tormento de cualquier niño: la primaria. Fue algo extraño cómo iba llegando y poder ver muchas caras nuevas; fueron tiempos, un poco de tormento, porque algunos niños me molestaban y jalaban mis cabellos. (Estudiante, grado 10°. Taller encuentro Reconstruyo mi Historia Agosto 31 – 2016).

Si esta es la situación que viven la mayoría de las adolescentes afrocolombianas, es plausible cómo el entorno educativo no genera la confianza que debería tener; sin que esto estigmatice lo que sucede en la primaria, sí es necesario identificar aspectos que pueden afectar dicha etapa escolar. Es en estos momentos en que el rol del docente, puede o no ayudar a operar cambios en la vida de los estudiantes. Así lo «Me ayudó, en ese entonces, mucho, mi primera profesora. la cual recuerdo mucho porque fue quien me acompañó durante todo ese proceso y

fue esa etapa la que más recuerdo con poco aprecio» (Estudiante, grado 10°. Taller encuentro para Hacer Tareas octubre 9 – 2016). Quizás si todos los formadores se capacitan en aspectos más incluyentes podrían orientar mejor a los estudiantes, en el entendido de que la escuela, como ya se ha insistido a la largo de este estudio, está llamada a garantizar un ambiente sano de aprendizaje; los estudiantes deben sentirse respaldados en sus diferencias; deben saber que se previenen y eliminan las prácticas de discriminación para mejorar el entorno en el que se está desarrollando la identidad de cada uno.

Una participante de grado 11.º manifiesta cómo se identifica un acto de discriminación en la Institución Educativa los Andes; lo enmarca en el tipo de discriminación directa, a través de forma de utilización del lenguaje. Antes de presentar el caso, ella expresa un sentimiento de seguridad que quizás esté creado desde su hogar y que se proyecta en su discurso:

Eso sí, soy segura e inteligente, buena estudiante y donde voy establezco mi posición y ese es un factor de protección contra el racismo; [...], eso no significa que no vea lo que pasa a mi alrededor por ejemplo en los Andes, donde estudio, a un compañero siempre le dicen «negro», nunca su nombre; e incluso hasta los profesores; eso no me parece bien y es algo en lo que debemos trabajar para que no sigan existiendo discriminaciones de tipo racial. (Estudiante, grado 11°. Taller encuentro Trenzando la Identidad de Etnia y Género Septiembre 18 - 2016)

No todos los maestros ven necesario crear entornos saludables, en cuanto al trato concierne, con el ánimo de mejorar, entre otras, las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los resultados evidencian que no les importa o que no asumen su rol. Por lo tanto, estas acciones juegan un papel importante en la construcción de las identidades de género y de etnia, conociendo que la labor de los maestros está encaminada a acompañar a los estudiantes en su formación y construcción personal.

Dicha conciencia tiene que generar la necesidad de que toda persona juegue un rol en la transformación de estas prácticas y, por supuesto, lograr eliminarlas. Si bien las investigaciones que se han realizado en las últimas décadas sobre el racismo en la escuela y (algunas referenciadas aquí en el aparte de los antecedentes. Esas investigaciones dan cuenta de esa necesidad, y de lo que debería ser la escuela. y el rol de los escolares involucrados, dan la

posibilidad de creer que en la medida que esta Institución social asuma su verdadera función, las prácticas discriminatorias pueden ser eliminadas y, en el mejor de los casos, prevenir que existan.

La escuela, en este caso la Institución Educativa Los Andes, tiene mucho que ver con el proceso de construcción de identidades étnica y de género, porque son el resultado de diversas interacciones entre estudiantes, maestros, maestras, directivos y demás personas que integran la comunidad educativa.

Sin embargo, las interrelaciones están mediadas por diferentes aspectos normativos, como el Manual de Convivencia, el currículo, además, de aquellos conocimientos tradicionales, y también los nuevos. Cabe advertir que los discursos autoritarios y democráticos, las relaciones de exclusiones e inclusiones, las tradiciones culturales y las experiencias y vivencias que cada integrante de la comunidad educativa niños, niñas, adolescentes maestros y maestras lleva a la escuela, estas vivencias van de adentro hacia afuera de cada individuo, de los grupos y de los relacionamientos en el aula; e imponen sus propias dinámicas de poder que segregan o nuclean, clasifican o integran.

Cuando una estudiante de grado 11° menciona: «En el colegio se ve también mucho la diferencia con los que tienen más plata en el descanso; esa que compra mejor “algo”, esa que es pobretona» (Estudiante, grado 11°. Taller encuentro “Cine Foro identificando discriminaciones raciales y de género”, noviembre 13 de 2016), da pie para analizar un asunto que no se puede negar y es la situación económica como un factor que ha afianzado las prácticas de discriminación. Y no es una situación nueva, a lo que se agrega el poder adquisitivo, lo que ahonda la idea de abuso. Y termina su intervención diciendo: «Es eso de creerse más importante que otros porque llevas al colegio “dos pesitos”» (Estudiante, grado 11°. Taller encuentro “Cine Foro identificando discriminaciones raciales y de género”, noviembre 13 de 2016). En correlación, está el sentimiento de envidia, tal como está adolescente afirma: «Cuando la mejor estudiante es afro, esa es rara [...] y se la “montó”; dicen: “esa o ese quién se cree, ¿¡que manda en el salón!?» (Estudiante, grado 11°. Taller encuentro “Cine Foro identificando

discriminaciones raciales y de género”, noviembre 13 de 2016) Sin lugar a dudas, son comportamientos que terminan afectando el entorno escolar.

Estas experiencias en la sociedad y en la escuela son experimentadas por los niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres, porque comparten ordenadores e identidades comunes de pertenencia, como el género, la clase, la etnia, sobre todo, al ser adolescentes, escolarizados y estar atravesando la etapa que para ellas y ellos implica transformaciones y cambios físicos, psicológicos, cognitivos, afectivos, para solo mencionar algunos.

Avanzando en el análisis del tema en cuestión, es factible identificar que el racismo realmente afecta la construcción de identidad, debido a que no es lo mismo sentirse aceptado o no por un grupo de personas; lo anterior no significa que siempre están las condiciones óptimas para el desarrollo de la personalidad y, por ende, para la construcción de la identidad. Lo que sí debe garantizarse es que la escuela esté más alerta ante la presencia o la amenaza de estas situaciones. Una estudiante de 9º expresa:

En el Colegio Lácides Casas, a veces pasa que las compañeras y compañeros, andan cada quien por su lado; incluso a veces, como somos afros, discriminan, se burlan y aíslan a una. A veces pasa que el compañero afro, al andar con esos que les gusta hacer *bullying*, también participa, es indiferente; eso ocurre a veces por falta de saludo, anda cada quien en lo de uno; ¿entiende? Es como falta de reconocimiento, y otras que somos muy cercanas y cercanos es como en todos lados. (Estudiante, grado 9º. Taller encuentro “Cine Foro identificando discriminaciones raciales y de género”, noviembre 13 de 2016).

Para las afrodescendientes, dentro de la institución educativa, crecer no es fácil; de hecho, su identidad se construye entre tensiones. No obstante, buscan estrategias para construirse como afros y resistir a la discriminación.

6.1.3. El género categoría de identidad que segrega y completa

En esta investigación la noción de género es entendida como una categoría que establece lugares y marcaciones a hombres y mujeres considerados diferentes. Esas diferencias, básicamente, están determinadas por roles y papeles que cada persona debe desempeñar en la sociedad.

En el orden de género, la posición de las adolescentes afrodescendientes es compleja, por cuanto esta identidad está determinada por el lugar y los roles que desempeñan en la sociedad y en el ámbito escolar, como estudiantes, como menores de edad, a lo que se suma que son minorías étnicas. Estas relaciones, al igual que las de raza, clase y generación, no son simples ni neutrales, entre otras razones, porque están atravesadas por acontecimientos históricos como la esclavitud, la colonialidad y otros instrumentos de poder y exclusión económicos y políticos — como la clase, el sexo, el origen.

Sobre la construcción y el fortalecimiento de la identidad de género en mujeres adolescentes afrodescendiente en la escuela, es importante recordar una vez más la advertencia que hace Mena (2009) al señalar cómo los procesos de socialización que tienen lugar en el ámbito escolar están cargados de símbolos y estereotipos tradicionales que subordinan a las mujeres, en especial a las mujeres adolescentes afrodescendientes. En la sociedad actual la categoría de género ha contribuido con grandes aportaciones que han hecho que las relaciones entre hombres y mujeres se constituyan en un producto de construcciones culturales, sociales e históricas. De ahí que un espacio como la escuela, puede lograr que la identidad de género y la identidad étnica se conviertan en una estrategia democrática o antidemocrática.

En este orden de ideas, y en términos de género —como instrumento que permite transformar discriminaciones, construir y trenzar puentes identitarios entre seres humanos— requiere de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, maestras, niños, niñas, adolescentes. Pero, un buen punto de partida es entender que ser mujer negra, desde la perspectiva afro, no es ser simplemente mujer como lo hace evidente la percepción de ser adolescente afrodescendiente en el contexto escolar:

Ser mujer negra o afrodescendiente adolescente significa como dos situaciones contrarias; en algunos casos, es ser vulnerable, estigmatizada en algunos ámbitos de nuestra vida, [...] a veces somos el centro de burlas, y [somos] señaladas, opacadas por tu color de piel, por ser minoría y no tener casi recurso [...]. Y otras veces es sentir orgullo por la tradición, la raza y la cultura; es tener mucha fuerza y ser capaz de afrontar todas las dificultades. Ser mujer negra adolescente es gritarle al mundo que soy negra sin sentir pena ni lástima. (Estudiante, grado 11°. Taller encuentro *Trenzando la Identidad de Etnia y Género* Septiembre 18 - 2016).

De la narrativa anterior, es posible inferir que ser negra afrodescendiente adolescente en la escuela, en clave de género, es ser definida, ubicada y situada desde la biología, desde la división sexual (masculina o femenina), desde la edad, la clase y el orden generacional; en otras palabras, ser minoridad, es decir, estar atravesada por ordenamientos sociales tradicionales, de clase, (por ser pobres), étnico racial (por ser negra); generacional (por ser menor de edad), de género (por ser mujer) y de estatus escolar (por ser estudiante). Lo planteado indica que en la escuela la categoría, género como ordenador o identidad puede convertirse en un instrumento de inclusión o de opresión, en abierta contradicción con la filosofía de igualdad de condiciones del ámbito educativo.

También es importante entender que la categoría género como instrumento de análisis y de aprendizaje es limitado en la escuela, y en muchos procesos de movilización social, como lo plantan las adolescentes participantes: «lo que conocemos del género lo aprendemos en biología» o «como información estadística» (Estudiante, grado 9°. Taller encuentro *Trenzando la Identidad de Etnia y Género* Septiembre 18 - 2016). Lo anterior significa que la categoría de género, como proceso de construcción de relaciones identitarias en la escuela, se asocia con identidades fijas, esenciales y naturales, o como información demográfica en las fichas de matrículas. Los discursos de la identidad de género que transitan en el espacio escolar de la IE los Andes, y aprehendidas por los estudiantes, niños, niñas y jóvenes, son el producto de la reproducción y de la repetición de ideologías culturales cotidianas mediáticas que imponen modelos ideales de feminidad de mujer blanca o mestiza, con base en la publicidad, en los medios de comunicación y en la sociedad en general.

Lo anterior da cuenta de cómo ellas construyen la identidad de género cuando se reúnen, y es esta una manera de prevenir, nuclear y tejer como mujeres frente a las discriminaciones y racismos que padecen en la escuela.

6.1.4. Cuando hablamos, propiciamos diálogos concertados para mejorar el entorno escolar

Todas las voces conducen una travesía de miles de historias; vidas complejas. Porque las situaciones de exclusión y de subordinación en contextos locales reproducen condiciones históricas de esclavización, de colonización. Una de esas situaciones es que la mayoría de las mujeres negras en el municipio de Chigorodó carecen de una formación profesional y como grupo parcializado están ubicadas en lo más bajo de la escala social y soportan las opresiones de clase, género, raza, sexo.

Frente a este panorama de múltiples y triples discriminaciones que a las mujeres negras afecta, a nivel local, familiar y personal, una participante concluye que para «mejorar y no pasar tanto trabajo como sus mamás»

Educar y educarnos, es la respuesta profe. Yo creo que nosotras queremos que nos valoren y no nos rechacen. Pero, primero debemos valorarnos nosotras, como digo, superarnos, empoderarnos y educarnos porque la sociedad nos ha tenido que como mujeres negras, somos débiles, somos para la cocina, para tener los hijos o para servir a otros como criadas.

Que la mejor educación la han tenido los hombres y otras mujeres. Entonces nosotras lo primero que tenemos que hacer es educarnos y llegar más allá. Porque yo como negra que soy, a veces decimos que tenemos muy baja autoestima y que nosotras por ser negras somos menos que las blancas; entonces primero tenemos que valorarnos para que los demás nos valoren y una parte importante de esa valoración es la educación. (Estudiante, grado 11°. Taller encuentro para Hacer Tareas octubre 9 – 2016)

De esta manera, las participantes convierten el anclaje educativo en instrumento de gran potencia que a la vez que les permite construir, empoderarse y fortalecerse hacia adentro, les

permitirá formarse, capacitarse y poseer mejores herramientas para enfrentar las situaciones y condiciones del afuera.

Al hablar de entorno escolar es preciso que se alude un contexto; es decir, cada espacio tiene sus propias condiciones y características; sin embargo, es cierto que durante el último siglo, la ciencia y la tecnología han contribuido a los cambios que se han dado en el modo de vida. Estos avances se han utilizado tanto para ampliar la comprensión del mundo, sin embargo estos cambios no necesariamente han hecho extensivas las conductas positivas o negativas que se relacionan con temas específicos como la discriminación, el racismo, la xenofobia.

En este contexto de tecnicismos, la humanidad sigue avanzando en volver a los orígenes, más en lugares rurales donde se afianzan los lazos entre familia y comunidad. Por lo tanto, la educación debe ofrecer herramientas para atender todas las situaciones problemáticas que tienen que ver con el medio ambiente y con las desigualdades sociales.

Lo realmente importante es que se acompañe al estudiante desde sus primeros años en la construcción de su identidad para que se convierta en un ciudadano; esto, indudablemente, hace que se disminuyan las brechas de pobreza con oportunidades y que de todo se tome lo mejor.

6.2. Trenzando las identidades de etnia y de género con adolescentes afrocolombianas

En este lugar, nos remitimos a un acto que nos identifica no solo en el cabello, sino en el pensamiento: el trenzado. Este acto remite la reflexión sobre la verdadera labor que tienen el entorno físico y social en la construcción de identidad, pero que además hace alusión de cómo entre las personas se van creando, trenzados y nexos, para crear, para compartir y así hacer que el ambiente en que se viva un sentido solidario y con pensamiento crítico para desestructurar las prácticas racistas que se resisten a desaparecer.

Cuando de adolescentes se trata, es ineludible la referencia a su aspecto físico, sus características y la imagen que proyectan; se ha convertido en una situación difícil de tratar con

los demás, toda vez que las ven diferentes, y ellas, por su edad, se sienten incómodas. Un caso es el que plantea una adolescente de grado 11º: «Con los peinados afros naturales algunos nos ven y nos tratan como gente rara, como si una fuera de otro mundo, algo que no vale nada o que se debe peinar y arreglar. Los hombres y mujeres, muchas veces nos ven feas por nuestros cuerpos grandes o voluptuosos, el color de nuestra piel, nuestras formas del cabello, de vestirnos, y eso nos hacen sentir a veces muy mal». (Estudiante, grado 11º. Técnica interactiva “La Silueta”, noviembre 30 de 2016).

Más que evidente: ellas enfrentan las lógicas de encajar, adaptarse y permanecer silenciadas por el deber, las normas y las relaciones intergeneracionales desiguales, además de los papeles jerárquicos que siguen un orden en cualquier institución.

De igual forma, en ciertas prácticas frente a una situación discriminatoria naturalizada; es entonces cuando el discurso racial, violento y vergonzante de la autoridad escolar, se disfraza en llamados de atención en público, sobre la presentación personal que se hace en formación general: «¿Qué es ese peinado?», «arece que no se peinó», «¿por qué no se trenza?, pareces una ¡loca!». Estas y otras expresiones altisonantes, reflejan la frustración que va más allá de un episodio de rebeldía adolescente como lo expresa una estudiante participante de grado 8º: «Ese día me sentí humillada, avergonzada y hasta lloré y todo eso por llevar de forma natural mis cabellos, en forma de peinados afros, sueltos».

Tales expresiones dirigidas a las estudiantes afrodescendientes, hacen parte de los imaginarios generales que circulan en la sociedad sobre las mujeres negras; imaginarias que se concretan en actos de discriminación, ideas y prejuicios negativos sobre sus cuerpos, sus experiencias y prácticas culturales de mujeres, muchas veces señaladas de ser: «"Exageradas, llamativas" en el vestir, en el mostrar y en el hablar; y muy desordenadas, porque “no se peinan”», le dice una maestra de mi escuela, en una autoevaluación, a una estudiante negra, debido a que las trenzas afros con pelo sintético o naturales son semipermanentes». Estudiante, grado 9º. Taller encuentro Trezando la Identidad de Etnia y Género Septiembre 18 - 2016).

Este discurso de aparentes correctivos subyace a imágenes estereotipada de la «buena» presentación personal que deben observar todos y todas las estudiantes de una institución educativa. Aquí vale la pena observar que en muchas circunstancias lo correctivo y normativo de la escuela riñe con las identidades afros, lo que delata la ausencia de una mirada más global y consciente de los docentes que tratan con diferentes etnias y géneros a los cuales se les debe dar el respeto para que todos se desarrollen en su especificidad.

Cómo se contradicen en sus filosofías, porque en el Manual de Convivencia de la IE los Andes aparecen consignados como valores: la democracia y la pluralidad: Capítulo 4, Artículo 5°. La potestad que tiene, porque la autoridad escolar cree que así debe ser, de manejar discursos autoritarios, verbales, está presente en los contenidos ideológicos, morales y culturales que imponen modelos de ciudadanía ideal; es un equivalente de estereotipo racial de blanco es bueno y negro es fealdad.

En este sentido, el poder y uso de la palabra se convierte en nuevas formas de adjetivar, identificar y discriminar de manera violenta a las estudiantes afrodescendientes que están por fuera del paradigma de perfecta apariencia. «*Pareces como una loca*», Por las formas de sus cuerpos, por llevar sus cabellos de manera natural; discursos escolares que intentan borrar la esencia de las experiencias, los eventos y las prácticas tradicionales de comunidades. Palabras de Hall y Walsh (2010): «Ellos hacen posible la formulación de afirmaciones racistas sin siquiera tomar consciencia de los predicados racistas en los que aquellas se basan» (p.301).

Es irrefutable que en el contexto escolar *hacen presencia* afirmaciones que denigran las estéticas corporales afros. En palabras de las adolescentes afrodescendientes, estas afirmaciones —que no precisamente las afirma— ocasiona en ellas sentimientos de desaprobación; sensaciones molestas, que las hacen sentir «raras», incómodas, inseguras, «nerviosas» y frustradas. Estos y otros son, como ya lo expresamos en párrafos anteriores, son adjetivos que expresan las participantes al ser dibujados sus rasgos físicos y *sentir* que son muy gordas, nalgonas; y sentir que sus cabellos no acomodan si no está alisado y no muy «chontudo, quietos o paraos» (Estudiantes, grados 8o 9o 10o .Técnica interactiva “La Silueta”, noviembre 30 de 2016).

Llegados a este punto del análisis, el proceso de construcción de identidad étnica y de género de mujeres adolescentes afrodescendientes en la escuela, es el resultado de discursos autoritarios, relaciones de exclusión e inclusión, conocimientos tradicionales junto a los conocimientos nuevos, del adentro y el afuera, que integran, acercan o alejan.

6.2.1. Las negaciones de la diferencia y las prácticas identitarias

La discriminación afecta las relaciones y limita la expresión de las adolescentes, lo que puede interferir en los procesos de desarrollo, tanto psicosociales, como cognitivos y culturales. En coherencia, una estudiante de grado 11° afirma:

A mí no me da pena mis orígenes; solo que soy tímida y casi no comparto con nadie en el salón; ya que mis abuelos, abuelas y mi mamá son del Chocó, allá trabajaban con la madera y la agricultura en Riosucio, en Atrato Medio; pero mi abuela materna se vino a Turbo a trabajar con pescado porque era mucho mejor; eso me cuenta ella. Yo nací en Turbo, en una vereda llamada Caracol; luego nos vinimos a vivir a Chigorodó y aquí mi abuela trabaja todavía en una bananera. Mi familia y, en especial, mi abuela, ha sido muy importante en mi vida. Ella me crió y a mis tres hermanas también. Como ve ella recorrió varios lugares hasta que se estableció y me ingresó al colegio. (Estudiante, grado 11°. Taller encuentro para Hacer Tareas octubre 9 – 2016).

Con todo, conviene decir que para las adolescentes afrodescendientes, afirmarse en su identidad y pertenencia étnica como mujeres negras y estudiantes, es un proceso crítico y muy complejo, porque muchas veces las confronta a situarse en dos dimensiones dicotómicas. Por un lado, están las fuentes de orgullo de autorreconocimiento y pertenencia étnica, a una tradición que las conecta con las ancestras y ancestros, con las abuelas y abuelos y toda la memoria e historias de lucha y resistencia; de otro lado, el saber tradicional y hegemónico con sus discursos y currículos etnocéntricos que reproducen discriminaciones y exclusiones y que niegan la diversidad cultural y las considera un problema. Tal como se ha teorizado durante tantas décadas, aún siguen siendo una gran problemática la construcción de identidad en un entorno que les es agresivo y discriminatorio en todos los órdenes. Infortunadamente, la escuela es uno de esos espacios en donde se vive con más fuerza. En concreto, si se procuran espacios, para el caso, en el ámbito escolar, que aborde con decisión propuestas de formación y transformación de esas

prácticas tradicionales de discriminación, y en su lugar se instalen nuevas prácticas educativas contribuciones significativas de acercamientos y aprendizajes para las comunidades educativas; actores constructores de diversas interacciones y relacionamientos que jueguen un papel fundamental en los procesos identitarios de las jóvenes adolescentes afrodescendientes, lo que, indefectiblemente, permitiría concretar escenarios donde se dialogue con los diferentes saberes africanos y americanos; en fin... espacios de aprendizaje para la configuración y el fortalecimiento de identidades y experiencias étnicas culturales de la afrodescendencia como un derecho pleno.

6.2.2. La silueta, mi cuerpo y el cuerpo de los demás

En este particular encuentro se escuchan y validan las voces de las participantes sobre uno de los instrumentos esenciales y experienciales más significantes y problematizantes para las participantes: el cuerpo de mujeres negras; en este sentido, escuchar las percepciones y las valoraciones que cada una tiene sobre sí misma. Las formas de ver su estética corporal, las formas como perciben su cuerpo, lo llevan, lo sitúan, lo conocen o desconocen o lo cambiarían. El siguiente comentario de una de las participantes da cuenta de las percepciones, sentimientos, inseguridades y ambigüedades que las estudiantes afrodescendientes hacen de sí mismas desde la dimensión corporal:

No es fácil pintar nuestros cuerpos o el de las compañeras, en el papel, a una le da al principio ciertos nerviosismo, cierto temor e incluso pena, porque esas cosas de pronto por allá como que en preescolar las hacíamos. Y pues hoy no lo hacemos más, no se nos pasa por la cabeza el ejercicio de pintarnos ni siquiera lo imaginamos: «En la escuela, en Artística, los profesores nos ponen a dibujar la figura humana; pero es la niña, o niño blanco, de cola de caballo largo, de ojos azules y eso. Y hoy en el taller con la profe “amiguita” nos ponemos a jugar, a pintarnos. Y es por eso que siempre nos preocupamos si no cabemos en la hoja, si quedamos muy nalgonas, gordas, malucas y un poco raras» Otros comentarios, preocupaciones y reflexiones que expresan las participantes se registran de la siguiente manera (Estudiantes, grados 8o - 9o 10o 11o. Técnica interactiva “La Silueta”, noviembre 30 de 2016):

— ¿Cómo nos vemos individual y colectivamente como mujeres negras?

— ¿Cuáles son las herramientas que debemos adoptar las mujeres negras para valorar y aceptar nuestros cuerpos?

—Aprendemos a vernos desde otro punto de vista, a conocer, nuestra corporeidad, un poco más de nosotras mismas y a aceptarnos mejor. Tenemos nariz, boca, ojos, caderas distintas; en algunas cosas somos distintas a otras mujeres.

En la misma dirección, pero concretando en la actividad como tal, a continuación lo que manifiesta una adolescente estudiante:

La dinámica es chévere; ahí descubrimos cosas que nos unen, porque a veces no nos hablamos en el colegio. Aquí más nos unimos. En el ejercicio nos ayudamos las unas a las otras y nos damos cuenta que nos identifica el género y ser todas afros. En la actividad de la silueta muestran la imagen exterior, relacionada que todas somos mujeres, algunas distintas flaquitas, gorditas, bajitas, altas, que nos parecemos y a veces no. Y aunque no me define simplemente ese aspecto, alcanza a reflejar quiénes somos. (Estudiante, grado 9°. Taller encuentro Hablémonos de Mujeres Negras” Septiembre 18 - 2016)

Para seguir ilustrando alrededor de la misma actividad, esta es la mirada de otra mujer adolescente afro descendiente: «También, experimentamos y sentimos nervios y temor de no quedar bien, de estar malucas en la hoja, pero, aprendemos a ver qué cosas nos unen: el género nos identifica, el ser todas afros y, pues, como que en las pinturas no somos tan “artísticas”» (Estudiante, grado 8° Técnica interactiva “La Silueta”, noviembre 30 de 2016).

Este espacio fue propicio para reflexionar, explicar y comprender por qué ese sentimiento que mencionan las adolescentes afrodescendientes de sentirse «maluca y rara» está vinculado al sentimiento generalizado del autodesprecio de los colonizados, del que nos habla Fanón⁵ (1952), está relacionado con los refuerzos sociales negativos que se hacen a través de diferentes estereotipos y prejuicios étnicos y de género, que conciben el cuerpo negro como feo, anómalo, fuerte, indómito y poco femenino, entre otros adjetivos negativos, que desdibujan,

⁵ Frantz Fanon. Piel negra, máscaras blancas. 1952. En http://lhblog.nuevaradio.org/b2-img/fanon_piel_negra.pdf

descalifican, sexualizan o interiorizan. Lo que significa que lo opuesto del ideal de belleza y buena presencia femenina, que puede ser pintado, representado, es el cuerpo blanco o mestizo y todo lo que está fuera de ese ideario, es decir, la estética corporal de mujeres racializadas, debe ser rechazado, excluido, desdibujado.

De igual manera, el espacio de encuentro también fue utilizado para expresar y reflexionar sobre los refuerzos positivos; es decir, aquello que en la hoja, de manera simbólica se anulaba: los defectos y las cualidades físicas anómalas y negativas; y se resaltaban las cualidades positivas de belleza, hermosura, fortaleza, poder, cuidado y resistencia del cuerpo femenino negro como uno de los referentes importantes para situarse y ubicarse en su identidad de pertenencia de género, etnia, generacional y sexual.

6.3 Fortalecer identidades y co-construir guías de encuentros

6.3.1 Nos encontramos para hacer tareas

Este espacio de participación, a lo largo del proceso de recolección de información, surge de forma concertada con un propósito; coadyuvar a las estudiantes que requerían refuerzos académicos y que en sus hogares no tenían acceso a internet. Lo anterior significó que además de pensarse el interés y los objetivos de la investigación, se tuvieron en cuenta las necesidades de las adolescentes estudiantes en materia académica.

En un proceso académico son muchos los factores que influyen en la promoción de las estudiantes; pero en el año 2016, de las veinte estudiantes participantes que iniciaron en el proyecto, diecisiete fueron promovidas al año lectivo 2017; una se retiró por motivos personales; una se trasladó a la ciudad de Quibdó y una reprobó.

Este espacio de encuentro es concebido por las estudiantes participantes para:

Reunirnos con la profe es muy bueno, debido a que en la escuela pueden pasar dos cosas: nos reconocemos o nos desconocemos; y es que en ocasiones pasa que así estemos en el mismo

salón, no somos tan cercanas; algunas somos tímidas, cerradas, y nos aislamos. Porque usted sabe, tenemos otros círculos: las que son populares, sociables, parlanchinas solidarias... en fin, tenemos distintas personalidades.

Pero aquí conocemos un poco sobre el Movimiento Afro, que lucha, cuestiona sobre las situaciones del racismo; y aquí, con la profe, nos enseña cómo afrontar los problemas de las mujeres afros y por eso nos sentimos unidas, identificadas, un poco más reconocidas, relacionadas como grupo (Estudiante grado 10°).

La anterior reflexión devela el doble papel de la escuela; por un lado, como principal agente de cambio, de transformación, de encuentros; por otro, un espacio de desencuentros y de relaciones de socialización complejas; de exclusión. Todas estas dinámicas son propias entre distintas disciplinas, entre distintas generaciones, apostados en un contexto socioeducativo que entraña sus propias dificultades y complejidades.

Desde esta doble posición, una de las formas de explicar la escuela es a través de las palabras del gran maestro Paulo Freire (1993): «el proceso educativo no se debe asociar únicamente al aula, sino que deberá ser considerado como un acto de cambio social, de participación y de liberación». Dichos procesos de educación y de liberación demandan de los actores educativos —maestros, maestras estudiantes y comunidades afrodescendientes, especialmente mujeres adolescentes afrodescendientes— que en espacios y momentos seguros y permanentes las disponga a discusiones y denuncias críticas, subversivas y dialógicas de sí mismas, sus realidades, sus entornos y comunidades.

Un código de cierre pertinente para este capítulo es que escuela, comunidad y familia sean triada “anclaje seguros” para así asegurarse la construcción de seres humanos que salvaguarden los saberes ancestrales y se comprometan con la producción de nuevo conocimiento; que entretejan relacionamientos que logren fortalecer las identidades de género de mujeres adolescentes negras, afrodescendientes afrocolombianas en contextos sociales y escolares.

El impacto generado con la propuesta metodológica, los soportes teóricos y el desarrollo de esta investigación está enmarcado en la búsqueda de nuevos espacios de diálogo y reflexión, entendiendo que la formación no es una acumulación de conocimientos, sino que hay una convivencia que ofrece la oportunidad de ser mejores seres humanos en la construcción de la sociedad.

La identidad étnica y cultural se construye sobre la base sólida del respeto y la tolerancia, una de las tantas formas de proteger los conocimientos ancestrales para un mejor vivir.

6.3.2 Hablemos de otras mujeres negras

Este espacio se describe como un momento de nuevos u otros aprendizajes para conocer las experiencias de otras mujeres negras o afrodescendientes que a nivel internacional, nacional o comunitario se destacan por su trabajo como investigadoras, activista, artistas y lideresas, que de forma individual o colectiva aportan y le apuestan a la generación de cambios en sus comunidades.

Además, se asume el poder de la palabra, el diálogo sobre la concepción de ser mujer negra a partir de vivencias, experiencias e historias individuales y colectivas. Pero, más que hablar de ser mujer/ mujeres negras en condiciones de discriminación racial y de género, de invisibilidad y de dominación, es hablar, sobre todo, para validar cualidades positivas como de entrada lo hacen las visiones un poco idealizadas; pero estas también son importantes, porque indican fortalecimiento, alta autoestima reconocimiento como adolescentes afrodescendientes.

En este espacio, además de conversar en torno a lo que significa ser mujer o mujeres negras afrodescendientes, se dio la posibilidad de mostrar la obra de mujeres que sobresalen por su talento en diferentes campos, tanto de las ciencias como de las artes; es el caso de Teresita Gómez (pianista), Betty Ruth Lozano (investigadora), Francia Márquez (líder comunitaria del Cauca) entre otras. Escuchar, observar, reconocer y valorar fueron los principios que se rescataron de un espacio en donde las adolescentes, se recrearon e identificaron con estas

mujeres negras afrodescendientes, como se acaba de anotar; mujeres inquietas como la investigadora Lozano; la música de la pianista Teresita Gómez; el encanto y el tumbao de Gloria Emilce Martínez, *Goyo*. Es preciso resaltar que las jóvenes se identifican de manera especial con una figura de Goyo, vocalista del grupo de música denominado *Chocquibtown*.

De manera que hablar de otras mujeres negras, desde la óptica de las mujeres aquí registradas, es hacer visibles las identidades comunes y diferentes de mujeres negras, afrodescendientes raizales y palenqueras; desconocidas, anónimas y algunas muy conocidas que hacen grandes aportes de diversa índole a la sociedad colombiana, en general y, a sus comunidades, en particular. En este sentido, un término pertinente en este espacio es *empoderamiento*, en el entendido que se trata de una herramienta que genera cambios para la participación, organización y educación. Las estudiantes afrodescendientes asumen esta estrategia como una oportunidad de ir a la universidad para ser profesionales, motivadas en estas mujeres, referente de poder, trabajo y resistencia.

Dicho de otro modo, la escuela es vista y asumida como anclaje de transformación que garantiza derechos de igualdad, sin discriminación de raza, de género, de sexo, o de cualquier otro ordenamiento.

6.4 Dispuestas a reflexionar y aprender más de nuestros orígenes para proyectar nuestro futuro

6.4.1 Encuentros que reafirman las huellas identitarias de familias

La familia negra o afrocolombiana es más que una unidad biológica, de cuidado, de crianza, de afectividad, pues ha sido y sigue siendo una unidad de integración y de articulación entre parientes consanguíneos, vecinos y conocidos que comparten espacios y momentos.

Esta estructura de nucleación, de amparo y protección, en su forma extensa, que nuclea, es, por excelencia, la institucionalidad fundamental de sociabilidad y reintegración que ha facilitado y favorecido el reconocimiento, la reconstitución y la adaptación humana, parental, comunal, de convivencia, hasta de resistencia, entre diversos linajes, ascendencias y

descendencias de origen africano; de mujeres y hombres que en el pasado colonial fueron traídos a América en donde vivieron en condiciones adversas.

Dando un enorme salto en el tiempo, en la modernidad entendemos en esta apuesta, cómo las adolescentes entretejen conectan con las memorias, con las tradiciones, con el afecto y con las actividades de autocuidado, huellas identitarias del pasado de las familias ancestrales de antiguos africanos y africanas. Son estas, historias y narrativas que fueron relatadas a las adolescentes afrodescendientes, para que a su vez reconstruyeran momentos de sus vidas, traídas como experiencias en la escuela. De cualquier modo, sus experiencias están mediadas por creencias, valores y prácticas culturales que, en otrora, fueron almacenados en la memoria de sus antepasados africanos, hombres y mujeres que dejaron su legado, es decir, sus espíritus libertarios en diferentes territorios comunes, propios y ajenos.

En este espacio, la mayoría de las participantes reconoció su herencia, sus raíces geográficas, ya que sus abuelos y abuelas son migrantes (por situaciones de desplazamiento violento, por motivos económicos o por traslados voluntarios) de diferentes partes del Chocó biogeográfico, de Córdoba, de algunos municipios de la región de Urabá y de la cuenca del río Atrato. También en este espacio-momento las jóvenes reconocieron lugares inmediatos, seguros y cercanos, especialmente el anclaje familiar; para ellas significa una gran fortaleza, por el cuidado, por el afecto y la protección de parientes, especialmente las que tienen familias extensas. El espacio familiar se convierte en lugar seguro que fortalece las relaciones e identidades de género, étnica y generacional: «El recuerdo más bonito que tengo es cuando era muy pequeña y estudiaba en Medellín en La Estrellita. Este sitio era una guardería en la que nos cuidaban muy bien y me acuerdo que nos daban muchos regalos y a veces hacían actividades con nuestros papás. Yo siempre he vivido con mi mamá y mis hermanos. Nuestro padre nunca estuvo presente de cuerpo, pero eso no impidió una buena crianza»

(Estudiante, grado 10°. Taller encuentro Reconstruyo mi Historia Agosto 31 – 2016).

Volvemos sobre una constante: la familia y la escuela. Esto confirma la importancia que tiene en el desarrollo personal y social de cada ser humano, para el caso particular, de cada uno de los participantes. El pertenecer a un grupo social y familiar da sentido de pertenencia a un lugar, una casa, un centro; en suma, da seguridad y solidez. Igual sentido cobra el centro

educativo donde la «cuidaban muy bien». Tanta solidez y confianza que, pese a la ausencia física de su padre, este evento no fue impedimento para una buena crianza, para un proceso formativo consistente y nutrido.

Ahora bien, en vínculo estrecho con lo expuesto en este apartado, está la identidad cultural, indispensable en el desarrollo, porque me permite saber quién soy, de dónde soy, es decir, conocer nuestras raíces, nuestros hilos, el origen como grupo étnico. Es un encuentro con los ancestros, con sus saberes, sabores y colores, aunque a veces no se le reconozca la importancia que amerita: «Recuperar la historia personal es identificarme con alguien del pasado [...] Lo que pasa es que nos han enseñado que la historia que hay que conocer es la de los otros, los grandes líderes» (Estudiante, grado 9º. Taller encuentro Reconstruyo mi Historia Agosto 31 – 2016).

6.4.2 El autocuidado

Los peinados afros, trenzados y con extensiones se han convertido en una buena alternativa de supervivencia. Mi hermana sabe hacer trencitas muy bien, y ella gana plata y mantiene a su hija y ayuda en la casa, y también nos invita para ayudar. Cuando hay muchas clientas y demandas de peinados, todas a ayudamos, a cuatro y seis manos, para que salga más rápido y bonito el peinado. Claro, usted sabe, profe, que la de más conocimiento es la que dirige el trabajo, y uno ahí va aprendiendo a hacer trenzas y todo eso... (Estudiante, grado 11º. Taller encuentro Trezando la Identidad de Etnia y Género Febrero 19- 2018).

Añádase al testimonio de la adolescente, el hecho de que el autocuidado consiste en todos aquellos mecanismos de protección, prevención y autopreservación que cada persona adopta en atención de su salud física, mental y psicológica. Las pautas y guías para el cuidado, en este caso, de sí misma, son habilidades personales y colectivas aprendidas en la familia, en las normas de salud y los protocolos de etiqueta colectiva. Una forma de identidad étnica para la mayoría de mujeres adolescentes afrodescendientes es el peinado.

De ahí que se haga concertado ese el taller-encuentro, con el propósito de celebrar y compartir con las estudiantes un espacio de embellecimiento, del cuidado del cuerpo y la estética

afrodescendiente, orientado a entender un universo simbólico de solidaridades, aprendizajes, intercambio de ideas, percepciones y creencias sobre el arte del trenzado de las mujeres negras. Arte del trenzado que puede ser entendido desde dos dimensiones; de una parte, el autocuidado como una estrategia que facilita atenciones, cuidados y protección, como ya se dijo, a sí mismas. Un espacio más para integrar a las participantes en una actividad concreta y cotidiana: los peinados entre ellas, además de maquillarse las uñas y hablar sobre los hábitos de aseo personal, los tratamientos del cabello, especialmente con aquellas recetas que perviven y todavía guardan las abuelas (productos naturales, tradicionales y caseros).

En este espacio se revaloran los marcadores de belleza que en el afuera generan estereotipos, prejuicios y silenciamiento y, en el adentro, fortalecen identidades individuales y colectivas. Este tema del autocuidado se relaciona con el desarrollo de la identidad de etnia y de género, porque aporta a afianzar la autoestima y la capacidad de empoderamiento, teniendo en cuenta que es la primera forma de observarse a sí mismas y de presentarse ante los demás.

Pero también desde la estrategia de autocuidado se comprenden y reelaboran tejidos identitarios, personales y colectivos, organizativos, que surgen de manera espontánea, sin cédulas, sin credenciales, sin papeles o formatos legales; es decir, sin garantías formales.

El espacio de autocuidado posibilita identificar intereses y objetivos comunes de nucleación, de protección para enfrentar las prácticas de racismo y discriminación, al igual que las de reivindicación de derechos y deberes. En este espacio tan singular surgió la idea de crear un tejido organizativo al que se denominó afro-Andes).

De esta manera se constituyen y organizan ambientes comunitarios espontáneos como este de reunirse para hablar, escuchar y conversar. Es un ir y venir de enseñanzas aprendidas y transmitidas por las abuelas, las madres, las lideresas y las adolescentes. El trenzado simbólico se convierte en una herramienta que tiende puentes de comunicación, aprendizajes, y conocimientos intergeneracionales entre mujeres mayores y entre pares mujeres adolescentes afrodescendientes en espacios talleres seguros de encuentros.

En esta forma de organización y de nucleación, las adolescentes afrodescendientes tienen un espacio de autonomía, de respeto y de reconocimiento de identidad étnica y genérica que rezuma sentimientos de pertenencia y de poder de colectividad; que se refleja al encontrarse las veinte mujeres afros en la escuela y por fuera de ella. En este espacio abierto de grupo, en momento extraescolar, se han logrado realizar procesos de formación y construcción de conocimientos, de acercamientos y fortalecimiento frente a las necesidades identitarias que se dificultan muchas veces en la escuela.

Algo más para añadir. Este espacio que ha generado reconocimiento al interior de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó, tanto que al momento de generar este informe final, una de las participantes se postuló como candidata para las elecciones de personero en la institución.

En definitiva, en espacios como este se reconocen y promueven nuevas miradas de la realidad escolar, familiar y comunitaria, que no solo generan herramientas de autocuidado, sino de solidaridad, de protección y de resistencia.

6.4.3. El cine foro: observando, sintiendo y reflexionando

Esta actividad visual se desarrolló a través de material audiovisual. En la misma, y posterior a la observación dirigida y planeada para dos momentos, se realizaron preguntas y, finalmente, se socializaron e hicieron reflexiones en torno a las distintas discriminaciones étnicas, de género y clase.

Una de las problemáticas centrales identificadas a través del análisis y la comprensión del material dispuesto, que permitió leer la realidad de las participantes, fue la discriminación laboral que recae en las mujeres negras en el municipio de Chigorodó. Aquí se presenta un registro de esas discriminaciones, de acuerdo con la visión de las participantes. (Estudiantes, grado 9°. Taller encuentro “Cine Foro identificando discriminaciones raciales y de género”, Marzo 8 – 2017)

- Discriminación por color de piel, racismo y por ser provenientes de la esclavización.
- Discriminación laboral por parte de algunas empresas. Los problemas comunes son la estigmatización racial y muy pocas oportunidades de empleo en el municipio (la mayoría de sus madres y muchas mujeres negras o afrodescendientes trabajan en las bananeras, en la venta de pescado, en los oficios doméstico, barriendo las calles etc.
- Discriminación y utilización de las mujeres negras como un objeto, violencia intrafamiliar, ser madres solteras etc.
- En algunos colegios del municipio las mujeres afros somos menospreciadas, por nuestro color de piel, por alumnos, maestros, coordinadores o rectores.
- Conocer las inquietudes de la población afro en edad escolar, sus inquietudes, puntos de vista y plantear soluciones a la problemática que enfrentan.
- Conocernos más como afrocolombianas, porque al ser niñas y adolescentes somos más vulnerables a padecer *bullying* por cuestiones de piel.

En este espacio, las narrativas, los argumentos y las palabras fluyeron, se asumieron y escucharon con mayor seguridad y propiedad. Hablar de los ordenadores de clase, género, sexo, raza, étnica y relaciones generacionales es hablar del concepto de interseccionalidad propuesto por las feministas norteamericanas del *Black Feminism*, ya definido en apartados anteriores de este informe final.

De acuerdo con Gil Hernández (2009), tales discriminaciones tienen varios efectos múltiples o acumulativos. Haciendo la analogía correspondiente, esos efectos acumulativos y múltiples de diferenciaciones y discriminaciones ubican a la mayoría de las mujeres negras y

mujeres afrodescendientes del municipio de Chigorodó en los espacios laborales, de clase y habitacionales, más bajos (pobres) de la sociedad chigorodoseña. La mayoría de las mujeres negras se ubican (de acuerdo con la información diagnóstica realizada en el espacio de encuentro) en los espacios domésticos, de cocineras, niñeras y cuidadoras; o barriendo las calles o en la venta de pescado, chontaduros, dulces en las bananeras, o desempleadas. Todos oficios de baja remuneración.

En este espacio-taller, en materia de situación ocupacional, ubicamos en espacios de dirección a una gerente de banco, dos coordinadoras de instituciones educativas y, al menos, cien maestras afrodescendientes en todo el municipio, lo que llevó a concluir que en materia laboral la presencia de mujeres afros es escasa en cargos de dirección y; muchos menos en los de participación política.

7. A modo de conclusión

Una conclusión parcial y nunca acabada por la que transitó esta investigación de corte cualitativa es que el racismo y la discriminación por motivos étnicos y raciales, a los que se suman las razones de género, sexo, condición social y lugar de origen, entre otras adscripciones e identificaciones, aún tiene cabida en la escuela inclusiva del tercer milenio; discriminaciones que afectan las identidades, la autoestima, las formas de participación de las adolescentes afrocolombianas en la escuela chigorodoseña.

Otra de las cuestiones que no contribuyen en los avances y soluciones de las situaciones que afectan a las poblaciones etnizadas y racializadas es la negación o el poco reconocimiento del racismo y las prácticas racistas en los distintos espacios de interacción cotidiana, entre ellos, la escuela. Generalmente, las problemáticas asociadas al racismo y la exclusión socioracial solo se hace evidente para quienes la padecen, como es el caso de las adolescentes afrodescendientes.

En coherencia con lo anterior, es evidente que las niñas, adolescentes y las mujeres afrocolombianas, en general, *aguantan lo más duro de las discriminaciones*, por motivos de color de piel, sexo, condición económica; violencias manifiestas de manera verbal y física;

mujeres negras, afrocolombianas, afrodescendientes, raizales y palenqueras, quienes hoy comparten historias comunes de silenciamientos, exclusiones de los ámbitos políticos y sociales, en la sociedad colombiana.

En materia de identidad de género, de procesos de investigación y de legislación, los avances son significativos; sin embargo, en torno a las discriminaciones y exclusiones interseccionadas por múltiples y triples situaciones de género, etnia y condición social, que afectan las identidades de adolescentes afrocolombianas y a otras mujeres negras, los alcances de estas herramientas políticas son limitadas y muy escasas.

Por tal razón esta investigación se convirtió en una oportunidad para entrelazar teorías, acciones y, sobre todo, nuevas perspectivas en torno al quehacer de la escuela, cuando la población es diversa y demanda, desde posturas identitarias, un pensamiento reflexivo, crítico y propositivo para eliminar y prevenir las prácticas discriminatorias que todavía subsisten.

En el caso que nos ocupa fue preciso encontrar la mejor manera de llegar a las estudiantes adolescentes afrocolombianas durante cada uno de los espacios y momentos de interacción y de participación extraescolar, siempre con el propósito de generar empatía y procesos de enseñanza, deconstrucción, y de fortalecimiento de las identidades étnicas y de género.

Para las comunidades afrodescendientes en Colombia, a lo largo de su historia, el sentido de pertenencia, de cohesión e integración étnica racial, ha sido fundamental en la formación de comunidades, tanto del entorno familiar, como territorial y comunitaria. Sin embargo, estos procesos de integración étnica y de género han estado atravesados por tradicionales ordenamientos de raza, sexo y clase, que fragmentan, desdibujan y limitan tal sentido de pertenencia personal y colectiva.

Con todo, esta investigación ha posibilitado la construcción de procesos identitarios de origen, de grupo, de etnia y de género de mujeres negras adolescentes. Valga advertir que en contextos escolares no es un proyecto unificado u homogéneo; es, y ahí reside un valor agregado, un ejercicio que en un ir y venir pasa por la tradición y los valores de la ancestralidad, de la historia y la memoria de la africanidad y la afrocolombianidad, pero, igual requiere formas de

adaptación, reinención y acomodación a las dinámicas económicas, sociales y culturales de la escuela y de las sociedades modernas. Hoy, nuevas concepciones de identidad racial y de género se han construido bajo parámetros de un discurso y una filosofía educadora más inclusiva, creativa, normativa y multicultural.

Esta apuesta de investigación se articuló para promover principios integradores de identidades personales y colectivas desde el afuera, desde la relación con otras y otras, pero, especialmente, desde prácticas, experiencias y tradiciones culturales de las participantes.

Ninguna actividad fue subvalorada; por tanto, todos los instrumentos de investigación, junto a las teorías de autores reconocidos en la materia, presentaron información valiosa para concluir que sí existen prácticas discriminatorias con la población femenina, adolescente y afrodescendiente en la institución educativa. En contraste, las prácticas identitarias fueron visibilizadas a partir de la reflexión personal y social y, hay que decirlo, en buena medida, se logró una relativa superación de dichas situaciones, mismas que serán asumidas como punto de partida en la construcción de la identidad. Es una responsabilidad dejar claro que es difícil abarcar tantos temas que apremian en la actividad pedagógica relacionada con la identidad de la población afrodescendiente; sin embargo, la delimitación que se hizo en esta investigación permitió incidir en el espacio de mayor necesidad, por cuanto se trató con un grupo focal que interrelaciona con sus compañeros y comunidad educativa en general.

Esta línea de argumentación para decir que, este grupo focal de adolescentes participantes ya son mujeres motivadas, informadas acerca de la necesidad de construir y fortalecer procesos identitarios étnicos, genéricos y culturales en la escuela y serán ellas las que apoyarán y multiplicarán nuevos procesos, otras estrategias de formación para la resistencia y la prevención de las discriminaciones raciales y de género en contextos sociales.

Centro de estas conclusiones es el apoyo de toda la institución educativa al proyecto, pues lega a otros y otras el entusiasmo para la creación y la decisión de idear, diseñar y ejecutar otros proyectos que mejoren la convivencia interétnica, visibilicen las voces y los aportes de los

grupos étnicos que integran la comunidad educativa y que reproduzcan estas acciones de tolerancia y respeto en sus familias.

En esta misma dirección, colma de satisfacción el hecho de que estudiantes mestizos y mestizas expresen su deseo de participar en este espacio de encuentro, lo que hace necesario involucrar a otros estudiantes e implementar la segunda fase del proyecto de investigación para la institución y la Secretaria de Educación de Antioquia (el mismo se desarrollará en el proyecto del área de sociales que tendrán las estudiantes del grado 10º). A propósito de esto último, es importante destacar que esta apuesta tendrá una tercera fase de desarrollo en la misma institución, acompañando el proyecto de servicio social estudiantil en la básica primaria y secundaria. En la misma perspectiva, hay que elevar formalmente la solicitud a la institución educativa para que los objetivos de dicho proyecto figuren en el PEI y en el Manual de Convivencia para seguir construyendo tanto la identidad racial como de género.

De materializarse dicha solicitud, la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó puede darse la oportunidad de generar y estimular espacios de reflexión sobre la diversidad étnica, sus tradiciones, saberes aportes, y problemáticas. En este punto de las conclusiones, es válido afirmar que este proyecto se encaminó, ante todo, a encontrar formas de enfrentarse a la realidad, maneras de supervivencia que no se imponen desde fuera, pues fueron las mismas participantes las que reflexionaron y elevaron con voz firme y convincente hay que hacer, aún con lo adverso que aún pueda verse el panorama..

Para ir cerrando, este documento está disponible cuando se quiera saber sobre los pensamientos y experiencias de las adolescentes afrodescendientes, en este periodo de tiempo en la Institución Educativa Los Andes de Chigorodó; así mismo, para quienes estén interesados/as en formular más proyectos que favorezcan la reflexión frente a estos y otros temas afines que conduzcan a la eliminación de la discriminación racial, que lo único que hace es maltratar la autoestima de las estudiantes y las personas que frecuentemente son racializadas e invisibilizadas.

Otras maneras de hacer lecturas activas de este documento son a través de la entrega y difusión de resultados sobre el abuso y mal uso del lenguaje excluyente, racista y discriminatorio sobre niñas, niños y adolescentes afrocolombianas en la escuela, y la urgente necesidad de promover discursos más inclusivos en diversos espacios de encuentros comunitarios, con los estudiantes, maestros, maestras, directivos docentes y demás comunidades del municipio de Chigorodó.

La satisfacción, concluido este esfuerzo investigativo, académico, de la maestría está cifrada en que se trató de una experiencia vivida dentro y fuera de la institución educativa, lo que afianzó los lazos de amistad, compañerismo y solidaridad entre las participantes.

En mi labor docente y pensando en las situaciones que he vivido como parte de unas identidades étnicas negra, afrodescendiente o afrocolombiana, considero que todos los esfuerzos por mejorar el entorno escolar deben hacerse con la mirada puesta en crear en vez de destruir; es una manera efectiva de transformar esa discriminación de tipo estructural que tanto daño a causado a través de la historia.

Sin lugar a dudas, estas conclusiones son apuntes parciales; es el inicio de una travesía epistémica que, esperamos, inspire a otras mujeres negras, afrodescendientes, afrocolombianas y mestizas a instalar en el mundo de la academia otros procesos de fortalecimientos de identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas en la escuela.

A modo de cierre final, nada más iluminador que las palabras de la escritora nigeriana Chimamanda Adichie (s.f.), pronunciadas en su conferencia *El peligro de la historia única*: «Contar una sola historia de las cosas, un solo punto de vista, una sola idea de una sociedad o personas, nos lleva a crear estereotipos de ellas que no reflejan la realidad e incluso pueden ser causantes de exclusión o marginación de ciertos grupos sociales».

8. Referencias bibliográficas

- Camacho, J. (2004). Silencios elocuentes, voces emergentes: reseña bibliográfica de los estudios sobre la mujer afrocolombiana. En M. Pardo. *Panorámica afrocolombiana estudios sociales en el pacifico* (Pp.167-176). Bogotá: JC Segura.
- Castellanos, G. (2009). Género, poder y posmodernidad hacia un feminismo de la solidaridad. *Orillas Políticas*, pp. 21- 48. Recuperado de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/OrillasPolitica.pdf>
- Castillo, G. E. (2011). La letra con raza, Racismo, textos escolares y escritura. *Pedagogía y saberes*, p. 62.
- Colombia. Ministerio de Cultura. (2002). Política de identidad cultural. En: *Compendio de políticas culturales*. Editores Políticas Culturales. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/compendio-politicas-culturales/Paginas/default.aspx>
- Colombia. Ministerio de Educación. (2007).
- Cortés, A. C. & Carranza, E. Y. (2012). Ser mujer negra en Sardi. *Construcción de identidad femenina*. Númen (17), pp.201-208.
- . (2017). Ser mujer negra en Sardi. Construcción de identidad femenina. *Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social No 17*, 34.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, (7), pp.119-137).
- Curiel, O. (2007) Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista. Desuniversalizando el sujeto “Mujeres. III Catálogos, Buenos Aires, 2007 interamericanos.itam.mx/documentos/Feminismo_negro.doc
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (coords.). (2012a). *Paradigmas y perspectivas en disputas. Manual de investigación Cualitativa (volumen 1)*. Barcelona: Gedisa S.A.
- . (2012b). *Paradigmas y perspectivas en disputa, Manual de investigación cualitativa (volumen 2)*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Dijk. (2004). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y discurso*, pp.107-124.

- Freire, P. (2009). *La pedagogía de la enseñanza. Un reencuentro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, N., Meneses, Y. y Minotta, C. (2014). Percepciones de ascendencia africana en torno a la escuela, la universidad y la educación en Medellín-Colombia. *Cuadernos Interculturales*, 1(22), pp.35-60.
- Gerly, F. (2010). *Vivir en un mundo de blancos. (Tesis de Maestría en Antropología)*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Ghiso, A. (2001). Acercamiento al taller en los procesos investigativos interactivos. *Textos y argumentos centro de investigación Fundación Luis Amigogo No 2*, 48.
- Grosfoguel, R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.16: pp.79-102, 2012.
- Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-16/05grosfoguel.pdf>
- Hall, S., Restrepo, E., & Walsh, C. (2010). *Sin Garantías*. Popayán, Colombia: Envión Editores.
- Hall, S., & Du, P. (2003). *Cuestión de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editoriales.
- Hill, P. (24 de enero de 2000). La intersección de la operación. Recuperado de Dipores.org:www.diporets.org/.../Patricia%20Collons-interesecciones%20II_1_%20_1
- Hooks, B. (2004). "Mujeres Negras: Dar forma a la teoría feminista", en *Otras inapropiables*, Editorial Traficantes de Sueños, Madrid, recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm>
- Lamus, D. (2012). *Raza, Etnia, Sexo y Género*. Revista 27 oK- Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de bdigital.unal.edu.co/39775/1/Raza%20y%20etnia.pdf
- Lamus Canavate Doris. Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. *Reflexión Política*, vol. 14, núm. 27, 2012, pp. 68-84 Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga, Colombia. <http://www.redalyc.org/pdf/110/11023066006.pdf> Pág. 77 ISSN 1850-275X
- Lozano Lerma, B. (2010). Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer negra de Colombia. *Temas De Nuestra América. Revista De Estudios Latinoamericanos*, 26(49), 135-158. Recuperado a partir de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/3720>
- Macionis, J. (2007). *Sociología*. Obtenido de Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Mena, M. (2014a). Indagando el racismo, interpelando al docente. En N. López. *Indagando el racismo, interpelando al docente*. Buenos Aires: Mena, M. I. (2014b). *El racismo en la escuela*. Bogotá: Bogotá. Impreso en Colombia, 2009 Distribución gratuita.
- Michel, F., & Frantz, F. (2012). ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no- ser? *Tabula Rasa*, (16), pp.79-102.
- Municipio de Chigorodó. (2016). *Chigorodó*. Obtenido de www.chigorodo-antioquia.gov.co/informacion_general.shtml
- __. (2016). *Datos estadísticos IE Los Andes*. SIMAT. Urabá.
- Parra, D. C. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana*. --Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258%20(2).pdf
- Restrepo, B. (2004). La investigación Acción Educativa. *Educación y educadores*, pp.47-50.
- Restrepo, E. (2016). Racismo y discriminación. *Researchgate*, pp.22-36.
- Rodríguez, J. (2005). La investigación acción educativa ¿qué es? ¿Cómo se hace? En J. R. Sosa. *La investigación acción educativa ¿qué es? ¿Cómo se hace?* (pp.23-40). Lima, Perú: Doxa..
- Soler. S. (2014a). La escuela y sus discursos. *Sociedad y Discurso. Número 15: 107-124 Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg* www.discurso.aau.dk 15, 107.
- Tunhiwai, L. S. (2012). En Denzin, N. & Lincoln, Y. (coords.). (2012b). Paradigmas y perspectivas en disputas. Manual de investigación Cualitativa (volumen I). Barcelona: Gedisa S.A.
- __. (2012b). Paradigmas y perspectivas en disputa, Manual de investigación cualitativa (volumen 2). Barcelona: Gedisa S.A
- Vásquez, Carmen C. 2007. —Aquí ellos también son iguales: una aproximación al racismo en el ámbito escolar. En: Claudia Mosquera y Luiz Claudio Barcelos (eds.). *Afrorreparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, (pp. 647-658). Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales (CES
- .
- Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *ILADES*, 191- 205.

- Viveros, M. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52 (2016) 1–17. Recuperado de www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/.../052_completo.p...
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, Mayo - Agosto de 2007... Interculturalidad, geopolítica, colonialidad del poder, colonialidad del saber, pedagogía descolonialismo y hegemonía epistémica”, en: C. Walsh, F. Schiwy.
- Zapata, & Vélez. (2008). La investigación en la formación de maestros y maestras qué y cómo se enseña y que se aprende. : La investigación en la formación de maestros y maestras. Qué y cómo se enseña y se aprende. Otros títulos... Autor: Zapata Vasco, Jhon Jairo • Vélez García, Lucía Magnolia. Date: 2008... *Uni-pluri/versidad*, 8(1), 35-45.;

Bibliografía recomendada

- Bravo, C. (2001). Etnia y etnicidad: dos categorías en construcción. *Revista de Ciencias Humanas (Pereira)* Vol. 07, No. 25, Sep. 2000, p. 98-105.
- Castañeda, E. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. En H. R. arolina. *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela* (pp.209-246). Bogotá: Orealc/Unesco.
- Cumes, E. (2003). Multiculturalismo, género y feminismo mujeres modernas, luchas complejas. En A. Yala. *Tejiendo de otro modo feminismo, epistemología, y apuestas decoloniales* (pp.234-239). Cauca: Universidad del Cauca.
- De la Torre, J., Sepúlveda, C., & Barardinelli, C. (2014). Empoderamiento y participación política de las mujeres negras; Afrodescendientes y Palenqueras de Colombia. *OXFAM*, pp.48-49.
- Del Popolo, F., López, M., & Acuña, M. (2009). Perspectiva antropológica, que la define como una "construcción social". *Juventud Indígena*, pp.1 – 200.
- Macionis, J. (2007). *Sociología*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Quintero, O. (2010). Estudiar el racismo, textos y herramientas Antología de textos teóricos traducidos al español. Document de Travail No. 8. Estudiar el racismo: textos y

herramientas. Coordinación: Odile Hoffmann y Oscar Quintero..... Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00691352/document>

Schuster, A., Puente, M., & Maiza, O. (2013). La metodología cualitativa. Herramientas para los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica Iberoamericana de educación en ciencias y tecnología*, 4, 118.

Velasco, S. Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* | Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año LXI, núm. 226 | enero-abril de 2016 | pp. 379-408 | ISSN-0185-1918. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/53667-155263-1-PB.pdf>

Wade, P., Urrea, F. y Vigoya, M. (2008). Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América. Bogotá: Latina/coords, recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252009000100011

Anexo N° 1

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA

Fecha: mayo 20 de 2016

El propósito de esta encuesta es recolectar información sobre las ideas o percepciones que tienen los y las estudiantes de la Institución Educativa Los Andes, sobre situaciones cotidianas de violencia y discriminación racial que afectan específicamente a las mujeres afrodescendientes en el municipio de Chigorodó - Antioquia.

Con tus respuestas estas contribuyendo a darle validez al proyecto de Investigación: Mujeres adolescentes afrodescendientes de la Institución Educativa Los Andes de Chigorodó, construyendo identidad étnica cultural en el contexto escolar al superar las prácticas discriminatorias y racistas.

Contesta el presente cuestionario de acuerdo con el siguiente orden

1. Información general:

Género F ---M -- Edad _____ Grado de escolaridad _____ Nivel
Sisben _____

2. ¿Conoces situaciones de discriminaciones hacia las mujeres en el municipio de Chigorodó?

Sí No ¿Por qué? _____

3. ¿Alguna vez te han discriminado? Sí No

4. ¿Alguna vez has discriminado a alguien? Sí No

5. ¿Por qué razones te han/ o has discriminado?

6. Las minorías étnicas (mujeres indígenas y negras) ¿son más susceptibles de ser discriminadas que otras mujeres no negras? Sí No

Porque _____

7. Describe los tipos discriminaciones que tú crees existen en la actualidad.

8. Consideras que la educación recibida en el aula de clases sobre el género y lo étnico es pertinente: Sí No

9. ¿Cuáles son los conocimientos más significativos que enseñan en tu colegio sobre el tema de los afrodescendientes en Chigorodó, Colombia y el mundo?

10. Conoces algún programa o proyecto en tu colegio, para prevenir y proteger a estudiantes pertenecientes a las minorías étnicas de situaciones, de discriminación o de violencias: Sí No

¿Cuáles? _____

11. Escribe un breve comentario sobre la pertinencia del tema de esta investigación:

Gracias por responder estas preguntas

Anexo N° 2

Planteamiento de las Técnicas Alternativas

<p>Histórico o – narrativas</p>	<p>La actividad se inicia con una dinámica para romper el hielo y motivar a las participantes a participar de la propuesta.</p> <p>El diálogo se hace de manera espontánea y con el sentido de contar sobre sí mismas y sus orígenes.</p>	
<p>Silueta</p>	<p>Ellas se dibujan las siluetas en un pliego de papel, luego se nombran, se identifican defectos y cualidades y finalmente se realiza la socialización.</p> <p>Es verse en un trazo que nace de la imagen real y la imagen creada de sí mismas.</p>	
<p>Cine foro</p>	<p>A partir de la observación de una película se puede analizar y reflexionar sobre historias de la vida real y el papel que juega el espectador en el drama. Para esta investigación es importante conocer las reacciones de las participantes frente a lo que sucede en la pantalla.</p>	
<p>Hablem os de mujeres negras</p>	<p>Hablar de lo que significa ser mujer negra en la sociedad, en la activación y escucha de las prácticas.</p> <p>Partir de las mujeres abuelas, madres y hermanas que ocupan no solo un espacio en la formación de la personalidad, también son el apoyo que</p>	

	necesitamos para la construcción del sentido de vida.	
<p>Trenzan do el sentido de lo Afro</p>	<p>Unas prácticas propias de autocuidado que brinda el afro trenzado, es una manera de compartir tiempo y espacio en favor de la construcción de realidades.</p> <p>Una acción como el trenzado se convierte en una práctica de resistencia frente a las exigencias del consumismo.</p>	
<p>Encuentros para hacer tareas</p>	<p>Adoptar un proceso de planeación más colaborativo, participativo cambió la dinámica de la “tarea” en los encuentros. Se establecen relaciones más horizontales sin perder la “objetividad y la autoridad”, a develar y a construir conocimientos no sobre ellas, sino con ellas, a partir de sus experiencias y dificultades en la escuela.</p>	

Anexo N° 3



Fotografías de la investigación





Anexo N° 4**Consentimientos Informados****CONSENTIMIENTO INFORMADO****(Padres de familia y estudiantes)**

Autorizo a mi hijo (a) _____ del grado _____ de participar en el estudio “Mujeres adolescentes afrocolombianas del municipio de Chigorodó, entre las invicibilizadas colonialidades de etnia y de género y la construcción de identidad étnico cultural en el contexto escuela - comunidad, llevado a cabo en el marco de la Maestría en Educación - Seccional Urabá

Línea de Formación: Educación, Investigación y Diversidad Cultural - Madre Tierra, en la cual participa la docente MARÍA MERCEDES HURTADO MOSQUERA.

Cuidando que ninguna información comprometa la identidad del estudiante.

El estudio se realiza con fines académicos y de mejoramiento de la Calidad educativa en la institución.

FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA
ESTUDIANTES

FIRMA DE LOS

Consentimiento Informado Institución

Chigorodó, febrero ___ de 2016__

De Para:

Rector...

Atento saludo

Asunto: Consentimiento informado para recolectar información de directivos docentes – docentes- estudiantes y familia de estudiantes, mediante..., entrevistas y observación, en la institución educativa... entre el... y el... de...del presente año.

El trabajo de grado titulado _____, corresponde a la Maestría en _____ que adelantan los docentes..., quienes se encuentran vinculados a esta IE...

Para llevar a efecto este propósito, solicitamos amablemente a usted señor Rector/rectora, el aval y el apoyo para poner en marcha este proceso, del cual se espera arroje insumos importantes con los cuales se pueda sacar adelante esta propuesta, que tanto beneficio trae para nuestra institución y otras de _____

Gracias, por su amable respuesta

Atentamente,