



**Relatos que tejen analogías entre interseccionalidad y cotidianidad en la escuela**

César Alberto Espinosa Morales

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis  
en Ciencias Sociales

Asesores

Yolida Yajasiel Ramírez Osorio. Magíster (MSc) en Educación

Jesús Alberto Echeverri Sánchez. PhD. en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

<b>Cita</b>	(Espinosa-Morales, 2023)
<b>Referencia</b>	Espinosa-Morales., C. A (2023). <i>Relatos que tejen analogías entre interseccionalidad y cotidianidad en la escuela</i> , [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Cártul Vargas Gómez.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Dedicatoria

A mi amor incondicional y más grande, a mi promesa, cómo lo dice nuestra canción, a quien me dio fuerza con sus palabras cuando me habitaba el miedo en el momento en que me enamoré por primera vez de un hombre “Hijo las personas no nacemos determinadas a quien amar”, quien me enseñó a luchar y me teje todo el tiempo caminos para seguir, eres mi ejemplo y motivación. Gracias *mami* por tu amor y dedicación. Te amo

Al regalo más bello que mamá puso en mi vida. Gracias *hermanita* por enseñarme a compartir, por prestarme tus muñecas, por ser transparente y enseñarme el significado del amor y la lealtad, por vestirme de mujer y permitirme ser un hombre diferente. Te amo.

A mi *abuela* Serapia, por su amor tan inmenso, por mostrarme valentía y enseñarme a ser fuerte. Gracias abuela por protegerme con tu fe, espiritualidad y amor, te amo con todo mi ser.

A mi tía *Edith*, quien ha sido un apoyo incondicional siempre, por enseñarme a exigirme y luchar por los sueños, por ser un polo a tierra, cuando me he sentido perdido. Te amo

A Franklin y a Felipe, sin duda alguna han sido mis *hermanos* y grandes *amigos* de la vida, son otra versión de la lealtad y la hermandad que habita en mi corazón.

A mi amada María José, la *niña* que llena de luz mis ojos me hace volver a ser niño y me desborda con sus preguntas voladas y fuera de contexto, te amo mi niña.

A mi *amiga* Eva, por su amistad incondicional y sincera, por enseñarme a transgredir y resistirnos. Todo mi amor y gratitud.

## **Agradecimientos**

De manera muy especial, quiero agradecer a mis asesores. Yolida Yajasiel Ramírez Osorio por su dedicación, compromiso y comprensión en este caminar por el mundo de la investigación, por darme en cada encuentro la fuerza y la motivación para continuar.

Al maestro Jesús Alberto Echeverri, quien vuela con las palabras y nos da alas para volar con él, por salirse del salón en medio de preguntas, caminar por la universidad y llevar la investigación a otros escenarios.

A las directivas, maestros y maestras de la Institución Educativa Eduardo Santos, por abrir-*me* las puertas de la escuela para realizar mis prácticas pedagógicas y así mismo permitir-*me* llevar las preguntas de la educación desde mi lugar de enunciación.

A los estudiantes del grado séptimo, noveno y once, quienes lograron desbordar todas mis inquietudes a través de sus preguntas, sus historias, sus identidades y sus gritos en clase.

A mis maestros y maestras de la Facultad de Educación, por mostrarme otras formas de asumirme políticamente. Especialmente a mi maestra Yuri Elena Jaramillo Cadavid, porque en medio de mi desesperanza, intrigas, preocupaciones y tristezas, al finalizar una clase me regaló de su tiempo, me compartió un tinto y me mostró el camino, al decirme que no hay una sola forma de ser persona y mucho menos de ser maestro. A ella toda mi gratitud.

A las personas que la Universidad de Antioquia me regaló, para qué me enseñaran otras formas de vivir, de ser y sentir. Especialmente a mis amigas Andre y Naty a quienes llevo y llevaré en mi corazón, me han escuchado y me han dado su amistad y amor sin filtro alguno.

A Eve, por ser espontánea, sin duda alguna autentica y darme de su sonrisa, por enseñarme a poner límites y a renunciar sin temor cuando sea necesario. Te quiero mucho, parcera.

## Tabla de contenido

Lista de ilustraciones.....	6
Resumen .....	9
Abstract .....	10
Introducción .....	11
CAPÍTULO PRIMERO: EL CANTAR DE LOS CANTARES, ES LA VOZ DE UN MAESTRO (A) .....	14
<i>Transitando en los recuerdos como si fuesen un grito.....</i>	14
<i>El grito.....</i>	27
<i>El caminar de un maestro: avancemos unos años. ....</i>	38
<i>Volvamos al relato de mi mamá. ....</i>	39
<i>Vamos para la Institución Educativa Eduardo Santos .....</i>	41
CAPÍTULO SEGUNDO: HACIA UNA ENSEÑANZA INTERSECCIONAL.....	48
<i>Los silencios en la escuela .....</i>	48
<i>La interseccionalidad un asunto de lo cotidiano .....</i>	55
<i>Un currículo interseccional .....</i>	69
CAPÍTULO TERCERO: AHÍ LES DEJO LA CLASE.....	78
<i>Los maestros, las maestras, la clase y el currículo.....</i>	78
<i>Un salón de clases que grita .....</i>	88
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	95

## Lista de ilustraciones

Ilustración 1. “La nota que oprimió la valentía: Así titula esta imagen, desde el día que un maestro decidió calificar las emociones, pero le dio fuerza a esta investigación”.....	14
Ilustración 2. Autobiografía. ....	26
Ilustración 3. Mi primera clase con grado séptimo, recién las escuelas abrieron de la pandemia por COVID-19. (Actividad de presentación grado séptimo).....	41
Ilustración 4. Utopías y realidades: Actividad desarrollada, desde el proyecto de sexualidad con estudiantes de la IE (2022). ....	48
Ilustración 5. Los matices: actividad realizada por estudiantes de séptimos, en el taller sobre derechos humanos, en perspectiva de género (2021). ....	69
Ilustración 6. Divisando libertad: taller de identidades, realizado el 29 de junio de 2022. ....	78



## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>Cms.</b>	Centímetros
<b>ERIC</b>	Education Resources Information Center
<b>Esp.</b>	Especialista
<b>MP</b>	Magistrado Ponente
<b>MSc</b>	Magister Scientiae
<b>Párr.</b>	Párrafo
<b>PhD</b>	Philosophiae Doctor
<b>PBQ-SF</b>	Personality Belief Questionnaire Short Form
<b>PostDoc</b>	PostDoctor
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia

## Resumen

Este documento contiene los resultados del trabajo de investigación denominado “**Relatos que tejen analogías, entre interseccionalidad y cotidianidad en la escuela**”, el cual tuvo como propósito recoger diferentes relatos que avizoraron la importancia de hacer visible la categoría interseccionalidad en los espacios escolares, los contenidos que se desarrollan en el área de ciencias sociales, a través de las distintas identidades y expresiones que habitan la escuela y el aula. Dentro de los resultados, se destaca la necesidad de llevar las discusiones de género, de manera interdisciplinar, en cada uno de los contenidos que se desarrollan en el área de ciencias sociales, desde un enfoque interseccional en sus múltiples dimensiones.

*Palabras clave:* interseccionalidad, currículo, narrativa, contenidos curriculares.

## **Abstract**

This document contains the results of the research work called “stories that weave analogies between intersectionality, and everyday life at school”, which had the purpose of collecting different stories that envisioned the importance of making the intersectionality category visible in school spaces, the contents that are developed in the area of social sciences, through the different identities and expressions that inhabit the school and the classroom. Among the results, the need to lead gender discussions, in an interdisciplinary way, in each of the contents that are developed in the area of social sciences, from an intersectional approach in its multiple dimensions, is highlighted.

*Keywords:* intersectionality, curriculum, narrative, curricular content.

## Introducción

El presente informe de investigación es la recopilación de relatos recogidos durante el proceso de práctica pedagógica en la Institución Educativa Eduardo Santos (IE ES), ubicada en el barrio San Javier de la ciudad de Medellín. El estudio se llevó a cabo durante el periodo de año comprendido entre junio de 2021 a noviembre de 2022 y hace parte de los requerimientos para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

Las narrativas que aquí se presentan, como enfoque de investigación y escritura, nacen del interés y la preocupación del propio sujeto-sujetas en el afán de contarse a sí mismo a través de los otros y las otras con la pretensión de reconocerse en las propias experiencias, para luego narrar aquellas que lo habitan, tal y como lo señala Daniel Suárez.

Las experiencias que tienen lugar en las escuelas: en las jornadas de reflexión, en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos, en las capacitaciones, en los viajes de ida y vuelta de la escuela. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos. Se dicen y se escuchan en el juego del lenguaje de la práctica, y son historias situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y las experiencias educativas. (Suarez, 2007, pp. 11-51)

En consecuencia, la otredad, es precisamente esa narrativa tejida desde lo propio, en cada una de sus múltiples representaciones, a través de los relatos individuales que tejen uno en colectivo; historias cruzadas, que manifiestan las experiencias mismas de las relaciones cara a cara, las luchas, las acciones políticas e identitarias; que pasan a ser puente o medio para hacer y construir conocimiento. Hacer visible la cotidianidad del otro, la otra, desde sus propios relatos, son la apuesta por reconocer y dar valor a cada una de las formas en que nos enunciamos, de cómo eso que expresamos, manifiesta una pluralidad que aviva los caminos que de manera constante interpela las subjetividades, las identidades y las formas en que nos interpretamos y nombramos en cada una de las esferas de participación. Esto que presento aquí, es una forma más de investigar en las ciencias sociales, en tanto confirmo que, “una educación que parta de la otredad ha de formar desde la diversidad y para la diversidad esto determina el acto pedagógico, propende a la

integración dialógica de la diversidad de saberes, metodologías cognoscitivas, formas de innovación, procesos creativos” (Manrique, 2016, pp. 4-24)

Las líneas de este trabajo son la compilación de una variedad de relatos, que narran experiencias de vida. En un *primer momento*, está el relato de un maestro en formación, de las identidades que le susurran al oído preguntas por su quehacer, un maestro que narró su historia desde lo cotidiano, entendiendo este término de cotidianidad como un fenómeno que manifiesta una visión del espacio escolar, sus propias vivencias dentro de estos espacios de formación escolar y universitaria, los relatos de sus alumnos y alumnas, que durante el desarrollo de las clases, desbordaron los discursos institucionales, las unidades didácticas y la pretensión de ver la enseñanza únicamente desde los contenidos establecidos en el área, para este caso, de Ciencias Sociales. En un *segundo momento*, se disponen las reflexiones y enseñanzas de compañeros y compañeras que son también maestros y maestras, quienes me recibieron y me abrieron las puertas de la sala de profesores en la IE ES adecuando-me una mesa de estancia como signo de acogida al momento de mi llegada, por último, vivir la escuela como maestro para seguir cuestionando esas cotidianidades dentro de ella, unos, que en ocasiones han instaurado dispositivos violentos y que desde los silencios instaurados no han permitido a los cuerpos y sujetos, ser, sin importar su lugar o su posición dentro de ella.

Para dar cuenta de los hallazgos, y en concordancia con la perspectiva narrativa, este informe escrito en primera persona está estructurado en tres capítulos. El primero, denominado *el cantar de los cantares, es la voz de un maestro (a)*, en él señalo la estructura metodológica que orientó esta investigación, en esa línea, y a través del relato narrativo, doy cuenta de los objetivos del estudio y las preguntas orientadoras que concebí como maestro en formación durante mi práctica pedagógica, preguntas que ya venía pensando a lo largo de mi trayectoria académica y personal.

En el segundo capítulo titulado, *hacia una enseñanza interseccional*, muestro una relación conceptual de cada una de las categorías de análisis, en correspondencia con la investigación narrativa y las relaciones que se dan entre las categorías interseccionalidad y currículo, además intento acercarme a las razones que explican cómo esa relación posibilita otras formas de enseñanza y desarrollo de contenidos curriculares en las Ciencias Sociales, desde miradas otras que van más allá de lo establecido en la formación tradicional.

En el capítulo tres, denominado *ahí les dejo la clase*, presento el análisis de los resultados obtenidos y los hallazgos de la práctica pedagógica, así como las relaciones que se tejieron de la categoría interseccionalidad con los y las estudiantes de los grados, séptimo, noveno y once a través del desarrollo del proyecto pedagógico transversal de sexualidad propuesto por la institución y la cátedra de estudios afrocolombianos.

Por último, dejo planteadas algunas conclusiones y recomendaciones orientadas a motivar futuras investigaciones sobre el tema de la interseccionalidad en la escuela como estrategia para llevar las discusiones de género, de manera interdisciplinar en cada uno de los contenidos que se desarrollan en el área de ciencias sociales, desde un enfoque interseccional en sus múltiples dimensiones.

## CAPÍTULO PRIMERO: EL CANTAR DE LOS CANTARES, ES LA VOZ DE UN MAESTRO (A)

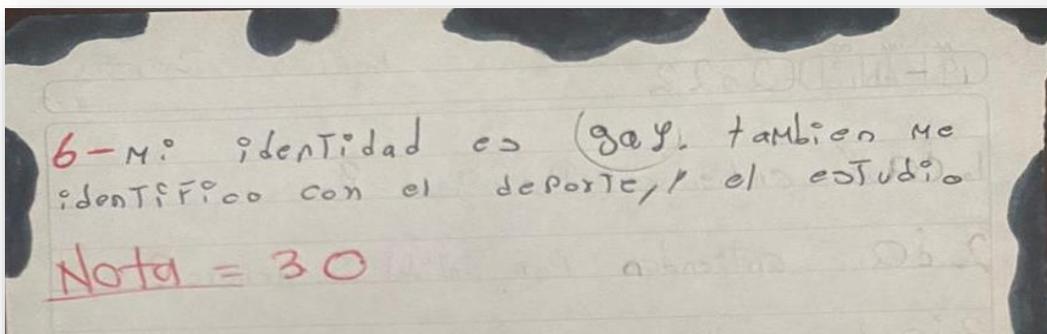


Ilustración 1. “La nota que oprimió la valentía: Así titula esta imagen, desde el día que un maestro decidió calificar las emociones, pero le dio fuerza a esta investigación”

(taller con grado septimo.2021.)

### *Transitando en los recuerdos como si fuesen un grito*

En este capítulo me propongo mostrar la metodología que implementé en la investigación, en esa línea, y a través del relato narrativo, doy cuenta de los objetivos, las preguntas orientadoras que concebí como maestro en mi práctica pedagógica, y que ya venía reflexionando desde mi proceso de formación. El enfoque de investigación biográfico-narrativo que implementé fue clave, en tanto me permitió ampliar los conocimientos en el ámbito educativo, específicamente en el estudio de acontecimientos con las y los profesores y de los hechos cotidianos que suceden en las instituciones educativas a través del punto de vista de las personas involucradas, para este caso, ellos mismos y sus estudiantes, recuperando así su voz y su experiencia, (Colección de Materiales Pedagógicos, Proyecto CAIE, 2007)

Cómo aquí lo expongo, el enfoque narrativo permitió entonces que la cotidianidad escolar, se reflejara a través de diversas miradas, en que se van contando las experiencias vividas dentro de ella, esto precisa, que la vida escolar y lo que dentro de ella acontece, trascendió más allá de los contenidos establecidos y las formas en que la administración escolar marca algunas formas de habitar la escuela. Por tanto, la investigación biográfico-narrativa, como metodología cualitativa, me permitió avizorar desde la subjetividad como maestro en formación la trascendencia a una mirada objetiva de mi propia práctica educativa, el desarrollo de contenidos y las relaciones

horizontales con alumnos, alumnas, compañeros y compañeras maestras y maestros, que de manera constante y cotidiana, tal como implica la cotidianidad escolar, lleva a reflexiones de las conductas, prácticas y aprendizajes que dentro de ella se viven.

Se convierte este enfoque de investigación, en el hilo conductor para el tejido de una historia que trasciende la propia mirada, profunda, reflexiva y crítica, lo que permite ir más allá de la simplicidad de lo metodológico dentro del campo de la investigación. Lo que quiero decir, es que, desde este enfoque es posible escuchar, leer, interpretar y reconocer otras voces, otras expresiones, otras formas en que comunicamos aquello que sentimos, en definitiva, lo que hace parte de cada cuerpo que habita un contexto determinado, por tanto, se precisa que el lugar de enunciación toma sentido, en la medida en que nos narramos. Desde esta perspectiva, a cada persona, cada cuerpo, cada identidad y cada forma de ser, se le hace inherente la acción propia de pronunciarse, manifestar una puesta política y colectiva, contar de dónde venimos y qué hemos ido tejiendo a través de lo aprendido, así mismo, aquello que rechazamos y cuestionamos.

La investigación biográfico-narrativa, me permitió entonces transitar en el recuerdo, en un ir y venir, lo que implicó recoger la experiencia vivida. Por ello, narrar no se hace de manera inmediata puesto que el acto de pensar es constante y hacer memoria no es un ejercicio predeterminado, al igual que la experiencia de lo cotidiano, allí seleccionamos las vivencias y el momento preciso para revivirlas, para luego tomar esos recuerdos y ponerlos en un relato; en este sentido, hay un tiempo fijo para hacerlo, un espacio rememorado al que volvemos desde ese recuerdo, allí expresamos aquello que nos ha marcado y que hace parte de cada uno. Son un sin fin de sucesos que parecieran estar en una temporalidad alejada, puesto que, desde un presente, estamos encerrados en las dimensiones de un tiempo cuantificado que a su vez limitamos y determinamos. Todo lo que parece estar en un pasado, perdura en un presente, en unos cuerpos que transitan y siguen vivos, por ello el recuerdo es un devenir, es el acto de desnudar el pensamiento y el cuerpo, estos son el centro, el cofre que dará vida a esta investigación.

En el acto de enseñar y en la investigación del maestro, recoger múltiples relatos se hace necesario e importante, en la medida en que a través del desarrollo de los contenidos establecidos, este se narra de manera objetiva, esto no quiere decir que se está alejado de nuestra subjetividad, como maestros y maestras, narramos nuestra propia práctica pedagógica en diferentes dimensiones, una de ellas es a través de nuestra experiencia de formación recibida, la cual, cambia en la medida en que asumimos una posición crítica y reflexiva, puesto que el aprendizaje y el proceso de conocer,

que se lleva desde lo propio, no se queda en el mero acto de la reproducción de un saber específico, sino que esto trasciende a las expresiones y/o las formas en que interpretan quienes están en el lugar de receptores, en este caso sería el alumno o la alumna, que a su vez convierte nuestros relatos narrados en un discurso discontinuo debido a que logran tejer una relación de aprendizaje colectivo

Por ello, el relato en cualquier forma en que se represente manifiesta un carácter ontológico, en la medida en que, quien narra su historia, hace visible sus formas, su oralidad, sus identidades y aprendizajes todo ello como reflejo de su ser, un ejercicio que trasciende a lo epistemológico, puesto que hay una relación con múltiples saberes dentro del aula de clase, unos, aportados por el maestro, otros, resultado de los que recoge de manera conjunta de cada uno de los y las estudiantes dentro de ella; por otra parte se traza una relación de conocimientos obtenidos como resultado de los vínculos que en el aula se tejen. Por último, hay una representación de lo subjetivo y crítico en la investigación del maestro, la maestra. ya que hay una apropiación de las experiencias múltiples, que se hace unidireccional puesto que se teje una reflexión constante a las vivencias dentro del aula.

Este tipo de investigaciones no podemos pensarlas de manera inmediata, ni siquiera el hecho de contar nuestra propia historia, esta tarea implica un acto de conciencia de sí mismos, puesto que hay una gran responsabilidad al expresar un acontecimiento de nuestra propia vida, una experiencia que nos ha marcado, incluso lo cotidiano, ya que cada uno de estos elementos atraviesa cada cuerpo y permanece allí, la investigación biográfico-narrativa como ya lo mencioné en líneas anteriores, es ir y volver, es encontrarse, es perderse en los relatos que aparecen, unos que parecieran suprimir el propio.

Cuando hablo de suprimir nuestro propio relato, no es para entenderlo de forma negativa, sino más bien explicita cómo se entrelazan experiencias, que van tejiendo un solo discurso, una historia, el entrecruce de múltiples relatos que hacen una historia narrada, cantada, subjetiva y objetiva que lleva manifiestos unos elementos en común, es en sí misma, la transversalización de lo cotidiano en múltiples dimensiones.

Antonio Bolívar, en su texto metodología de *investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*, manifiesta que la investigación biográfico-narrativa es una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos, (Bolívar, 2012). Desde esta perspectiva, la

investigación narrativa, pone en escena las comprensiones e interpretaciones que cada persona hace de sus formas de relación, en el caso de nosotros como maestros y maestras, estos elementos discursivos, retoman todo un antecedente de prácticas, reflexiones y aprendizajes, nuestros diarios pedagógicos, por ejemplo, hacen parte de nuestros relatos, allí ponemos nuestra subjetividad de acuerdo a cada una de las experiencias que nos atraviesan en ese acto de enseñar, las formas en las que interpretamos sucesos o episodios vividos que marcan una diferenciación en el momento en que se presentan dentro del aula, incluso, cuando desde nuestras planeaciones trazamos unos intereses, para dar resultado a experiencias significativas desde los contenidos; en vista de que el aula de clase es diversa, desde cada una de las corporalidades, las identidades y las formas múltiples en que se aprende, todo ello implica una forma de narrar e interpretar de manera distinta, las expresiones que habitan el aula y la escuela misma. Narrar, es retomar aquello que se nos hace necesario expresar, y lo expresamos desde las vivencias, que atraviesan el cuerpo, el cual, está situado en distintos escenarios: el familiar, social, cultural, político, económico y el escolar, siendo éste último, uno de los escenarios más representativos en la vida y lo cotidiano; precisamente, porque dentro de él, se manifiestan y se representan estas esferas que a su vez, demarcan aquello que nombramos y entendemos cómo ciudadanía dentro de un sistema social y cultural establecido.

El enfoque hermenéutico, como método de investigación en ciencias sociales, nos lleva a apreciar y reflexionar sobre diversos fenómenos, acciones o conductas que se manifiestan en el devenir del tiempo de las sociedades y las culturas, al ser la escuela un escenario político, manifiesta una estrecha relación con la subjetividad de quienes la habitamos, independiente de la forma en que estemos allí, ser un escenario político manifiesta un conglomerado de identidades y realidades, que se van convirtiendo en el tejido de unas historias dadas a través de las múltiples narrativas que desde dentro emergen. Por ello, se hace importante la interpretación desde la investigación narrativa por parte del maestro, la maestra, que vive, interpela, investiga, enseña y aprende, por tanto, no es únicamente un espacio de su propia acción política, a su vez da fuerza a las identidades políticas que la habitan. En este sentido, lo que aviva la escuela, trasciende más allá de la mejora de su infraestructura y las dotaciones de recurso que da una administración de paso, por tanto, de manera constante e imperativa, en la vida escolar, nos enfrentamos a la diversidad que se expresa dentro del aula y mi clase la vuelve algo propio de analizar.

Desde este enfoque, mi investigación como maestro funge en la invitación a otros lectores, lectoras, a mis maestros como lectores a hacerse sensible de los relatos que en mi práctica

pedagógica surgen y con ello a los diferentes análisis que hago de lo espontáneo, de lo cotidiano dentro de la escuela alrededor, por ejemplo, del uniforme, los cuerpos, los espacios que se dan de acuerdo a un género, lo que desencadena allí del exterior desde la familia, la vida social y la cultural, la realidad de una escuela empobrecida que refleja en los rostros de quienes la habitan un sistema de clase, que la convierte en un espacio de fuga, - y supervivencia, como me lo dijo en un momento mi maestro cooperador “*Aquí hay pelaos que solo vienen por el refrigerio*”. Por lo tanto, esta es una investigación horizontal, que me permite y permite desde esos otros relatos e historias la configuración de un perfil biográfico profesional, además de continuar tejiendo mi propia identidad como maestro, a su vez una identidad transitoria.

Cuando nos sensibilizamos ante quienes educamos, nos enfrentamos a múltiples historias, pues cada persona habita formas que se alejan o se acercan de las que propone la escuela, estas se complementan con las vividas en la familia y el barrio, por ejemplo, convirtiéndose en un conjunto de prácticas, por ello, cada persona se narra desde realidades ya vividas, como algo predeterminado, lo que significa, que las experiencias de vida que se entrecruzan con las experiencias que se van tejiendo dentro de la escuela nos llevan a desaprender y aprender nuevas formas de ser y estar, por eso es que desde esta perspectiva, la investigación con un enfoque narrativo, precisa una relación horizontal, en tanto se traza una relación colectiva, en la medida en que me permito y permite al investigador(a) hacer una analogía de las multiplicidades que se manifiestan y se hacen visibles en un espacio determinado, a lo que refiere Denzin, citado por Bolívar (2012) “La investigación narrativa introduce una seria “fisura” en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador” (p.3).

Esta fisura no solo se presenta dentro del enfoque hermenéutico, puesto que el método biográfico-narrativo se constituye en la investigación cualitativa, de esta manera, la interpretación y la comprensión de múltiples cualidades, que desde la cotidianidad se enuncian, hacen visible esta ruptura. También, desde la acción del maestro, y los diálogos horizontales que tejemos dentro del aula cuando hablamos de construcción del conocimiento, narrar y relatar, logra interpelar, fragmentar y romper con los esquemas establecidos como una sola forma de investigar, pues es la experiencia propia a través del otro, aquello que logra romper con el simple hecho de identificar una cualidad; las interpretaciones de estas experiencias desde el otro, logran atravesar los cuerpos, lo cual no es solo un relato recogido, porque este se puede presentar de diversas formas, sino que

logra de manera conjunta establecer una relación de reciprocidad en la experiencia investigativa, es hacer una diversificación del aprendizaje interpretado de manera colectiva, subjetiva, identitaria y transgresora.

La acción y la investigación de maestros y maestras es y debe ser democrática, por ello narrarnos se hace importante puesto que logramos hacer visible nuestro propio lugar de enunciación y las formas en que lo hacemos, no podemos pretender retomar un relato de forma sensible y crítica sin desnudarnos desde el nuestro, sin hacer un recorrido de nosotros mismos, sin contar de dónde venimos y cuáles son nuestras luchas, es como el que pretende amar y no tiene amor propio al verse a un espejo, precisamente porque cuando crecemos en sociedades jerarquizadas, en un sistema capitalista supremacista y de clase, que categoriza las personas y las condiciona, cuando se está por fuera de los privilegios de clase y de las formas que este sistema indica y señala que debemos ser, hacer y comportarnos, lo que nos aviva y motiva contar nuestro devenir desde aquello que somos, ¿Qué somos? mucho y nada; porque cuando mal interpretamos la palabra poder, se hace complejo comprender la otredad, la nombramos sin hacer parte de ella, sin salir del privilegio propio, aun siendo carentes de ellos. Para mí, la palabra poder, implica ser, poder hacer, poder ayudar a ser para que podamos en conjunto.

Dentro del aula de clase, inevitablemente se dan relaciones de poder, tal como se dan en la vida cotidiana y por fuera de ella, lo mismo ocurre en las familias y en los escenarios sociales, si lo pensamos desde la forma en que están organizados los espacios de formación, hay una jerarquización constante, que manifiesta y sitúa a cada una de las personas que habita la escuela en lugar de representación determinado. El uniforme es el molde perfecto para mantener una jerarquía, cuando el maestro no lo usa, por ejemplo, manifiesta un proceso culminado, que fue su propia vida escolar, sumado a esto, una libertad sin códigos de vestimenta, que le permiten mostrar un sin fin de identidades desde su propia puesta en escena y estética, aunque este no está libre de los juicios que emergen de acuerdo a las impresiones de sus estudiantes. En este sentido, por ejemplo, que, a los cuerpos entendidos como cuerpos femeninos, se les imponga una falda, desconociendo las formas en que ese cuerpo se ve ante un espejo o como quisiera en últimas mostrarse, determina y manifiesta de entrada, conductas y comportamientos establecidos, incluso y al respecto, se establecen unas normas para sentarse, que a su vez determinan una condición, que no permite poder ser.

Lo anterior, lo nombro, puesto que en la escuela de manera constante se establecen normas que determinan algunas acciones, nuestra propia puesta en escena. Es decir, entonces, que el ser maestro es un acto político, que precisa romper con algunos de estos elementos establecidos dentro de las instituciones educativas, para que cada vez se haga más fuerte avivar las formas en que nos hacemos visibles. La voz del maestro y la maestra, por tanto, deben ser un grito políticamente vivo.

Lo que trazo aquí es una relación horizontal en el campo de la investigación, no solamente desde el acto de retomar diferentes relatos para analizarlos, sino más bien, desde una relación conjunta entre quien narra su relato y la forma en que otros lo reciben y se hacen parte de él, para desde allí crear otros; configurar la narrativa precisa una acción afirmativa, en la medida en que permite que las enunciaciones logren trazar una relación conceptual, metodológica, reflexiva y crítica en la investigación de uno como maestro; desde esta lógica, las acciones políticas empiezan cuando asumimos una relación de nosotros mismos con la vida y la cotidianidad, ésta entendida desde lo individual en lo colectivo en tanto que trasciende a las formas de—\_expresión de otro ser. En las esferas de la sociedad, la identidad toma fuerza, cuando la damos a conocer, en este orden de ideas, los relatos aquí, no los pensé solamente desde la oralidad, puesto que recogí evidencias de diversas clases durante mi práctica pedagógica, por ello, no se da vida solamente y a través de las voces, también desde el color, el dibujo, la forma en que abordamos los contenidos, las expresiones corporales y las formas en que se teje una relación de maestro, alumnos y alumnas en el aula y la escuela:

Todos los días en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargada de significados muy específicos (Suarez, 2007, pp. 8-51)

Lo que aquí se produjo fue un diálogo conjunto, compartido y vivenciado, una práctica en la que se entrelazaron las experiencias vividas que tienen relevancia para cada una de las personas participantes, el maestro y la maestra, quienes también cuentan a través de sus propias formas de enseñar, un conjunto de situaciones que atraviesan unas realidades sociales, de las que no estamos alejados; lo que significó fue el acto de llevar sus saberes cuando se tejen identidades con aquello que se enseña, se aprende y se transmite. Cuando en líneas anteriores mencionaba el hecho de que los relatos se representan de múltiples formas, es precisamente porque las escuelas son de colores,

de matices, porque cada una tiene su propia historia, quienes la habitan hacen de ella un lugar distinto, por ello, nos preguntamos de manera constante que pasa con los maestros y las maestras allí, cuando llegamos a un lugar en un contexto distinto al que pertenecemos, las vivencias cotidianas de los alumnos y las alumnas, dan cuenta de sus propias historias de vida, historias que llegan a la institución educativa y hacen que exista la preocupación por otras necesidades, que desbordan el mero acto de aprender un saber o un contenido específico, incluso mencionar las infancias y las juventudes como hemos acostumbrado, lo que se ha convertido en un eufemismo, por eso es posible pensar que ambos grupos poblacionales, tienen necesidades con el aprendizaje, sin embargo, si pensamos en estas necesidades de manera generalizada, como lo establece el Ministerio de Educación Nacional, podríamos decir entonces, que en todo Colombia, las personas que habitan las escuelas, en educación básica y media tienen todas las mismas necesidades básicas de aprendizaje y a su vez, las mismas condiciones socioeconómicas, por tanto, la preocupación no es el hambre, es únicamente el aprendizaje.

Todo esto precisa los elementos que dan importancia a la investigación biográfico narrativa y a la comprensión de los relatos que emergen, allí se encuentran un narrador, que pone en evidencia las experiencias vividas, un maestro como intérprete de estas experiencias y como investigador que interpela y que lee estos relatos para elaborar su propio diario experiencial y a las escuelas, que son el cofre, un cúmulo de textos, estos no como hojas, sino igualmente como relatos, que de manera cotidiana, emergen de la vida escolar. Si pensamos en lo importante que se hace transformar prácticas educativas, los contenidos que abordamos, y las formas en que nos enfrentamos a unas administraciones institucionales establecidas, debemos ser más críticos a las dinámicas que dentro de ella se dan, lo que implica una interpretación de los maestros en su propio acto de enseñar, en la medida en que comparte y hace parte del \_espacio escolar y administrativo, la sensibilidad que ha de tejerse ante las realidades que cruzan nuestra mirada y nuestros cuerpos, por ello, es un lugar de narraciones identidades y luchas, cada una de formas diferenciadas.

Como maestros y maestras, nos preguntamos qué está pasando con la escuela, a su vez nos preguntamos a nosotros mismos por nuestro quehacer dentro de ella, las formas en que vamos abordar los contenidos y nuestras planeaciones para llevarlas al aula de clase, en la medida en que dinamizamos en función de lo establecido, desde una administración de Estado e interna dentro de ella, esto lleva a que de manera constante se cree una ruptura, desde lo cotidiano dentro y fuera de ella, precisamente porque esta no está alejada de las dimensiones y formas en que nos

desenvolvemos en nuestros espacios socioculturales, familiares, económicos y políticos, yo la llamaría como un espacio de singularidades plurales, puesto que las formas en que se interpreta y se describe, se da desde lo propio y lo colectivo, como dos elementos que se entrecruzan, dialogan y confluyen dentro de un mismo espacio, lo cual, hace posible que éste lugar se desborde en su estructura desde lo que allí dentro se vive.

A partir de unos contenidos establecidos, el maestro precisa y predetermina un qué hacer en el desarrollo de la clase, sin embargo, la planeación no determina que haya aprendizajes significativos, puesto que las disposiciones dentro del aula, para recibir estos contenidos, logran desbordarlos. Hay un contexto y unas condiciones físicas, mentales y emocionales que logran romper con lo establecido y que hasta ahora ni los currículos, ni los maestros hemos logrado manejar en su totalidad, por ende, de manera constante acudimos a la imposición de un orden para el desarrollo de estos contenidos; podríamos preguntarnos, porqué de manera constante queremos desaparecer el grito del aula de clase, pero el grito no desaparece.

Este es el relato discursivo al que nos enfrentamos los maestros cuando narramos las experiencias; desde las dimensiones administrativas, incluso las caracterizaciones que se hacen del contexto al que pertenece y un grupo poblacional, que realizan las entidades administrativas institucionales, únicamente evidencian un grupo poblacional en cuanto a la estratificación y las composiciones familiares; si bien, estos elementos son importantes, y manifiestan una característica socioeconómica del contexto donde está ubicada la escuela, los maestros dentro del aula, encontramos que las condiciones y las formas en que se caracteriza la sociedad y la vida escolar, están completamente alejadas de lo establecido; es decir, las personas que habitan las aulas, no solamente están procesando el desarrollo de contenidos.

También llevan a las escuelas, una diversificación de realidades que confluyen en tanto su condición de clase, las necesidades básicas, la participación de padres y madres de manera inconstante, niños, niñas y jóvenes que la habitan, mientras las personas a cargo de estos están en sus espacios laborales. De allí que tanto las niñas como los niños, especialmente las niñas y si son las mayores de sus grupos de hermanos y hermanas, asuman responsabilidades, escolares y familiares que alteran los discursos técnicos de la institución, así mismo, fragmentan o vuelven discontinuas las planeaciones que hacemos. Si bien estos espacios cumplen un papel fundamental en la sociedad, que ya no son solamente las pretensiones de un sistema de gobierno, si no la emergencia de vincular las diferentes formas unidimensionales, de las estructuras socioculturales,

económicas y políticas, porque dentro de la cotidianidad que se vive en ellas, no se escapa de estos elementos; pensar en un desarrollo sociocultural, tal como lo hemos propuesto en el devenir del tiempo maestros y maestras dentro de la escuela, donde cada uno de los grupos poblacionales, desde sus múltiples formas de ser y estar en la sociedad, han puesto tal diversificación como el espacio y el lugar propicio para pensar dichas realidades. Volviendo a Suarez (2007):

En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas de historias, y los docentes son, a un mismo tiempo, los autores de sus tramas y los autores y contadores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentemente, los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y en ese mismo movimiento, construyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. (p. 11)

En esencia, los maestros y maestras nos encontramos de manera constante con relatos, que nos llevan a narrar múltiples historias de las cotidianidades, trazamos una relación de identidad en tanto apostamos a la enseñanza desde el reconocer a quien aprende desde sus particularidades, necesidades y realidades que le atraviesan, damos vida a la escuela, en la medida en que se entrecruzan identidades y experiencias compartidas, a partir de las relaciones que dentro de ellas se tejen y en secuencia manifiestan un discontinuo proceso formativo desde lo establecido por los contenidos. Por ello, las formas en que están organizadas, desde su infraestructura y los tiempos dentro de ella, manifiestan una relación intencionada en tanto las determinaciones para estar dentro de ella; esto hace a la escuela un espacio que prepara para una vida dentro de un sistema de gobierno y un imaginario de ciudadanía; pero el maestro, teje una reflexión crítica ante ello, en la medida en que logra transgredir lo que se pretende para la enseñanza.

Desde esta perspectiva, es que menciono retomar y reconocer identidades propias a través de los relatos que se establecen y confluyen dentro del espacio escolar, para este caso, en la Institución Educativa Eduardo Santos para entrelazarlos con mi propio relato, mi experiencia en la práctica pedagógica, desde mi formación en el devenir del tiempo como estudiante de primaria, bachillerato y universitario maestro en formación. Narrar entonces precisa todo aquello que somos, mostrando cómo cambiamos y cómo asumimos las formas en las que configuramos nuestras subjetividad, lo cotidiano y nuestra experiencia para desde allí interpretar e interpelar la construcción de unas identidades múltiples y diversas que confluyen en un entorno donde emergen de manera constante diferenciaciones; lo que pretendo aquí, es recoger y reconocer identidades múltiples que se enfrentan y resisten a una vida escolar, puesto que confluyen en un mismo lugar,

lo cual no hace una unidad de ellas aunque la escuela como un lugar en común, pueda tener un significado colectivo.

Dentro de la investigación biográfico narrativa, existen diversos enfoques o tradiciones para llevar a cabo la investigación desde esta metodología, no haré un análisis conceptual o teórico de estos, aunque si adoptaré el enfoque temático, tal como lo propone Antonio Bolívar, citado en Colección de Materiales Pedagógicos, Proyecto CAIE (2007): “(enfoque temático), se centra en el significado dentro de las narraciones”, puesto que lo que aquí se pretende es la recolección de relatos, para comprender las múltiples formas en que se representa la interseccionalidad, como categoría que transita en la cotidianidad, en la cotidianidad condicionada y las identidades que escapan de lo normalmente establecido, aunque desde los relatos podríamos encontrar puntos en común, las experiencias y lo que atraviesa en cada cuerpo individualiza, objetiva y lo lleva el espacio colectivo, que sería la vida social, de maneras diferenciadas.

Es por ello, que le doy importancia a la investigación desde un enfoque narrativo, porque logro reflexionar a través de la recogida de relatos y crear un tejido de narraciones desde otras experiencias vividas, de la experiencia propia y el entrecruce de las experiencias que se van tejiendo en la escuela durante mi práctica pedagógica, para luego contar una historia, la cual, logrará palpar los sentidos compartidos, las emociones, las sensaciones, que surgirán de esta analogía. Esta es una de las formas de acción política del maestro, en tanto que implica una subjetivación de estos dos términos, lo que quiero decir es que cuando asumimos el término y el lugar político como maestros, este debe darse desde una mirada del ser maestro, desde lo propio, lo que somos, lo que nos atraviesa, es la identidad transgresora; lo que aquí expondré es una investigación que rompe con los esquemas de una estructura universitaria, institucional y tradicional, que sigue imponiendo y validando una forma de investigar, lo que termina coartando la identidad de un estudiante, del profesional que se está formando y el de un maestro en ciencias sociales.

Esto es entonces la postura de un maestro, su tejido, desde su propia historia, un recorrido de lo que hasta hoy es su vida, que se entrecruza con otras experiencias que le han habitado, el reconocimiento de lo cotidiano, de hacer visible lo establecido que agrede y rompe la integridad del ser. Aquí presentaré para la universidad de Antioquia un trabajo de investigación para optar un título, lo cual, haré desde una metodología biográfico narrativa, donde me permito tejer una historia desde otras historias, ésta es entonces, la historia de un maestro, de un hombre negro y

marica o de manera más académica homosexual, aunque ninguna de las formas en que me nombro, escapan de ser suprimidas, retomando las palabras de Antonio Bolívar, citado en Huchim y Reyes (2013), *“La investigación biográfico--narrativa una alternativa para el estudio de los docentes”* (...) Permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigado leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran. (p. 2).

# →---AUTOBIOGRAFIA.---←

\* Hola, esta es mi autobiografía me presento, mi nombre completo es leidy Daliana Monsalve Gonzalez, tengo 13 años, naci el 15 de Marzo del 2009 en la clinica prado de medellin, soy muy sociable y me encanta pasar tiempo con amigos y familiares, disfruto mucho lo que hago, soy una persona muy dedicada a mis estudios, Cuando sea mayor me gustaria ser muy independiente y enfocarme mucho en mi, y en lo que quiero ser, me gusta mucho ayudarle a las personas, soy muy amante a los animales sobre todo a los perros, vivo con mi papa, mamá, mi hermana y mi hermano mayor que esta en el ejercito tengo una mejor amiga de hace muchos años se a convertido en una de las personas mas importantes en mi vida, lo que mas me asusta es quedarme sola sin amigos etc. lo que mas me gusta hacer es dibujar o ver tele, y me gusta mucho bailar y escuchar musica, me gusta mucho ir a un pueblo a las afueras de medellin llamado Liborina antioquia, <sup>ahí</sup> hay tengo la mayoria de mi familia incluyendo a mis abuelos por parte de madre y padre, me gusta mucho todo lo que tenga que ver con la naturaleza, me acuerdo que cuando iba a ir al jardin yo sola me eche perfume i me cayo en un hoj <sup>ojo</sup>o cuando sali de mi casa con mi mamá tenia el ojo cerrado por que me dolia mucho y me ardia, pero en el transcurso del dia el dolor fue pasando y gracias a dios no paso a mayores.

Ilustración 2. Autobiografía.

Fotografía tomada en la actividad de iniciación de la práctica, biografiándonos en el aula, esta foto representa la voz de quien se narra a través del lápiz. (2021)

## *El grito*

No sabría decir cuál es el momento preciso en que uno empieza hacer uso de la razón o cuándo está tomando una posición de manera crítica, ante lo que escucha, lo que ve y lo que siente, en ello, hay algo que es indiscutible y es quizá que la razón en sí misma es natural al ser humano, puesto que nos acostumbramos a tener en el recuerdo las experiencias inmediatas, solo en lo palpable o en lo más cercano en el tiempo, ese uso de la razón se vuelve inconcluso. De hecho, hay momentos que no recordamos, como por ejemplo, el proceso de alimentación desde la lactancia o el habitar el vientre de nuestras madres, de esta manera, cuando hablo de la razón, quiero hacer especial énfasis, en hacer uso de la memoria, de una forma transitoria en la medida en que la llevamos a las experiencias mismas desde el recuerdo, una experiencia individual, aquella que compartimos con las personas y en este caso la que se hace más cercana a cada uno, especialmente las de primer contacto, como la familia y las personas con las que nos cruzamos en la vida cotidiana, el diario vivir. Todo esto, es lo que nos llevaría a reconocer unos momentos o episodios de la vida que se convierten en hitos, clasificados como episodios o momentos significativos, ya sea de manera positiva o negativa, desde allí, hablo también, del uso de la razón o hacer de manera consciente el uso de la memoria en razón de algo.

Esto es como una analogía entre la experiencia, la experiencia en el tiempo, el uso de la memoria para llegar al recuerdo y el recuerdo como elemento, para transitar en múltiples temporalidades, es decir, cuando hacemos uso de la memoria y traemos a través de esta, experiencias compartidas. Aquí no se mostrará una sola experiencia como subjetividad individual, por el contrario, se trasciende a experiencias colectivas, con esto, me atrevo a afirmar que las experiencias empiezan en el primer momento en que se le da vida a un cuerpo, cuando estamos en el vientre, cuando hay un “género” establecido como la etapa más próxima al nacimiento. Posterior a esto, la siguiente experiencia es el encuentro con la madre, de hecho, ese instante no lo recordamos, pero hacemos uso de la imaginación, desde lo que ellas nos cuentan. La madre, es quien nos relaciona con el otro, con el entorno social y familiar; a partir de allí y con el transcurrir del tiempo, empezamos a tejer vínculos con otros, desde lo emocional, lo afectivo, familiar, sociocultural, es decir, las relaciones cara a cara. Lo que pretendo con este relato, no es conceptualizar aquello que es la razón o la memoria, sino intentar comprender a través del uso y la compilación de experiencias puestas en relatos, para tejer el propio, ello

implica recoger el inicio de mi historia, el origen, mi lugar de enunciación desde mis antecesoras, lo expongo así porque crecí en una familia la cual nombro como matrilineal, puesto que, mi crianza ha sido desde el cuidado de mujeres.

El nombre de mi abuela es María Serapia Mosquera, nacida en el bajo Baudó, un pequeño municipio que está ubicado en el departamento del Chocó, la fecha de nacimiento que hoy reconocemos y que registra es el 31 de diciembre de 1936, lo menciono de esta manera, como un registro un tanto inconcluso, porque según lo que ella cuenta, cuando nació, su madre murió en el proceso de parto, mi abuela fue recibida por una partera del pueblo, sumado a ello y en ese tiempo los registros no se hacían de manera inmediata, por eso cuando la registraron le asignaron esa fecha, ella fue la única mujer de su familia, hoy conserva el nombre de su madre biológica.

La vida de mi abuela fue en el campo, cultivando arroz, maíz y plátano, criada por su tía Marciana Vivas Valderrama, hermana de su papá y a quien ella reconoce como madre, mi mamá como abuela y yo como bisabuela, junto a sus hermanos y hermanas— de crianza a quienes vemos como tíos y tías, porque, en medio de una repartición, solo hasta grandes, los hijos de mi abuela y sus nietos, me incluyo, conocimos sus hermanos biológicos o de sangre por parte de ella, lo que parece estar en medio quizá de un momento trágico, respecto a la vida de mi abuela, trasciende más allá de una desgracia, cuando se escucha esta historia, desde una posición de amor y por supuesto como nieto, comprendo por qué ella es una mujer tan fuerte, cuando se enfrenta a las pérdidas, de personas que hasta hoy vemos como pilares, polos a tierra, como lo son las madres, o bueno al menos así veo la mía y así vemos a mi abuela, por eso desde ese lugar, trato de interpretar este sentir, no desde la victimización, sino más bien desde sus luchas que hacen una visión distinta de la feminidad en mi abuela, de los privilegios obtenidos por hacerse fuerte y tener que enfrentarse a una conducta normalizada, esa que corresponde a la no corresponsabilidad de los hijos por parte de los padres (hombres) no digo que todos, pero si es el común denominador, al menos en la cultura colombiana, incluso el uso de la palabra padres, ya está tan normalizada, que desde lo cotidiano, se le está dando de manera constante, participación a un solo cuerpo en la crianza, puesto que esta palabra -padres- se tiende a utilizar para generalizar el círculo familiar primario, donde pareciera que las familias fuesen homoparentales, en donde no participan las madres.

Menciono esto, porque cuando la madre de mi abuela murió, su padre Agustín Vivas, como lo cuenta mi abuela, la entregó a su hermana para que la criara.

Mientras conversaba con ella, tratando de hacer un poco de memoria a través de su voz recogiendo su historia, para poder quizá contar la mía, le preguntaba por qué ella solo conservaba el apellido Mosquera siendo consciente del apellido de su padre y su existencia, a sabiendas que estaba siendo, además, criada por su tía paterna. En medio de su relato, tratando de explicar la razón del por qué no tenía el apellido Vivas, yo concluí que no había un interés alguno de su parte para dárselo y que además, luchar contra los poderes y las determinaciones, para este caso, religiosas, era demasiado compromiso y desgaste pues la religión ha forjado ya una forma de “ser y actuar” determinada por la iglesia católica, que también ha sido la gran estructura de representación social consolidada en la omisión-opresión como forma de “mitigar” algunas violencias que históricamente ha permitido la cultura y que en efecto desconoce, incluso hasta cuando están jurídicamente nombradas desde el bautizo, creado por la institución misma.

*“Mi papá se llamaba Agustín Vivas, quiere decir, que yo soy Vivas Mosquera, pero cuando me bautizaron, como en ese tiempo si no eran casados no podían llevar el apellido del papá no me lo pusieron, los otros hermanos de mi abuela si tienen el apellido de él, a mí me pusieron el apellido de mi mamá. Como ella y él no eran casados yo no era una hija legítima”* (Testimonio de Serapias Mosquera)

Los otros hermanos de mi abuela, es decir, los hermanos de sangre son hijos de su mismo padre, pero de madre distinta, hijos de un matrimonio, del cual mi abuela no hacía parte. Mientras escuchaba el relato de mi abuela, yo hacía varias suposiciones en mi mente, pensaba, que seguramente mi bisabuela fue un amor clandestino de mi bisabuelo o mi bisabuelo fue un hombre separado que se enamoró y no podía volverse a casar, o al contrario, mi bisabuela era quien estaba pasando por estas dos suposiciones; sin embargo, para la época, lo cual no ha cambiado mucho, independiente de cualquiera que fuese el caso, la que siempre estaba menos beneficiada y estaba obligada a no tener un lugar de representación era mi bisabuela y por supuesto mi abuela, el hecho de no tener las bendiciones de la iglesia, las obligaba a no ser dignas de un apellido, de un estatus como mujeres o de una familia digna de las morales establecidas.

Las visiones de familia establecidas por la iglesia y la religión católica, han desconocido y suprimido otros elementos importantes, cuando hablamos de amar, de dar, de reconocer y asumir una responsabilidad, es posible pensar una vida sin un apellido paterno, pero culturalmente lo que implicaba para mi abuela y su mamá el no tenerlos, en ese momento, trasciende más allá de una simple formalidad, precisamente, por la importancia que tiene en la subjetividad y la cotidianidad

cultural *un lugar*, que mi abuela se nombre y se reconozca como una hija no legítima, manifiesta la naturalización de una sociedad binaria y patriarcal, que de manera constante está en un discontinuo proceso de dignificación y en unas morales discursivas, que atentan contra cualquier principio orientado a la integridad, puesto que el lugar de las mujeres, el ideal de persona a seguir, y las voces que consolidan patrones, se hace de manera constante y es asignado por un hombre y por hombres; es decir, hay una condición de posesión y determinación de la mujer y en el caso de no tenerlo, como es este, ni siquiera podría uno pensar el hecho de que habían mujeres autónomas o que asumen una libertad, incluso desde el amor y la maternidad, sino al contrario el señalamiento por estar apartada de las formas correctas de ser y hacer familia.

Este asunto hay que verlo de forma crítica, porque no quiero caer en la victimización de la vida de mi abuela y su madre, más bien pretendo mostrar esta situación, como un patrón que se repite de manera constante, que transita en el tiempo, aunque hoy no se sataniza tanto el ser madre cabeza de hogar o madre soltera, si es evidente, cómo muchas mujeres y abuelas, cargaron con matrimonios, por conservar una dignidad y un estatus social, que no ha sido representado por ellas, si no por una figura masculina.

Continuaba conversando con mi abuela y le manifestaba todo esto como un malestar, como un interrogante, como un fenómeno naturalizado, mi abuela todo el tiempo me dio ejemplos, quizá lo estaba justificando, o lo estaba mencionando de manera natural porque simplemente para la época así era, incluso desde su corporalidad, no había un malestar ante ello, ni siquiera cuando yo hacía comentarios al respecto.

Cuando del lugar de representación se trata, el de las mujeres en esta sociedad sigue siendo avalado por hombres, cuando ellas logran llegar a este, por sus trabajos, sus esfuerzos, su saber y sus capacidades, estos, de manera constante, están en disputa. En el caso de las mujeres negras es innegable y preocupante, las condiciones sociales, políticas, económicas e institucionales, que hacen de ese lugar de representación, espacios de menor acceso para ellas, en tanto, son en general, asignados por el hombre -hombre blanco-, espacios, doblemente, en disputa, ya no solo por las condiciones de la población negra sino por personas blancas, a lo que se suma su género. En el tiempo de vida de mi abuela, esto era un poco más latente, porque si bien ha habido cambios, algunos elementos aún hoy, siguen marcando y determinando unas condiciones en ciertos grupos poblacionales.

Las líneas de este trabajo, las palabras recogidas, son las inquietudes de un maestro en formación que ha ido transitando por múltiples identidades, algunas ya determinadas y otras que van pasando por el cuerpo, un maestro que vivió la escuela y la universidad y se encontró con su quehacer cuando habitó esta última; es decir, todas estas entrelíneas y relatos, abren un panorama respecto algunos dispositivos de los que aún no escapa la escuela, que han coartado la subjetividad y las identidades de quienes la habitan, el papel que supuestamente deben cumplir los espacios de formación en cada uno de sus niveles, los cuales, se pretende garanticen un sistema de gobierno. Aunque haya momentos y situaciones, que la hacen un espacio inmóvil, cuando dentro de ella, bajo la normalización de unas estructuras, unas conductas y una mentalidad consolidada desde el ámbito político, social, cultural ha establecido unos silencios continuos y violentos, debido a que la escuela, es un lugar que no escapa de lo que se vive por fuera de ella.

Si pensamos en el tiempo de la colonización y lo que este suceso ha dejado en las mentalidades y en la construcción de la identidad cultural, podríamos establecer una visión de nación y nacionalidad; así mismo, podríamos pensar en espacios de formación y lo que en ella se enseña. Desde esta percepción referencio la escuela como un lugar inmóvil o estático, puesto que, como institución de un sistema, se le han impuesto multiplicidad de silencios, los cuales se han perpetuado en los maestros (as) desde lo que se establece curricularmente y lo que se debe enseñar, que también desdibuja e imposibilita de manera constante que los maestros(as) lleven a su práctica parte de lo que son. Yo fui un estudiante que en muchas ocasiones no estaba en sintonía con las pretensiones de la norma en la escuela por medio del manual de convivencia y lo académico desde un currículo establecido, y sin duda alguna, el habitar la escuela y a su vez estar excluido de ella, tal como le pasó a mi abuela cuando le pregunté, cómo había vivido ella la escuela.

Cuando menciono el tiempo de la colonización, es porque ha sido uno de los dispositivos que aún hace parte de la escuela, que a su vez la coartado y que, aunque hoy maestros y maestras, pongamos en tensión algunos elementos, hay una estructura que perdura, lo cual hace que no sea solamente la escuela un lugar en tensión, sino también los maestros, las maestras, los y las estudiantes. La vida escolar de mi abuela, manifiesta una visión colonial, un interés de la misma estructura y la perpetuación de unas condiciones y un lugar establecido en la sociedad de clases, de racismo naturalizados, violencias normalizadas, condiciones establecidas desde un

quehacer para hombres y para mujeres, y si esos hombres y mujeres pertenecían a una cultura distinta a la blanca o mestiza, estos dispositivos cambiaban de manera más fuerte, cuando conversaba con mi abuela, en medio de mis preguntas por la escuela, le dije que me contara cómo era la escuela en el Baudó donde ella nació creció y vivió.

*“Yo solo hice la primaria, era un escuelita común y corriente, más que todo eran indígenas, allá iba mucho misionero, estudiaban los indios y todo, y de allá los traían aquí a Medellín a capacitarlos, a mí no, más que todo a los indios”* (Serapia Mosquera).

Uno de los dispositivos de control que aún perdura en la escuela, es la única visión de espiritualidad y la enseñanza de unos principios bajo una moral católica, la enseñanza de la religión que no es religiones, sino religión católica, lo que hace de Colombia un país laico únicamente desde el papel, ahora bien, si pensamos en la enseñanza por parte de misioneros, las dinámicas hoy cambian, en la medida en que la profesionalización del maestro y su quehacer, no está coartada por las imposiciones de la iglesia; sin embargo, gran parte de los maestros y maestras han crecido bajo estas dinámicas del catolicismo, esto hace que exista uno de los silencios más preponderantes en la escuela, no es culpable el maestro o la maestra por hacer parte de esta forma de credo, hay una estructura que aún sigue en la escuela moldeando una forma de ser y estar en sociedad.

El racismo marcado en la vida escolar de mi abuela es innegable, así mismo, la finalidad en este entonces de la escuela, la capacitación de estos indígenas traídos a la ciudad, sin duda alguna lo que pretendía era lograr la consolidación de un sistema social y cultural y un credo que determinaría las visiones de lo espiritual y lo puro en el estado colombiano, por otra parte, que mi abuela habitara la escuela, manifestaba que ya no había una condición de esclavitud; aunque, no haya sido concebible educar a una persona negra, mucho menos a una mujer, a esto se le suman condiciones a través de unos imaginarios de poder racista y de clase que determinan que las personas negras, no eran dignos de hacer parte de algunos lugares de representación.

Esta es una de las razones por las que se hace necesario reflexionar a profundidad sobre las visiones y discursos del desarrollo social y desde el lugar de maestros y maestras acerca de las maneras en las que avizoramos ese desarrollo para llevar a la pregunta constante, a dónde quieren llegar esos contenidos curriculares que abordamos en la escuela, puesto que ese currículo establecido y sus contenidos, han dado forma a un discurso institucional, que no es el mismo del maestro, ni las formas que realmente tiene la escuela, mucho menos las formas de quienes la

habitan. Cuando hablo de discursos institucionales, es porque estos son pensados desde una estructura de gobierno que llega a distintos espacios y que de manera constante desdibuja la figura de los maestros y maestras, las identidades desde lo profesional y lo personal que también hace parte de esa escuela, de su quehacer y sus experiencias cotidianas.

De manera constante, estamos pensando entonces en las múltiples hegemonías instauradas, en dispositivos que de manera constante están coartando las libertades, la identidad y lo que habita a cada persona. Por eso, cuando mencionamos estructuras dominantes, es oportuno pensar cuáles son, qué dispositivos rechazamos desde ellas y cómo podemos empezar a resistirnos del silencio, la opresión y la omisión para no volvernos cómplices de aquello que, en reiteradas ocasiones, a través de un solo discurso, creemos rechazar. ¿A dónde quiero llegar? a la afirmación, de que, sin duda alguna, la escuela es el reflejo de una sociedad, que ha establecido que las personas son de una forma y algunas están condicionadas o determinadas a hacer algo específico.

Cuando empecé esta línea de investigación y las categorías interseccionalidad y currículo, las cuales, se desarrollarán durante todo este proceso, no quería dejar de lado mi lugar de enunciación, no quería pensar solamente en la teoría o un paradigma teórico que diera una perspectiva de una investigación academicista. Lo que tenía muy claro, es que deseaba lograr un trabajo de investigación plural y diverso sobre las realidades sociales, desde un enfoque diferencial; por ello me parece de gran importancia retomar la categoría interseccionalidad a partir de la biografía de quienes hacen de la vida de uno todo un entrecruce de realidades, unas prohibidas y otras puestas simplemente en el camino, para que en esa oferta pudiera yo decidir y elegir aquello que deseaba sin que significara complacer a quienes quería, puesto que soy yo también parte de una estructura sociocultural, a la que se le dificulta pensar formas distintas de ser personas. A dónde quiero llegar, es que existe un fenómeno, que se refleja en múltiples esferas, lo ciudadano, lo institucional, económico, político y cultural que, aunque sea de forma inmaterial se visibiliza y a su vez se percibe, a través de los sentidos en cada cuerpo que habite estas esferas. Yo conocí la categoría interseccionalidad y me di cuenta qué era un hombre negro con una masculinidad en tela de juicio por ser gay con un privilegio por estar en espacios de formación académica, pero sin un lugar de representación que me hiciera parte de aquello que desarrollan las instituciones, en clave de lo que se debe aprender desde un saber específico.

Indiscutiblemente y con el pasar del tiempo, la escuela ha logrado avizorar cambios, en tanto la necesidad de hacer visible otras formas de desarrollar los contenidos, incluso estos mismos han sufrido modificaciones, desde cambios generacionales, por ejemplo, estos pensados a partir de las necesidades que identificamos las personas dentro de un sistema social establecido y nuestras culturas, puesto que, de manera constante estamos poniendo en tensión lo establecido, en pro de las formas en las que concebimos las maneras de habitar los diferentes espacios, los mismos de los que hacemos parte. Sin embargo, no quiere decir que, aunque exista la norma y con ella reformas gubernamentales, que a su vez trascienden a diferentes espacios como la escuela, exista tal cambio. Por lo tanto, ésta va a estar en constante disputa, debido a que cuando mencionamos problemáticas estructurales continuas, que no desaparecen, sino que se mitigan, se van naturalizando las acciones y con ellas los modos de representación.

En este orden de ideas, se hace inevitable pensar en cómo las funciones que se establecen en la escuela y los diferentes lugares entendidos para la formación y acompañamiento pedagógico cambian, de acuerdo a un sistema de clase económica y sus dinámicas de trabajo continuo por parte de padres y madres en algunos sectores de la ciudad, específicamente los barrios populares o comunas, donde gran parte de sus habitantes son familias estratificadas en los rangos más bajos, de trabajos informal y un salario mínimo que no alcanza, esto lo menciono porque la mirada reducida que se le ha dado a la escuela, ha sido únicamente como espacio de formación académica y construcción del conocimiento, funciones cambian en la medida en que las personas que llegan allí lo narran de forma distinta a lo que se establece dentro de ellos y que no ha permitido que allí se piensen un sin fin de problemáticas estructurales.

Las violencias estructurales que están inmersas en lo cotidiano son exactamente las mismas que llegan a las escuelas, que habitan los cuerpos y que se perpetúan cuando no hay una formación reflexiva y crítica respecto a ellas, las cuales, se van naturalizando con el transitar del tiempo, cuando no se viven, cuando no les damos la importancia que requieren o simplemente cuando las vivimos y las sentimos lejanas. Lo mismo pasa en los espacios escolares, en tanto que hay una normalización de algunas formas de violencia, pues aunque en ocasiones somos conscientes de este tipo de acciones, no asumimos una responsabilidad al respecto, allí, no solamente habitan violencias físicas o verbales, existen también las violencias epistémicas, que trascienden a esas que son físicas y que no necesariamente son desde un golpe, si no desde la no integridad y representación digna de algunos cuerpos con expresiones, color de piel y formas de

ser distintas, que desde unos discursos académicos establecidos, denotan un desconocimiento por quien los recibe; y maestros que no son culpables, en ocasiones, pero que siguen perpetuándolos.

Personalmente, tuve una infinidad de conflictos en la escuela, no solamente con el dispositivo institución y sus normativas, sino también con quienes la habitaban. De manera constante estaba en contrariedad conmigo mismo, por diferir o no estar en sintonía con los discursos de mis compañeros, por mi homosexualidad y mi negritud latente, surgieron así preguntas que me llevaron a pensar todo un antecedente de la vida escolar, me cuestionaba no solo por mí, sino también, por cómo la había vivido incluso mi mamá, quien también la ha vivenciado, algunos de sus relatos, manifiestan y confirman sus silencios y a su vez, los contenidos curriculares establecidos, inamovibles y rigurosos.

El nombre de mi mamá es María Eugenia Morales Mosquera, quien a través de sus relatos me cuenta y afirma, que la escuela, no puede ser un espacio únicamente para el desarrollo de contenidos, puesto que desde que se han establecido lugares para el cuidado de los niños y las niñas, en este caso, un cuidado vinculado al aprendizaje, estos han sido los espacios más seguros para quienes, crecimos casi solos, dando respuesta al imaginario de las madres, y es que allí pueden dejar a sus hijos *sin problema*.

*“Yo recuerdo mi vida en la escuela y la represento en varias personas, la primera y muy importante es una señora que no era de la escuela propiamente, pero ella a todos los niños del barrio nos enseñaba a leer, se llamaba doña Marta, las madres que se iban a trabajar, dejaban los niños y las niñas donde doña Marta, ella nos sentaba en una tabla derecha, en esa misma tabla había una más bajita, que era donde nos sentábamos mirando al frente y ella nos explicaba, yo no sé cómo se las ingeniaba, pero doña Marta, cuando uno llegaba al colegio, casi que sabía leer, cuando eso, yo creo que no existían las madres comunitarias, pero doña Marta era una especie de profesora, porque ella quería serlo. Las mamás le pagaban algo de dinero para que nos cuidara y ella se empeliculaba con el rol de profesora y de hecho lo hacía bien porque a todos nos enseñaba”* (María Eugenia Morales).

Lo paradójico, en el relato de mi mamá, es cómo entiende la escuela, no únicamente desde lo que está establecido por una institución gubernamental, sino también como esos procesos que pueden ofrecerse en los contextos, de manera informal, pues como se evidencia en el relato, doña Marta no hacía parte de los programas de madres comunitarias, ella adecuó su casa para el cuidado y el aprendizaje, por eso a la hora de narrar este lugar, mi mamá lo relaciona

como parte de su vida en la escuela, como uno de los primeros lugares escolares que habitó. Tendríamos que preguntarnos entonces qué es la escuela y qué se pretende con ella, cuando las funciones establecidas para los maestros y maestras se desdibujan, porque es innegable, que ellos cumplen un papel fundamental en la vida de cada persona, del cual no podemos escapar, aunque únicamente establezcamos una relación de enseñanza y pongamos un límite a lo afectivo y emocional desde nuestro lugar. Lo que quiero decir, es que los maestros y maestras, de manera constante somos recordados por quienes están a nuestro cargo, puesto que las dinámicas que se viven en la escuela en su mayoría afirman que es esta un espacio seguro en el que se suplen una variedad de necesidades, como el restaurante escolar, el vaso de leche, entre otras. La pandemia, por ejemplo, es la muestra de cómo la escuela cumple otras funciones en la vida de quienes la habitan, en medio de ella, las escuelas desde el plan de alimentación escolar establecieron formas, hicieron campañas y distribuyeron días para repartir mercados a quienes utilizaban este servicio en la escuela. Por tanto, lo que era la casa de doña Marta, no estaba muy alejado de lo que es en sí misma la escuela, lo que hacemos maestros y maestras dentro de ella y como se desdibuja una función establecida, para un imaginario de desarrollo.

Mientras continuaba conversando con mi mamá, le pregunté por las identidades en la escuela y por las características, en ese momento, de quienes habitaban la casa de doña Marta: *“Pues eran las mismas, niños y niñas con mis características, es decir, hijos de madres y padres, en mi caso solo mamá, que trabajaban todo el día, uno salía del colegio y se la pasaba andando la calle todo el tiempo, yo recuerdo que normalmente salimos del colegio y nos quedábamos en la cancha, es que uno siempre la pasaba solo, hasta por la noche que llegaba mamá. Eso mismo pasaba con muchos de mis amiguitos en ese momento”* (María Eugenia Morales Mosquera)

Por tanto, la escuela está en tensión de manera constante, no solo desde el desinterés que el sistema evidencia, cuando no brinda los recursos y las herramientas suficientes para que existan garantías a una educación digna, también está en tensión en la medida en que manifiesta el entrecruce de las desigualdades que terminan siendo las opresiones más fuertes dentro de ella, que no permiten un desarrollo de aprendizajes adecuados en cada persona que llega habitarla; se suman, además, las tensiones que se viven por fuera de la escuela en un sistema de clase como al que pertenecemos y una escuela situada en un barrio que de manera constante padece el empobrecimiento y el abandono.

Cuando yo inicié la vida escolar, en el barrio Popular número dos, el mismo en que creció mi mamá, estuve en el Hogar infantil el Barquito, allí entré a la edad de 5 años, la diferencia entre mi mamá y yo es que yo sí tenía quien me cuidara después del kínder, mi abuela Serapia estaba a cargo mientras mi mamá trabajaba, característica latente de algunas escuelas de Medellín, hijos de madres cabeza de familia, trabajadoras. A mi maestra de kínder no la voy a olvidar, nunca la vi con amor, como muchos niños ven a su maestra de guardería, no quiero tacharla y afirmar que era una persona *mala*, por el contrario, la maestra de kínder era una mujer marcada por una sociedad y una cultura que establece patrones de comportamiento desde las visiones de un género condicionado, ella, quizá, desde la normalización de estos elementos, continuó perpetuando dichos patrones. Yo crecí en una familia de mujeres, mi hermana quien hoy es mi amiga, compañera de vida y con quien he pasado hasta adulto mis tiempos libres, de pequeños no tuvimos algún tipo de tabú o clasificación de los juegos de acuerdo a nuestro género, era con ella con quien jugaba, no creo que a la edad de 5 años uno esté pensando en la homosexualidad o cualquier tipo de categoría que determine la orientación sexual o la identidad de género, aunque indudablemente, en ese momento estaba tejiendo identidades, no tenía una madurez suficiente para determinar que yo era un hombre gay aunque jugara con muñecas con mi hermana, me vistiera simulando ser mujer, poniéndome trapos en el pelo y mi juguete favorito fuese una Barbie. Hoy las visiones que tengo de mi maestra, del kínder, son las que me precisaron que yo era un hombre, que tenía que jugar con un tipo de juguete y que mis espacios eran con los niños, cuando estábamos en el momento de receso y sacaban todos los juguetes que teníamos en el salón.

En mi casa, siempre fui *César, hermanito o mi amor*, que era como me llamaban con quienes vivo. Todo esto cambia cuando llegaba a otros escenarios de socialización, como en el kínder y la escuela, allí nos damos cuenta de que somos niños y niñas, hombres y mujeres y que hay que seguir unos patrones específicos de comportamiento y unas directrices sociales que nos obligan a ser de una forma determinada. Cuando era el momento de recreo, como era de costumbre, yo jugaba con las muñecas que había en el salón, como si estuviese en casa, la diferencia es que ya había más variedad; nunca le di importancia a los carros de juguete en mi casa, en el kínder fueron de gran utilidad para que las muñecas tuvieran su propio vehículo.

Un día en el kínder, la maestra, no soportó verme jugar con los juguetes, según ella, no apropiados para un niño, en medio del recreo me levantó del brazo y me dijo: “*Eso no es para los*

*niños, juega con los carros no con las muñecas”*, a partir de ese momento, me di cuenta que era un niño hombre, ya no era simplemente César.

Desde la visión de Paulo Freire, la educación, es un acto *libertario*, afirmación que comparto, aunque con un cierto malestar al darme cuenta que esta no existe en realidad, puesto que y a mi modo de ver los maestros y maestras tienen sus libertades coartadas gracias a mentalidades patriarcales, racistas y sexistas, instauradas desde la normalización de múltiples conductas, que desconocen precisamente que la libertad logra transitar en la medida en que se respetan las identidades, ya sea desde el juego, la subjetividad individual y las personas con quienes nos relacionamos. Desde esta perspectiva, la escuela, en su devenir ha sido un espacio para moldear desde una representación binaria en los cuerpos de las personas, que no ha permitido hasta hoy, comprender la variedad de formas, no solo, de ser hombre y ser mujer, sino de comprender la gran complejidad que somos.

### ***El caminar de un maestro: avancemos unos años.***

Mi época del bachillerato, la pasé en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, colegio que está ubicado al Occidente de la ciudad de Medellín, en el Corregimiento de San Cristóbal, etapa en la que también se hizo más fuerte la consolidación de mi masculinidad, lo que me obligó, de cierta manera a enfrentarme al desconocimiento constante dentro de la escuela en sus distintas dimensiones, lo que aprendía, los imaginarios y comportamientos que se perpetúan en relación con el machismo, el sexismo y el racismo, los cuales, hasta hoy aún perduran en las mentalidades de las personas; yo nací y crecí en la ciudad de Medellín, ciudad, donde las características más pujantes de las personas, corresponden al mestizaje, entendido y adoptado como sociedad blanca, lo que manifiesta que las personas no blancas, familias que migran de otros lugares a la ciudad, que corresponden a etnias y culturas distintas, somos una especie de colonos dentro de esta ciudad; dicha situación no está alejada de la escuela, en mi salón de clases siempre fuimos tres, máximo cinco personas negras, nunca más de esta cantidad, aquí el punto no es que hayan menos negros dentro de las aulas de clase y en la ciudad misma, la tensión que esta situación presenta, es enfrentarnos de manera constante a la normalización de violencias instauradas hacia pueblos étnicos distintos al blanco mestizo, a través de unos imaginarios equívocos de lo que somos, sumado a esto, lo que se enseña dentro de la escuela, en este caso, los contenidos que se desarrollan en ciencias sociales. Cuando se enseña historia de Colombia, por

ejemplo, nuestra participación esta reducida a la esclavitud, lo cual perpetúa el racismo, y nos pone en evidencia y en la mirada de todo un grupo, lo que puede prestarse para actos de Bullying o burla.

No se puede desconocer este fenómeno de la esclavitud, como un episodio que ha marcado fuertemente a los pueblos negros en la historia de la humanidad, así mismo, no se puede dejar pasar por alto el desconocimiento por parte de maestros y maestras en el aula de clase, respecto a los saberes arrebatados por dicha situación en la historia, La mayoría de ellos eran blancos y haciendo especial énfasis en sociales, que es lo que aquí problematizaré, continuaban siendo blancos en su mayoría, no voy afirmar que mis maestros y maestras eran racistas, lo que es confuso aquí, es el silencio indirecto, que dentro del aula de clase, cuando había una situación de burla, por ejemplo, por el tema de la esclavitud, lo único que tenían por decir era que *“todos éramos iguales, que la esclavitud ya no existe”*, lo que terminaba aun siendo más complejo, porque en efecto no soy igual a mis compañeros de clase, no negros, y si pensáramos en asuntos identitarios, menos.

### ***Volvamos al relato de mi mamá.***

*“Yo recuerdo que cuando entré a la escuela, la iba muy mal con los niños y las niñas, porque la gente era muy racista y me decían -ahí está esta negra- además de eso me hacían un peinado que me debía durar ocho días, porque mamá nos peinaba los domingos y claro, el lunes uno ya tiene el pelo todo parado. Entonces está en la escuela todo desordenado y por eso todo mundo se la monta”* (María Eugenia Morales).

El racismo interno en la escuela, por parte de los niños y las niñas que se perpetúa de manera constante, se da precisamente porque son comportamientos que llegan allí de las familias y del contexto social y cultural, es decir, ya está incorporado. En la mayoría de los casos, para los maestros y maestras es un tema que carece de importancia, tal vez por varias razones, la primera es que no ahondan respecto al tema, porque bajo los discursos de diversidad e igualdad de derechos pareciera que supiéramos todos, es decir, no hay un desacomodo ante las situaciones que al respecto se presentan, si a esto le sumamos, la ausencia de personas negras en la escuela, que reflejan una participación masiva en la vida escolar, de una u otra manera se hace necesario reconocer una diferencia, en cuanto a las formas de ser, por otra parte, si pensamos en la situación que un niño o una niña, sienta temor de ser negro o negra, manifiesta un silencio en la

escuela de manera constante, cuando no hay una reacción acertada por parte de los demás, no se trata simplemente de decir, somos distintos y tenemos derechos, es hacer un trabajo colectivo a través de quienes son diferentes en la escuela, darle un lugar de representación y hacer del aula un espacio seguro.

*Yo por ejemplo les decía a mis profesores, él me dijo negrita, ellos preguntaban: ¿porque le dice negrita?... todos somos iguales, aunque ella sea negrita, ella tiene cosas buenas (María Eugenia Morales).*

Entendemos entonces que la escuela nos obliga a estar atrapados en esas perspectivas de género que son avaladas por toda una sociedad y sus familias, la escuela se convierte en el recetario perfecto para hacerlo, si pensamos en las consecuencias sociales y culturales a las que nos enfrentamos cuando diferimos de un sistema social binario, que insta una forma de ser hombre y de ser mujer, lo cual no se aleja de las vivencias en la cotidianidad escolar, puesto que existimos quienes escapamos de manera constante a lo establecido de acuerdo a una determinación del género. Empezamos por el uniforme como el principal dispositivo que determina el rol para ser hombres y mujeres; en ellas, la falda es la herramienta necesaria para enseñarles a comportarse, a sentarse y a socializar de manera adecuada con hombres y con otras mujeres, a esto le sumamos que las imposibilita para realizar otras actividades, desde el juego y el deporte, quizá alguna de ellas quiera explorar otras formas, la consecuencia de esto, es que normalmente las mujeres en la escuela, habitan espacios de no autonomía y exploración de sí mismas, como lo puede ser, por ejemplo, en la distribución de los espacios: la cancha, lugar que está habitada mayormente por los hombres. En cuanto a ellos, cualquiera que fuese el uniforme, educación física o gala, tienen la posibilidad de moverse con libertad ante cualquier actividad, normalmente los hombres en la escuela tienen más espacios ganados, aunque en mi caso como yo siempre estaba con mujeres, otros compañeros de colegio, hombres, optaban por hacerme bullying, se alejaban de mí y me rechazaban, decidían no hablarme para no sentir sus masculinidades señaladas o sentirse juzgados.

## *Vamos para la Institución Educativa Eduardo Santos*



*Ilustración 3. Mi primera clase con grado séptimo, recién las escuelas abrieron de la pandemia por COVID-19. (Actividad de presentación grado séptimo).*

Eran las 11:40 de la mañana cuando llegué a las rejas que separaban la institución educativa Eduardo Santos con el exterior para realizar mi práctica pedagógica, requisito establecido para optar el título de licenciado en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. El colegio, está ubicado en el Barrio San Javier de la ciudad de Medellín, este es uno de los lugares que han marcado a esta población, debido a que le apuestan conservar la historia de violencia que ha marcado el contexto para la no repetición, a través de la configuración del Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13, nombre con el que también se conoce el sector “Comuna 13”. Cuando me bajé del bus, que había tomado en la estación San Javier del metro, lo primero que se cruzó en mi mirada, fue una iglesia y no la institución educativa, como es de costumbre, situación paradójica en tanto tengo un sin fin de conflictos con las iglesias como instituciones para validar la fe, para instaurar una moral inconclusa y para determinar cómo debemos comportarnos si de asuntos de género se trata o si le sumamos el tema de la evangelización en los tiempos coloniales. Por eso cada que paso en frente de una me siento en la

hoguera, un Karma, quizá exista algo con lo que deba reconciliarme o será la iglesia mi enemiga interna; ésta, estaba ubicada justo al lado del colegio, casi que, compartiendo acera, como si la iglesia hiciera parte de la escuela, lo que de alguna manera valida la visión católica que la legitima.

Aunque la iglesia se haya atravesado primero por mis ojos cuando llegué al día de práctica, lo más importante a resaltar era el colegio y el aumento de mi ansiedad para iniciar mis acompañamientos pedagógicos como maestro en formación, como es de costumbre, me presenté con el vigilante, le mostré mi TIP (Carné universitario), le indiqué que era de la Universidad de Antioquia, que venía a realizar mi práctica profesional y que tenía cita con el coordinador académico. La ansiedad tuvo una variedad de episodios y emociones, lo primero que sentí cuando me bajé del bus, no estaba muy alejado de la decepción y la intriga por la iglesia, siempre tan latente; posterior a esto, una vez el vigilante me dejó entrar, lo que llegó a mí fue zozobra y nostalgia, contagiadas por una escuela silenciosa, gris y sin luz con la que me encontré por el diseño del edificio. Cuando ingresas después de la puerta principal, te encuentras con una cancha, yo me paré en mitad de ella para estar en el centro y ver que contenía, miré hacia arriba y vi una galería de pasillos rodeados de salones y una malla de color negro que atravesaba todo el lugar tapando lo único distinto, poder mirar el cielo cuando levantas la cabeza. Cómo maestros, nos preguntamos de manera constante por la escuela, esta pregunta centrada en lo cotidiano, en el aprendizaje, lo que pasa allí dentro, pero jamás por la infraestructura de ésta como un asunto a discutir.

Lo que pareciera ser tan sombrío, terminó, cuando sonó el timbre a las 12:30 del mediodía, hora en la que salen los estudiantes de la jornada de la mañana e ingresan los estudiantes de la jornada de la tarde. Este sonido, tiene varias connotaciones, lo primero es que marca unas horas y unos tiempos que allí dentro están establecidos y en secuencia; lo segundo, determina una especie de libertad, una liberación del encierro, este evidente cuando salen mil gritos después del timbre; y lo tercero, los encuentros entre los compañeros y compañeras de camino a casa *¡oe, pirobo vamos pues!* Exclamaciones en medio de la algarabía, cabe resaltar, que esta palabra (pirobo) en la clase y en lo cotidiano es mal vista, aunque de manera constante la escuchemos ya sea en la escuela o por fuera de ella; sin embargo, es la muestra más grande de libertad en tanto es una expresión que denota reconocimiento y parcería. En clase quizá hubieran regañado a quien la grite. Estas situaciones son otras formas de ver, cómo se pone en tensión la

escuela, cuando no escapa de algunos asuntos en cuanto a la comunicación y modos de comportarse.

Situaciones como estas ponen en evidencia a la escuela y lo que se hace dentro de ella que es inevitable, precisamente porque son comportamientos o conductas que se aprenden y se llevan allí dentro, lugar donde se siguen perpetuando, aunque el manual de convivencia escolar establezca y proponga otras normas y valores. Procederes que involucran, en este caso a estudiantes y maestros y maestras, en tanto que hacemos parte de la estructura sociocultural, racista, sexista, y patriarcal y la escuela como espacio de socialización reproduce, conserva y normaliza lo que allí se vive.

Yo llegué a la Institución educativa, como maestro en formación, practicante, pero cuando sonó el timbre, logré alejarme de ese lugar y de la posición de maestro, puesto que recordé las salidas corriendo de mi escuela y las miradas constantes del reloj en la última hora de la jornada, el timbre manifiesta un cambio de clase, el recreo, el final y el inicio de un día escolar, ante la exclamación que surgió mientras yo estaba llegando (¡oie pirobo vamos pues!) manifiesta que el timbre genera un sin fin de emociones y una amalgama de gritos y expresiones faciales que es inevitable observar, estas libertades en ocasiones son difíciles de interpretar, en relación con los comportamientos que se establecen dentro del aula, que a la hora de salir de ella, aun estando en la escuela nos desinhibimos. Ese correr o escapar, no significa que el tiempo en la escuela es aburrido, aunque puede pasar, lo que sí afirmarí, es que este si es un tiempo cotidiano y rutinario, por ello es normal querer escaparse, ya sea desde el lugar de maestros o estudiantes, porque en ambos roles, por ejemplo, en algunas ocasiones, yo, quise escapar de la escuela.

Pasadas las 12:30, más o menos 12:50 siendo la 1:00 de la tarde de nuevo había un silencio, el mismo silencio cuando llegué (solo faltaba el canto de un grillo como en las películas) el coordinador me presentó con una de sus compañeras quien es la coordinadora de disciplina de la institución, para hacer oficial mi ingreso, después de la reunión con ellos, me indicaron en donde estaba ubicado el salón, donde estaría el profesor Andrés, quien sería mi maestro cooperador y me indicaría cómo íbamos a trabajar, los temas que venía desarrollando con los y las estudiantes, cuando toqué la puerta del salón, me abrió una niña con rostro de intriga, supongo que estaba pensando quien era yo y qué hacía allí, yo también estaba lleno de dudas y preguntas por el profe cooperador y los grados con los que trabajaría. El rostro de Camila, a quien yo nombré como Lavanda, la niña de la película Matilda y quien era su mejor amiga, porque tenía

exactamente los mismos lentes, textura similar y el mismo peinado, además eran jóvenes negras, *caí en el mal ojo blanco*, como dice mi abuela, al pensar que todas las personas negras nos parecemos: ¡Hola! - *¿Está el profe Andrés?* le pregunté con una amplia sonrisa en mi rostro, ella en silencio, sin dejar de mirarme movió su cabeza y, me dijo que sí, volteo, fue hasta el escritorio del profe y le dio la razón.

Una vez ingresé al aula de clase, comprendí lo que significaba, cuando las personas dicen que la escuela es el segundo hogar, una persona nueva llega y está en la mirada de todas las que hay allí dentro, de maestros y maestras y ni qué decir de los y las estudiantes, estos no dejan de observar ni un minuto hasta que alguien rompe el hielo y se acerca a decirte *¿usted quién es?* pregunta que me parece extremadamente difícil, hasta hoy a mis 28 años, todos los días estoy resolviendo este asunto. Como llegué en medio de una clase, el maestro cooperador, se paró de su escritorio, con una voz gruesa y autoritaria, pidió silencio y me presentó como el nuevo profesor de sociales, en ese momento dejé de ser practicante, es curioso pero así me sentí, cuando a través de la palabra de un profesor, estaba siendo nombrado como un igual y no una igualdad desde las mismas visiones que tenemos de la enseñanza y la escuela o las apuestas y luchas que políticamente compartamos, lo vi como el reconocimiento de su propia profesión y de la mía.

Procedí a presentarme, les dije mi nombre, les indiqué que venía de la universidad de Antioquia y que como ya les había manifestado el profe Andrés, los estaría acompañando en el área de Ciencias Sociales durante el resto del año. El susurro se hizo presente en el aula, además de hablar al oído, pasarse papeles con mensajes en silencio y disimulado para que no viera, todo ello generado por la curiosidad. Mientras me estaba presentando, empezaron a surgir una variedad de murmullos, específicamente en los "*hombres*" lo pongo entre comillas, para hacer referencia a la expresión corporal entendida como hombre o masculina, escucho al fondo con voz tímida una voz diciendo: "*ese profe es gay*". En eso tiene razón, aunque nunca comprendí por qué el maestro cooperador hizo todo un escándalo del comentario, no comprendí qué estaba mal, si ser gay o que me estuvieran poniendo en evidencia por serlo; en medio de los regaños, el maestro cooperador manifestó que me estaban irrespetando y que esos comentarios no se hacían, entre otras cosas, esta situación, puso en evidencia, alguno de los elementos que me he venido pensando, respecto a las conversaciones que no se dan de manera constante en relación con lo gay o lo homosexual y las discusiones respecto al género dentro de la escuela y sobre todo las maneras cómo estas temáticas se llevan a la cotidianidad, es normal que un niño, una niña o

adolescente, tenga un tipo de impresión cuando en su aula de clase llegue un maestro gay, desde la determinación que se hizo en medio de un susurro y la afirmación de quien describe el momento; pero, si lo pensamos en clave de las estructuras que se han instaurado en la sociedad y las culturas y si le agregamos el hecho de que crecemos en unas organizaciones familiares con unas figuras establecidas desde la heterosexualidad, a su vez normativa, como un deber ser de familia, deberíamos ampliar la mirada y generar espacios de reflexión alrededor de las formas en las que nos vinculamos

El hecho de que se hubiese asumido que yo era gay, qué, si lo soy, afirma que la masculinidad situada en un cuerpo diariamente está determinada por unos imaginarios biológicos que desconocen la construcción de la identidad de ser hombre, puesto que culturalmente se han establecido unos patrones para serlo, por lo cual, de manera constante se está poniendo en tensión, incluso sin asumir esta categoría. Esta es una de las líneas de reflexión con las que he relacionado mí que hacer en la escuela, el aula y los contenidos que se desarrollan en ciencias sociales, no precisamente para modificarlos, si no para tratar de transversalizar a otras miradas o perspectivas que hasta hoy no se mencionan, lo primero es empezar a preguntarnos, el hecho de que de forma generalizada, se logre determinar que otra persona es gay o no y en este orden de ideas, cómo estas percepciones y/o imaginarios configuran una visión del ser hombre o del ser mujer, en clave de que ambos asuntos, no son categorías ni cuerpos estáticos, Simone Beauvoir filósofa y pensadora del feminismo, afirma que no se nace mujer, si no que se llega a serlo, desde estos postulados creo que no se nace hombre, se llega a serlo independiente de una orientación sexual en ambos casos.

Terminada la clase me dirigí a la sala de profesores junto con el maestro cooperador, para establecer las rutas de trabajo, para mi suerte, estaba encargado del proyecto de sexualidad, me realizó entrega de una propuesta que ya estaba creada y que se venía desarrollando durante varios años en la institución educativa, también había tenido algunas modificaciones por parte de otros maestros y maestras que ya lo habían trabajado. En la institución educativa, se venía trabajando por nodos, lo que implicaba agrupar asignaturas afines para intentar unificar contenidos y temáticas de manera trasversal, esta propuesta empezó en el año 2021, debido a que recién estaban haciendo aperturas de los establecimientos educativos, después de un periodo de pandemia COVID-19, por lo tanto, el maestro cooperador me indicó que me encargara de desarrollar únicamente el proyecto de sexualidad y la cátedra de estudios afrocolombianos, que él

ya tenía una planeación para cada uno de los contenidos a desarrollar durante el periodo escolar. Una vez me dio instrucciones, yo procedí a realizar mis indagaciones para preparar y posteriormente realizar mis intervenciones pedagógicas. Me percaté que dentro de los correos que el maestro cooperador me envió, no había un formato de la cátedra de estudios afrocolombiana, me acerqué nuevamente y le indiqué que no me había enviado una guía base para el desarrollo de esta cátedra; con una mirada particular no sé cómo interpretarla hasta ahora, me dijo: *Nosotros nunca trabajamos la cátedra, porque ninguno de los profesores de sociales es afro, entonces como no sabemos del tema no la desarrollamos.*

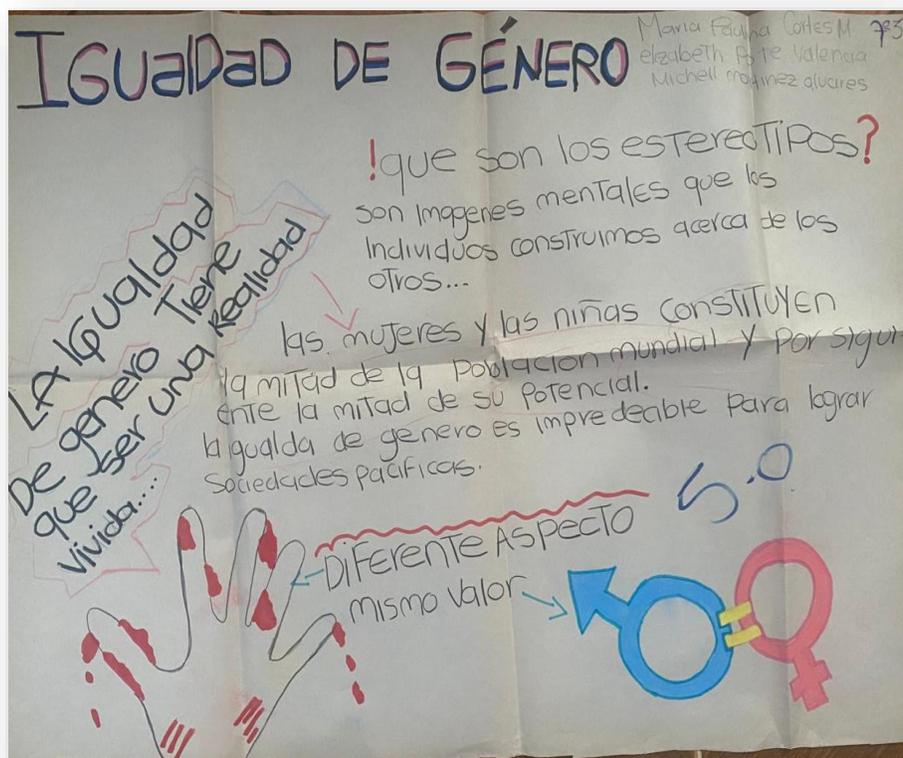
En mi época de escuela no se daban discusiones respecto a las problemáticas del género, tampoco las violencias normalizadas con relación a este, mucho menos se daban profundizaciones respecto a los asuntos relacionados con lo étnico, excepto el famoso día de la raza, en donde ponían personas pertenecientes a la población negra a bailar en el patio del colegio (situación que no ha cambiado) yo me di cuenta que era hombre, cuando salí de mi casa al kínder y mi maestra no me dejó jugar nunca más con barbies, cuando llegué a primaria, me di cuenta que era un hombre negro, cuando mis compañeros de clase me lo gritaban ya fuese para llamar mi atención o para agredirme y en bachillerato jamás dije que era gay, aunque mis compañeros ya lo habían asumido porque solo tenía amigas mujeres, ni siquiera porque libremente lo expresara; cuando llegué a la universidad, solo hasta mitad de carrera, pude expresarlo con tranquilidad, libertad y frescura, la diferencia aquí es que había cierto “respeto” aunque siempre habían comentarios que ponían en tela de juicio ese asunto de ser hombre, incluso me lo afirmaban. Cuando inicié mi práctica profesional, pareciera que hubiese retrocedido en el tiempo, volví a ser gay, la diferencia es que para este momento ya tenía preguntas y reflexiones respecto a ello, ante la sociedad, la cultura, los otros y la escuela, especialmente, sobre todo acerca de las otras discusiones que deben tomar fuerza en el desarrollo de contenidos de las ciencias sociales.

Las reflexiones ante las situaciones que se han mencionado anteriormente, con relación a mi práctica pedagógica, las vinculo a mi subjetividad cómo maestro, desde mi propia experiencia en tanto que, también viví la escuela desde el lugar de estudiante, con una masculinidad coartada por ser gay, por ser parte de la mal llamada minoría en el aula de clase en una ciudad como Medellín, donde la población pujante es blanca y la visión de ese maestro que ha identificado violencias epistémicas se silencia por la imposibilidad que tiene a resistirse; Yo, en mi lugar, conocí una variedad de pensadores y pensadoras afrodescendientes que han aportado a los

cambios sociales, tal como lo prometemos desde el estudio de las ciencias sociales y la educación. En lo que recuerdo, en los espacios de formación nunca abordamos dichos filósofos, estos han puesto sus acciones políticas y transformadoras como una forma de evidenciar los racismos implícitos para transgredir la única forma de hacer y construir conocimiento en los espacios académicos.

Estas reflexiones que vengo desarrollando las voy a trabajar desde la categoría interseccionalidad, la cual voy a hacer notoria como una disertación en plural que pone en evidencia que los discursos de diversidad no pueden generalizar unas realidades sociales, sino más bien, dicha diversidad debe ser pensada desde un enfoque diferencial, lo cual voy a tratar de señalar más adelante. Para ello, me amparo desde la enfatización con el feminismo, especialmente con el desarrollado por mujeres negras, reconociendo-*me* en el lugar de un maestro que pertenece a lo negro en relación con lo étnico, donde el lugar de enunciación son sus antecesoras mi abuela y mi madre, luego retomo y narro mi experiencia como maestro a través de mi práctica pedagógica y los análisis que realizo a los contenidos que desarrollé y que a su vez están demarcados en el plan de área de ciencias sociales. Posteriormente, recogeré algunos relatos de mi propia práctica pedagógica dentro del aula de clase y los que maestros y maestras de la institución educativa me compartieron de sus propias experiencias y las relaciones que ellos tienen con la categoría interseccionalidad, por último, voy a orientar estos relatos hacia un currículo interseccional.

## CAPÍTULO SEGUNDO: HACIA UNA ENSEÑANZA INTERSECCIONAL



*Ilustración 4. Utopías y realidades: Actividad desarrollada, desde el proyecto de sexualidad con estudiantes de la IE (2022).*

### **Los silencios en la escuela**

Mi propósito en este apartado es mostrar las categorías conceptuales trabajadas, haciendo un énfasis en las relaciones que se dan entre interseccionalidad y currículo y cómo esta relación me permitió orientar la enseñanza y el desarrollo de los contenidos curriculares en Ciencias Sociales, desde otras miradas que van más allá de lo establecido por la formación tradicional.

Un día, en medio de las muchas discusiones que se tejen en la universidad, mi grupo de amigos me preguntaba, respecto a distintas conductas racistas y las definiciones que se le da a este concepto, y si realmente había vivido violencias de este tipo, me lo preguntaban bajo la afirmación que ellos hacían con la frase “*pero ya no hay racismo, eso era antes*” la afirmación que hacían, manifestaba precisamente un desconocimiento de las dimensiones en que el racismo

se hace evidente en lo cotidiano, desde el lugar de quien no lo vive y no se ha dado cuenta de que ha tenido prácticas de este tipo, esto debido, a que es una conducta normalizada y naturalizada. En medio de la conversación les planteé una situación particular, les pedí que describieran una persona paisa, independiente si era hombre o mujer. Cuando iniciaron la descripción, nombraron una variedad de características, que hacían visibles asuntos estéticos, un color de piel y una distinción en el acervo y la forma de hablar de las personas paisas. Continuaron señalando la estética de una mujer, mencionaban, que eran las más lindas, de cabello lacio color negro y de piel blanca y trigueña; cuando mencionaron las características de un hombre, solo dijeron, cabello negro, piel blanca y estatura promedio, no muy altos.

Al terminar, inmediatamente les dije, ven lo que es el racismo, yo soy un hombre negro-, igual que mi hermana, ambos nacimos aquí en la ciudad de Medellín y en las descripciones que ustedes hacen, no estamos nombrados nosotros, lo que hace evidente una visión única de lo que es ser paisa, desde una aprobación de una estructura cultural como esta, en donde se establece que hay solo una forma estética y física que les caracteriza, esto implicó un silencio en la discusión, nadie refutó, nadie lo cuestionó, todos se silenciaron. Esta situación y la pregunta que de manera espontánea me surgió para hablar del racismo, no está alejada de las dinámicas en la escuela, en una ciudad como esta en donde de manera masiva es dominante la población blanca, pareciera no ser necesarias las discusiones sobre las discriminaciones, unas que se perpetúan y legitiman a través de silencios y borramientos que generan violencias simbólicas, como primer elemento para comprender la categoría interseccionalidad desde una mirada contextual y cotidiana, desde lo que diariamente se vive en los escenarios socioculturales y educativos.

Esta situación, no está alejada de las dinámicas escolares, siendo estos espacios lugares que perpetúan las conductas racistas, precisamente porque son comportamientos que llegan a la escuela en el imaginario de cada estudiante y que adquieren en su cotidianidad, en los diferentes espacios de socialización, como en sus familias y en sus barrios. Aprendizajes que se visibilizan en la escuela desde lo implícito y lo explícito y desencadenan violencias múltiples que encasillan a quienes cargan estas características y condiciones. Para ejemplo de ello, cuando de manera constante te están nombrando cómo negro, desde el desconocimiento de una identidad, la cual está coartada todo el tiempo por el grupo dominante que no sabe lo propio de ser negro, situándolo, por lo general, en lugares y situaciones negativas. En mi época escolar por ejemplo, en ocasiones maestros y maestras, indicaban a otras compañeras de la clase, que iban con su

cabello suelto (afro) que se peinaran, que la presentación personal era importante, lo que terminaba llevando a muchas de ellas a realizarse distintos procesos químicos en el cabello para alisar su crespo natural; en el caso de los hombres, hacernos motilados bajitos, era la mejor opción; a esto sumado que ambas situaciones, marcaban una estética aceptada y avalada por la mirada blanca del orden que se supone debe mantener una mujer y en el caso de los hombres, marcar una hombría y una masculinidad. De manera implícita podría decirse que estas acciones hacen parte de las violencias epistémicas e históricas que perpetúan los discursos, a través del desarrollo de los contenidos establecidos en cada una de las áreas del saber, lo que termina siendo parte de una violencia estructural latente, debido a que las escuelas que hoy habitamos conservan una estructura colonial muy marcada.

En la asignatura de Lengua Castellana, desde la lectura de libros en el componente literario, uno de los autores que se referencian es Gabriel García Márquez, recuerdo que de sexto a once leí, novelas como *la increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela la desalmada*, *el verano feliz de la señora Forbes*, *el rastro de tu sangre en la nieve*, *el coronel no tiene quien le escriba* y el libro más representativo, *cien años de soledad*. En efecto es un excelente escritor que ha dejado grandes aportes y representaciones desde una perspectiva cultural e histórica, pero cuando llegué a la Universidad, cuando estaba en el quinto semestre del pregrado, me encontré un colectivo, AFROUDEA, lugar donde participé por mucho tiempo; en los encuentros se hablaba de otros pensadores, pensadoras y escribanos, que no se nombraban en la cotidianidad, como Manuel Zapata Olivella, con su obra *Changó el gran putas*, tierra mojada entre otras. También conocí a *Bell Hooks* y *Chimamanda* a quienes tomo en este trabajo como fuentes teóricas, ahora bien, estos acercamientos literarios manifiestan un desconocimiento normalizado de otros referentes por parte de los maestros y maestras encargados de la asignatura, que llega a los y las estudiantes en el aula, solo hasta cuando ingresé a la universidad conocí otras novelas, las cuales estaban siendo visibles únicamente en un espacio como lo era el colectivo, donde todos nos estábamos sintiendo representados en tanto que no había una profundización plural del saber, cuando otros teóricos, no hacen parte de los contenidos que se abordan en los procesos de enseñanza.

Volviendo a la asignatura de ciencias sociales, que sin duda alguna es la más amplia, si tenemos en cuenta los contenidos a desarrollar, aunque los tiempos en la escuela, de manera constante logren coartar dicho desarrollo, encontramos que los contenidos específicos ya están

establecidos, por ejemplo: cátedra de paz, cátedra de estudios afrocolombianos y los componentes interdisciplinarios como geografía, historia, ciencia política y economía. Desde una mirada muy generalizada estos son los contenidos que más se desarrollan en el área lo que enfatiza las posibles violencias epistémicas demarcadas en las múltiples figuras corporales y rostros que habitan la escuela, así mismo, es una asignatura que se encuentra en tensión pero que puede romper con los límites preestablecidos puesto que desde ella se abordan distintos asuntos que son estructurales de la sociedad y el estudio mismo de ésta como la cultura, la pluralidad dentro del mismo concepto y las formas de enunciarse en un contexto social determinado, con unas historias que la marcan y la representan.

Aquí hay unas tensiones, las cuales contextualizo en la ciudad de Medellín y en los colegios Ciudadela Nuevo Occidente y el INEM José Félix de Restrepo, lugares donde realicé mis procesos de formación escolar, desde el lugar de estudiante que se enfrentó a estos contenidos, por último, la Institución Educativa Eduardo Santo, lugar donde fui maestro en formación y tuve la oportunidad de planear, organizar y estructurar las actividades de clase, sin duda alguna desde lo que está establecido enseñar, tal como lo propone el sistema de educación estatal. Corrí con la suerte de tener buenos maestros y maestras, hoy, en ese lugar, visibilizo las dificultades que pueden encontrarse para romper con esos silencios y resolver las múltiples tensiones instauradas.

En la institución educativa Eduardo Santos ningún maestro pertenecía a la población afrocolombiana, por lo tanto la cátedra no se desarrollaba, lo que demuestra algunas acepciones, en primer lugar hay un reconocimiento inconcluso en cuanto a las concepciones epistemológicas y el lugar de enunciación de las producciones intelectuales desde la cátedra, sobre todo cuando se piensa que es una cátedra para personas pertenecientes a la población afrocolombiana, por otra parte, podríamos evidenciar un desinterés intelectual y personal por parte de maestros y maestras, en cuanto al desarrollo de la misma, lo que evidencia el desconocimiento de otros actores en la escuela y en esta medida la incompreensión de que la cátedra de estudios afro, no es una cátedra para las personas afro o negras que habitamos la escuela, por el contrario, es una cátedra que fortalece múltiples disciplinas del saber, desde otras perspectivas no solo las establecidas, en un contexto como Colombia declarado Estado pluriétnico y multicultural.

Otro elemento importante, que comúnmente se hace visible en la escuela, es cuando se juntan las distintas cátedras dentro de una misma unidad o estrategia didáctica, lo cual no permite

el desarrollo y las reflexiones que requieren cada una de estas. Ahora bien, si pensamos en el desarrollo del componente histórico dentro de los contenidos, desde el periodo colonial, hasta la independencia, lo primero que debemos tener en cuenta es lo que implica para la cultura mestiza aceptar que Colón conquistó América, que la independencia se dio por los comuneros, que los indígenas fueron educados y evangelizados y que los negros fueron esclavos; estas premisas tienen un grado de veracidad, en perspectiva de las participaciones que tuvieron en la historia tal como se enuncian.

Hoy me pregunto si los maestros y maestras están preparados para enseñar la historia de la esclavitud, en tanto la participación de personas negras cimarronas, estos reconocidos como los negros rebeldes, quienes se revelaban y renunciaban a ser esclavos, situación que manifestaba una apuesta política y una lucha identitaria que lograba desbordar una estructura de poder dominante. Para ejemplo de ello, la historia de Policarpa Salavarrieta, quien no tenía un linaje europeo de ningún tipo, elemento que puede también entenderse como una violencia epistémica, tal y como se ha referenciado antes. Estas violencias epistémicas, son nombradas por Chimamanda Ngozi Adichie en una conversación que dirigió en el año 2009, como el peligro de la historia única, expresando, que ganamos el paraíso, cuando nos desprendemos de ella:

*Los relatos históricos que van hacia el esclarecimiento de la verdad van hacia una realidad rica, compleja, llena de sorpresas, de llantos y alegrías, de fracasos y de esperanzas. Un solo relato da únicamente un aspecto de esa realidad entre miles posibles. por eso no solo expresa una versión parcial, sino que al dejar de lado lo demás puede contradecir a la misma realidad, aunque intente imponerse y silenciar a los otros.*  
(Adichie, 2017)

El peligro de la historia única, tiene una relación con lo que se conoce como estándares básicos de competencia, que propone el Ministerio de Educación Nacional, precisamente porque establece, que hay unos contenidos específicos a desarrollar, con unos objetivos ya trazados y determinados, que hacen que no se pueda hacer visible en su totalidad el entrecruce de los silencios hegemónicos, normalizadores y violentos en la escuela, que termina haciendo de estas violencias implícitas, conductas explícitas, ante un panorama de violencias normalizadas, que devienen de unos espacios altamente representativos en la vida cotidiana de cada persona, y en este caso de los y las estudiantes, por supuesto, también de los maestros y maestras, respecto a la esclavitud. Cuando esta palabra se enuncia en el aula de clase, las miradas se centran

específicamente en las personas negras, no quiere decir que no pueda ser así, es solo que, ante un contexto altamente racista, la situación genera una variedad de malestares en quienes lo vivimos, incluso vergüenza, cuando señalamos únicamente la escuela, aunque existan allí algunas excepciones: :-

*En un dialogo que sostuve con una maestra de lengua castellana, en un viaje que realicé al municipio de Quibdó ciudad capital del departamento del Chocó, donde gran parte de la población es negra, le preguntaba sobre el desarrollo de la catedra de estudios afrocolombianos, ella de manera muy espontanea se reía y me decía*

*Aquí no es necesario, eso es allá en Medellín donde somos menos, aquí todos somos negros, hasta los profes (relato de maestra en el Darién chocoano).* :-

Por lo tanto, en las aulas de clase, no se hacen unas distinciones de raza, sin desconocer la pluralidad cultural dentro de una misma población y las distintas dinámicas por municipios, que desde asunto regionales e identidades situadas, se hacen visibles.

Las escuelas, sin duda alguna son el reflejo de la sociedad y de las culturas, son el reflejo de un sistema con distinción de clase económica y de un sistema normativo con una variedad de aristas, lo que trasciende más allá de la norma jurídica escrita en el papel, lo normativo aquí, es la conducta impuesta desde las perspectivas de género ancladas a una estructura patriarcal y heteronormativa que precisa una forma de ser hombre y de ser mujer desde una mirada binaria del género, aunque dentro de éstas lógicas, también se marcan unas diferenciaciones específicas, cuando diferimos de está normatividad sociocultural, cuando diferimos de las concepciones de raza establecida, así mismo cuando de manera constante y cotidiana, resistimos a toda esta estructura que pretende homogenizar lo que es diferente.

En esta misma línea surge otra reflexión, tiene que ver con la enseñanza de la educación sexual, pues, en muchas instituciones y para la mayoría de las personas esta se centra en dos aspectos puntuales, de un lado, se piensa que es el mero acto reproductivo y de otro, que los métodos anticonceptivos son para la prevención del embarazo. A mi modo de ver, estos dos asuntos tienen que estar en las discusiones, pues esta visión de la educación sexual, ha continuado obviando y determinando los cuerpos desde la mirada unitaria que no reconoce las formas amplias en las que podemos explorar la sexualidad, vivirla, construirla y lo más importante, planificarla, es decir, la educación sexual no puede ser únicamente la planificación de

un método anticonceptivo, sino que debe darse a través de la posibilidad y la oportunidad de planificar y tejer sexualidades seguras, dignas y sin prejuicios.

Por otra parte, se pretende una sexualidad, desde una visión heterosexual y reproductiva, lo que determina, que hombres y mujeres quieren ser padres y madres, y que concebimos la sexualidad desde el sexo opuesto únicamente. Ahora, si le sumamos la satanización del sexo desde el mal uso de imágenes respecto a las distintas ETS (enfermedades de transmisión sexual) que lo único que hacen es promover el miedo y los mitos que no permiten el libre desarrollo de la personalidad, para explorar nuestros propios cuerpos. Todo esto, continúa generando una variedad entrecruzada de violencias cotidianas en la escuela, en momentos precisos de su desarrollo, puesto que una persona con una identidad de género y sexual distinta, no encuentra orientaciones al respecto, lo que lo obliga a guardar silencio, para evitar las burlas ante todo un escenario de clase y en caso de preguntarlo, existe la posibilidad de encontrar una evasiva por parte de maestros y maestras, que no tienen un conocimiento de esas otras formas, precisamente porque se encuentran coartadas en sus propias libertades, desde las posiciones de poder, que establecen una forma de ser al lugar del maestro o la maestra.

De acuerdo con la constitución política de Colombia, del año 1991 como principio democrático, en consecuencia, con ser un estado social de derecho, Colombia es declarado un estado laico. Sin embargo, en la escuela, y en la vida cotidiana, el catolicismo es altamente promulgado, promovido y aceptado; desde esta lógica, la escuela es el lugar propicio para consolidar una visión eclesiástica y de credo. Esta cátedra tampoco imparte los distintos discursos que llevan a historias y relatos de las múltiples religiones que dentro de la sociedad y los espacios escolares se practican, lo que impide cambiar una visión de la religión como dogma, más bien, permite que cada una de estas otras formas de creer se invisibilicen en las historias únicas coartando la amplitud de relaciones que pueden establecerse con el mundo y con los rituales propios de los diversos grupos poblacionales y sus culturas. Desde esta perspectiva, se hace menester pensar en la importancia que tienen las historias y las formas en que se hace necesario hacernos parte de ellas, es necesario tener una manera mágica de conocer las historias de todos, los cuentos que cada persona puede contar desde sus individualidades cuentan, cuando habla de sí mismo, conseguiríamos una comprensión de nuestro país que ahora mismo no está vedada.

Por tanto y en lo que sigue, desarrollaré la categoría interseccionalidad desde su fundamentación teórica y epistemológica, vinculando las experiencias que se han contado con

esta categoría, a las experiencias de la escuela y algunos elementos cotidianos dentro de ella, si no, de los escenarios sociales que están por fuera, por lo que continúa consolidando diversos patrones determinantes y hegemónicos, por tanto vincula y entrecruza esas experiencias en un lugar particular, la escuela, en unos cuerpos, en unas identidades, en unas expresiones plurales (otras) que no son establecidas, avaladas o bien vistas, cuerpos determinados para ser hombre y mujeres que diariamente desdibujan estas dos categorías determinadas y no exploradas. También hablaré del currículum, en tanto es un elemento que constantemente direcciona, lo que no implica profundizar sobre este, sino que más bien intentaré tomar elementos que le componen y se relacionen con la categoría interseccional, en clave de lo cotidiano en la escuela, lo que aprendemos y las formas en que ambas categorías pueden dialogar desde lo teórico, que hacen visible lo cotidiano en múltiples esferas, para así quizá avizorar enseñanzas transgresoras.

Desde esta perspectiva, la categoría interseccional en la escuela se convierte en un trayecto histórico, desde los relatos que dentro de ella se avivan, los cuales se vinculan al reconocimiento epistemológico y político, en relación con las diferentes formas en que algunos grupos sociales y culturales, se enfrentan a diferentes estructuras de poder dominante y hegemónico, que desconoce unos lugares de enunciación distintos a las formas establecidas de ser sociedad que si bien, en un principio se hace visible a través de las visiones de mujeres, aquí lo expongo a partir, de la visión de un hombre, que desde lo cotidiano empatiza con mujeres, un hombre perteneciente a los pueblos negros desde una construcción identitaria y familiar, con un género condicionado a los imaginarios de lo que es ser hombre o la masculinidad por diferir de lo establecido a este género, por lo tanto, la categoría interseccional, se comprende desde lo cotidiano, en la medida en que se hace visible a través de unas formas de ser particulares, en clave de lo étnico; el género en distintas dimensiones tanto lo masculino como lo femenino y desde unas opresiones contextualizadas, dentro de la vida escolar.

### ***La interseccionalidad un asunto de lo cotidiano***

La interseccionalidad, tal como la han definido varias pensadoras afro feministas, es el entrecruce de distintas formas de opresión, en su trayecto histórico y a través de las distintas enunciaciones que hacen estas mujeres, esta categoría marca un reconocimiento epistemológico y político, en relación con las diferentes formas, en que algunos grupos sociales, se enfrentan a diferentes estructuras de poder dominante y hegemónico, uno de los principales elementos que da

fuerza a este análisis por parte de estas mujeres, es a través del cuestionamiento del feminismo de las mujeres no negras, que en medio de sus luchas, se venían pensando la condición del género femenino, desde una sola mirada, la cual consistió en un principio, en la igualdad de género, es decir, que tanto hombres como mujeres, tuviesen las mismas posibilidades dentro de los distintos escenarios de participación social. Desde esta perspectiva, este movimiento de mujeres no negras venía desdibujando el papel condicionado de las mujeres en unas sociedades y culturas patriarcales, en donde sus acciones y formas de participar, estaban vinculadas únicamente al hogar y sus distintas opresiones, la domesticación, para este caso. Sin embargo, el papel de las mujeres negras en la historia no solamente estaba marcado por una condición de domesticación, tal como la vivían otras mujeres, dicha domesticación estaba vinculada desde un antecedente histórico, como lo fue la esclavitud, desde la marginación total de un cuerpo en múltiples dimensiones.

Ahora bien, la categoría interseccionalidad, manifestada por mujeres negras, centra su análisis de las opresiones en las dimensiones de *género*, *raza* y *clase*, por lo tanto, se convierte en una posición contrahegemónica hacia las miradas de un feminismo blanco, en tanto habían mujeres no negras afiliadas a los movimientos políticos, por la reivindicación del género femenino, quienes no estaban alejadas de prácticas racistas, lo cual, desconoce los escenarios de participación de las mujeres negras, a su vez no se les daba cabida dentro de un contexto sociocultural, político y económico, por tanto, esta visión del feminismo como escenario político debería ser direccionada a una horizontalidad, en donde las posibilidades no estuviesen ancladas a la dimensión de la raza o del género; si bien ambos cuerpos son entendidos desde lo femenino, poniendo de lado otras identidades respecto al género y la construcción misma de ser mujeres, las concesiones de mujer, desde lo estético, las formas de relacionarse y los lugares asignados, marcaban una diferencia, en la medida en que mujeres no negras, independiente de su condición de clase no hacían parte de los manifiestos de sus derechos.

En este orden de ideas, el carácter epistemológico de la categoría interseccionalidad, parte de las experiencias diversas, que desde lo cotidiano las mujeres negras viven en los escenarios políticos e ideológicos que han condicionado las dimensiones relacionadas, con la raza, la clase y el género, así mismo, las apuestas políticas organizadas por mujeres negras, como una posición contrahegemónica al feminismo blanco. En uno de los informes escritos por Mara Viveros Vigoya llamado *Interseccionalidad una aproximación situada a la dominación*, se hace un

rastreo histórico y una genealogía, de algunas perspectivas que se reconocen cómo interseccionales, la autora, empieza a narrar distintas experiencias de mujeres negras; en esta genealogía, inicia con Olympia de Gauges, en Francia, con su declaración sobre los derechos de las mujeres, en donde realiza una comparación entre la dominación colonial y la dominación patriarcal para establecer una analogía entre las mujeres y los esclavos. Posteriormente, Mara Viveros, toma otro ejemplo, el discurso de Sojourner Truth, una mujer exesclava en la Convención por los Derechos de las Mujeres en 1851, quien padeció la esclavitud por más de cuarenta años y confronta la concepción burguesa de la feminidad, con su propia experiencia como mujer negra, trabajadora incansable y madre de muchos hijos vendidos como esclavos, durante la pregunta insistente ¿A-caso no soy mujer?

Estos relatos, manifiestan distintas aristas, de las opresiones y los contextos en que cada una se sitúa, en primer lugar, lo que planteaba Olympia Gouges, desde la comparación de la dominación colonial y la dominación patriarcal, manifestaba una opresión simultánea del género femenino, a través de dos miradas que se unificaban y estaban oprimiendo un mismo cuerpo, yo lo llamaría la domesticación a través de los hombres hacia la mujer en distintos escenarios. El primero, consistía en una estructura de poder político y económico establecido y el segundo en una dimensión cultural desatada de esta estructura. Ahora bien, desde el enfrentamiento por parte de las mujeres ex-esclavas, las aristas se hacían plurales y se direccionaban a las opresiones múltiples, incluso en los escenarios que en principio mujeres blancas luchaban, desde la igualdad del género y la libertad de participación en los escenarios laborales con igualdad de condiciones, los cuales, mujeres negras ya estaban habitando sin ningún tipo de condiciones, así mismo, las obligaciones hombres y mujeres negras no variaba, desde la perspectiva colonial y patriarcal; es decir, el periodo colonial, condicionó personas negras a la esclavitud, bajo las mismas opresiones y fuerza de trabajo sin importar un género, en tanto, a la estructura patriarcal, como un fenómeno creado por hombres blancos, en la medida en que si bien, el patriarcado “beneficia a los hombres” los hombres negros no vivían tales privilegios patriarcales:;

El concepto mismo de interseccionalidad fue acuñado en 1989 por la abogada afro estadounidense Kimberlé Crenshaw en el marco de la discusión de un caso concreto legal, con el objeto de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras, de la compañía estadounidense General Motors. Con esta noción, Crenshaw esperaba destacar el hecho de que en estados

unidos las mujeres negras, estaban expuestas a violencias y discriminaciones por razones tanto de raza como de género y, sobre todo buscaba crear categorías jurídicas concretas para enfrentar discriminaciones en múltiples y variados niveles” (Vigoya, 2016, p. 5)

Mientras otras mujeres, luchaban por hacer parte de otros escenarios sociales y de representación, mostrando sus formas de participar desde su lugar de enunciación como mujeres, las mujeres negras ya hacían parte de ellos, pero desde unas condiciones de dominación patriarcal y colonial, ambas estructuras, entendidas desde el empobrecimiento, el sexismo, la explotación laboral y el no reconocimiento de una representación social y política dentro de estos escenarios, en las múltiples dimensiones que representan lo ciudadano, cómo lo espacios de formación, los escenarios públicos y los laborales; en la tesis de maestría, realizada por la maestra María Eugenia Morales Mosquera, titulada *Participación política de mujeres afrodescendientes, empleadas en el servicio doméstico en la ciudad de Medellín*, pone de manifiesto el escenario político, no en perspectiva de lo que implica el concepto desde una institución misma, sino desde las acciones afirmativas que las mujeres afrodescendientes en Colombia y en la ciudad de Medellín, hacen visibles desde su quehacer, es decir, que las acciones políticas, trascienden a la subjetividad de estas mujeres y a las acciones propias de su oficio, en la construcción y la contribución de la sociedad:

(...) Los resultados que aquí se presentan emergen de las vivencias y experiencias relativas a las condiciones laborales propias de algunas prácticas de cuidado que, en algunos casos se convierten en un instrumento para discriminar a las mujeres afrocolombianas que trabajan en el servicio doméstico. Se apela aquí a diferentes formas de intervención política como las resistencias cotidianas, las reivindicaciones de derechos— a través de la participación representativa y la recuperación de la memoria cultural. (Mosquera, 2019, p. 4)

Desde esta perspectiva, se hace importante reconocer la estrecha relación que tienen lo político y lo económico dentro de un sistema social, por tanto, el papel de las mujeres negras no debe verse desde el lugar de la mujer pobre, si no de la mujer negra trabajadora, que tiene un lugar de representación social y cultural, el cual contribuye al crecimiento de un sistema político y económico en el marco de un estado nación; esto no puede desconocer el empobrecimiento instaurado por parte de este mismo sistema al que estas mujeres contribuyen, así mismo, reconocer que desde la misma práctica del empleo doméstico, existen un sinnúmero de elementos que

hacen una representación horizontal de las representaciones que se crean a través de ellas, como lo es el cuidado, la educación y los principios básicos desde una perspectiva del respeto y lo ciudadano, por estos otros hijos, lo cual implica acciones políticas subjetivas desde su quehacer.

Ahora bien, si damos un salto contextual y pensamos a las mujeres negras en la escuela, en relación con lo que nombraba la maestra María Eugenia en sus tesis, respecto a que en algunos casos este lugar de las mujeres afrocolombianas, a través del trabajo en el servicio doméstico y que esta situación se puede convertir en un instrumento para discriminarlas, precisa una relación inmediata y constante en el devenir del tiempo ante los imaginarios y los lugares asignados social, cultural y políticamente a las mujeres, en relación con un sistema colonial y patriarcal, lo cual, desconoce una enunciación cultural y política desde alguno de los rituales cotidianos en este oficio, por otra parte, dicha visión colonial anclada a un pensamiento blanco occidental, precisa que otros escenarios por fuera de este no lo habitan las mujeres afrocolombianas, incluso haciendo parte de estos cómo la escuela, la universidad, los lugares entendido cómo lugares de poder y privilegio desde un asunto laboral y los escenarios políticos de un estado nacional.

Estos elementos y situaciones mencionadas, precisan que la interseccionalidad, es una categoría que debe analizarse en múltiples dimensiones, en primer lugar desde un carácter epistemológico y vivencial, a través de las diversas formas en que se enuncia, por otra parte, debe darse de manera contextual y práctica; es decir, hay ciertos lugares, situaciones y grupos poblacionales, que manifiestan el entrecruce de diferentes elementos de dominación, por tanto de manera práctica, sin caer en la determinación herrada de la categoría, sino más bien, en la medida en que esta emerge a través de vivencias particulares, dentro de un sistema social, político, económico y cultural.

Por tanto, las miradas a las estructuras sociales, desde un enfoque interseccional, debe darse en las dimensiones que hagan explícita dichas vivencias entrecruzadas desde una mirada macro social, se hace necesario reflexionar y hacer visibles como de manera cotidiana se entrecruzan opresiones en múltiples niveles, en cada una de los distintos espacios de socialización, estos entendidos desde de los escenarios públicos, como por ejemplo los espacios de escolarización, que no se alejan y están permeados de los escenarios culturales y sociales, en clave de las cotidianidades, que han normalizado unas prácticas de dominación y segregación, así mismo, las distintas dinámicas que dentro estos espacios se desarrollan, y la combinación de los moldes y las formas establecidas que se perpetúan en la escuela, en perspectiva de hombres y

mujeres, las distintas aristas que desde estas dos categorías se desconocen y las relaciones en que cada una de estas trascienden a lo identitario, seguidamente la escuela, al ser un escenario plural y culturalmente diverso, manifiesta una relación con las visiones que logran segregar de forma implícita y explícita, respecto a los asuntos étnicos, esto manifiesta que el acceso, y las relaciones dentro de la mayor parte de estas en la ciudad de Medellín, donde las poblaciones afro son un grupo minoritario, se enfrentan a un acceso segregado y una adaptación continua de las dinámicas escolares, dentro de una cultura masiva a la que no pertenecen.

Es decir, existe un acceso a estos espacios, en donde no existen restricciones para ningún tipo de persona, de acuerdo a su condición de raza, clase y género; sin embargo, dicho acceso no manifiesta que no existan las exclusiones y las violencias en distintas dimensiones, la cotidianidad escolar, y la estructura de la escuela misma continúa siendo espacios constituidos y legitimados por una estructura colonial, que desconoce el multiculturalismo dentro de estas, así entonces puede decirse que existen alternativas de reconocimiento y representación de dicha diversidad poblacional que habita la escuela, las cuales están vinculadas a distintas cátedras, que se desarrollan y se reconocen como actividades extracurriculares, aunque estas permiten unas reflexiones, no se logra desmontar unas prácticas de exclusión y segregación que se hacen cada vez más visibles.

Se hace necesario pensar estos elementos de exclusión desde la dimensión de la raza, en tanto este término, se convierte en el principal dispositivo de segregación. Desde la objetividad y la realidad del término, no existen múltiples razas dentro de la especie humana, inmersa en un universo de especies, esto es sin duda es un dispositivo para clasificar, condicionar y determinar desde un lugar de poder a otra persona, por tanto desde lo cotidiano, este término consolidado en las mentalidades de todas las personas de todos los colores, cuando dicho imaginario llega a la escuela, continua desde lo cotidiano dentro de ella, haciendo visible un patrón de poder entrecruzado.

Tomando lo planteado por Jaclyn Murray citada en el libro *Etnografía en la escuela y la interseccionalidad* por Pilar Cucalón Tirado, respecto a los imaginarios culturalistas dentro de nuestras sociedades con una mentalidad occidentalizada, hace visible las segregaciones a través de los silencios en la escuela, silencio que se perpetua en cada uno de los escenarios y actores que la habitan desde un lugar de representación y control dentro de ella:

Al hilo de las múltiples consecuencias del imaginario culturalista en nuestras sociedades, los discursos entorno a la cultura, tienen como finalidad evitar hablar de la raza con el objetivo de analizar como los niños y niñas de cinco y seis años construyen su identidad en un momento histórico en el que la categoría de “Raza” está variando (que no desapareciendo). Asegura que el profesorado, tiende a negar discusiones entorno al racismo, considerándolo como un problema del pasado y suele interpretar las nuevas formas de diferenciación, que los chicos y chicas utilizan en función del color de la piel, como un ejemplo de superación de las desigualdades sociales. (Olmos, 2014, p. 7)

En este orden de ideas, se hace necesario pensar en las formas en que se piensan y se tejen estos discursos, que reconocen una pluralidad cultural y social, así mismo, bajo que imaginario se tejen estos mismos, cuando desde lo cotidiano tienden a violentar por un desconocimiento de quienes lo enuncian, si hacemos una relación con lo cotidiano y las distintas formas en que el término raza, desde la oralidad de forma constante, hace visible una diferenciación de las formas y fisiologías de las personas dentro de un contexto determinado, hay una clasificación de cada persona de acuerdo a su posición, ahora, si desvinculamos el termino raza del término diversidad, ¿Qué pasaría? Ambos están en una relación constante en tanto ambos manifiestan diferenciaciones sociales y culturales; sin embargo, este término, a mi modo de ver a caído en un descredito en cuanto al uso inmediato que se le ha dado, de allí que cuando se hacen visibles violencias en la escuela entorno a cualquier situación distinta a la establecida, la intervención en la mayoría de casos por maestros que desconocen y que no viven situaciones relacionadas a la condición de raza o género, se torna violenta puesto que se manifiesta que *las personas somos diversas*, desconociendo así que dicha diversidad, no debe ser entendida de forma genérica, puesto que si pensamos en los asuntos de “Raza” o lo étnico, de manera interna en esta cultura, también existen segregaciones al género, en clave de las construcciones subjetivas e identitarias de este, así mismo, — de forma generalizada y macro las violencias entonces, también son diversas.

Por lo tanto, cuando llegamos a la escuela, nos encontramos con maestros que desconocen la identidad en sus múltiples manifestaciones, así mismo las resistencias que cada una de estas manifiesta en un sistema social, establecido desde una normatividad heterosexual blanca, instaurada en cada cultura, en distintos niveles, por tanto las personas que habitan los escenarios o espacios escolares, que no son conscientes de estas diferenciaciones en las formas de ser, desde

una perspectiva de raza y género y asumen reconocerla o tienen pretensiones de hacerlo, manifiestan una obviedad cuando nombran el término mismo de diversidad, como si todos encajamos allí y escapamos de violencias estructurales dimensionales tejidas en pirámide, bajo una mirada de regulación y poder, por tanto, el término diversidad, sufre de un descontento constante ante un imaginario equivoco de las formas en que se debe acompañar lo diferente en la escuela, es decir, este se convierte en un discurso categórico para evadir las violencias masificadas en lo cotidiano dentro y fuera de los espacios escolares.

Desde la perspectiva de género, la categoría interseccionalidad como ya lo he venido enunciando, inicia haciendo visible las vivencias y las experiencias cotidianas por parte de mujeres negras que dentro de un sistema colonial y patriarcal experimentan opresiones múltiples desde una visión de raza, ahora bien, la categoría misma, hace visible opresiones dentro de unas estructuras de dominación establecidas, las cuales, se hace necesario desarrollar en distintas dimensiones respecto al género, es decir, esta categoría, transita por distintas dimensiones, en las cuales desborda la determinación que se le asigna y en esta medida el entrecruce de opresiones se sitúa en cada cuerpo. Con esto no pretendo desconocer las luchas que las mujeres negras hacen desde la enunciación de esta categoría y sus experiencias vivenciales, desde su condición de género, por el contrario, quiero tejer una relación en tanto, las dominaciones se entrecruzan y relacionan en un sistema social y cultural determinado que establece unas formas de ser hombres y de ser mujeres, en clave de las dimensiones como clase raza y género que propone la categoría interseccional.

En este mismo orden de ideas y como lo propone Mara Viveros (Vigoya, 2016) para ella, la categoría interseccionalidad, a través de sus análisis continúa siendo contextual y práctica, es decir, desde esta, no se realizará una teoría de la opresión general, sino un concepto de uso práctico para analizar las distintas omisiones de desigualdad. Por lo tanto, las manifestaciones interseccionales, están centradas en las distintas prácticas cotidianas de dominación y exclusión dentro del contexto escolar en clave de lo que propone la categoría y su relación con algunos dispositivos que permean la escuela, que hace que dichas dominaciones se consoliden de forma cotidiana:

*En una de mis clases de sociales, con estudiantes, de grado once, en el marco de la despenalización del aborto en Colombia, el cual se hace oficial el 21 de febrero del año 2022, dicha situación, al igual que en otros lugares del mundo, generó gran polémica y una variedad*

*de problemáticas, respecto al asunto de decidir la maternidad, en vista de que estas discusiones no pueden estar alejadas de la escuela, puesto que son discusiones que se establecen desde el hogar de cada uno de los y las estudiantes y otros escenarios en los cuales dinamizan, en la institución educativa se propuso el día viernes 25 del mismo mes, iniciar hablar sobre los derechos humanos en relación con la decisión del congreso en el estado colombiano; una vez inicie la clase, oriente algunas preguntas base, como por ejemplo que entendían por derechos, y por derechos humanos y si existían algún tipo de diferenciaciones en ambos términos, seguidamente les indique, que pensarán cada uno y cada una en qué momento han sentido que les vulneran sus derechos o si conocían alguna situación o caso al respecto. (Relato propio)*

A lo largo de las discusiones, me encontraba con respuestas como derecho a la educación y a la salud, derecho a la vida, derecho a la libre expresión, cada una de estas, indiscutiblemente son acertadas; sin embargo, que las mencionen y las tengan claras, no manifiesta una posición crítica ante cada una de ellas, puesto que para este año, en el grado once, (solo había un grupo de once en el colegio) había un estudiante diferente, no entraré a determinarlo cómo gay, porque su expresión estética, corporal y del lenguaje, tendía a ser muy variada, en medio de una actividad, cuando mencionó el derecho a la libre expresión, otros hombres del salón se rieron, luego puede darme cuenta, que de manera constantemente estaba siendo burlado, en medio de las burlas, se hace necesario intervenir, sin embargo que sea una burla constante, manifiesta que existen silencios y unas obviedades a la mala conducta del aula, en relación con la exclusión y la homofobia naturalizada, quiero aclarar que el asunto de la homofobia lo nombro, desde la mirada heteronormada.

Por lo tanto, lo cotidiano en el aula y en la escuela, en relación con las exclusiones hacía hombres distintos, en la mayoría de casos se da por otros hombres que se adaptaron a una forma de serlo o aparentemente parecen estar en sintonía con esa forma, una que sin duda alguna, está vinculada a la estructura heteronormativa y patriarcal que segrega, es posible que puedan existir algunas omisiones dentro de estos grupos de hombres, que manifiestan el temor constante a una burla y a el escarnio público para ser segregados; en esta medida, en las escuela no existen relaciones horizontales entre hombres y de ningún tipo, solo existen relaciones horizontales entre hombres, siempre y cuando existan unas afinidades en relación con lo establecido desde la cisnormatividad y heteronormatividad y las posiciones o formas establecidas desde cada una de estas al género masculino, en algunos casos en la escuela, cuando se logra romper con estos

esquemas, en cuanto a las relaciones que se puedan tejer entre hombres aparentemente normales y los diferentes, tienden a existir aceptaciones excluyentes, puesto que hay una normalización de la conducta violenta y en lo cotidiano no se escapa de ella.

Ahora bien, si pensamos sobre la masculinidad, en relación con la homosexualidad, dejando claro que la homosexualidad no determina la identidad de género, en sus muy variadas dimensiones, es decir, en cuanto a nombrarnos, vernos y asumirnos como hombres, no existiría una diferenciación de este género en tanto a una visión heteronormativa, determinada por una estructura fisiológica y biológica, por el contrario, esto precisa que las visiones de hombre o de masculinidad, que son dos términos totalmente distintos, porque el ser hombre es una visión subjetiva de serlo. Nos hacemos hombres y en esa medida adoptamos y creamos unas formas de serlo, en relación con lo propio, lo cultural, lo social y lo político; en tanto a la masculinidad, se convierte en una mirada binaria que tiende a determinar unos patrones en relación con estas estructuras sociales.

El maestro Oscar Emilio, Garcés (2019) en su tesis de maestría, inicia cuestionando la masculinidad y la escuela, posteriormente afirma que no hay una masculinidad, sino masculinidades, por lo tanto, manifiesta múltiples formas de ser, de reconocernos y relacionarnos como hombres. Para él no existe una sola forma de asumir lo masculino ni de ser hombre, no hay una sola forma de vivirlo, así hayamos nacido en una misma ciudad, vivido en la misma calle, asistido a la misma escuela y compartamos gustos por la música, el deporte o el cine.

Por tanto, para que hayan relaciones asertivas, de respeto y así mismo una horizontalidad en ellas y entre cada una de las personas que habita la escuela, siendo esta misma un escenario de participación social, se debe establecer desde las enseñanza por parte de maestros y maestras, reflexiones continuas que hagan visibles unas diferenciaciones marcadas dentro de ella, en relación con los asuntos de género, etnia y las discusiones sobre derechos humanos, que en efecto, son discusiones efímeras dentro de ella, hago esta afirmación puesto que hay unas competencias establecidas que manifiestan un interés determinado a todo aquello que se pretende dentro de ella, en esta misma lógica, las formas en que desarrollamos los distintos contenidos, en cada una de las áreas deben tener una relación directa a las reflexiones y enunciaciones que se hacen en lo cotidiano, entendiendo lo cotidiano en clave de las cargas emocionales, mentales y académicas que habitan los estudiantes, situación de la que no escapamos los maestros, y que de manera constante desborda una estructura escolar desde una visión gubernamental.

A donde quiero llegar, es que las preocupaciones por parte de maestros y maestras deben centrar su mirada a la profundidad de nuestras realidades, que escapan de un afán de desarrollar contenidos establecido como aquello que se debe aprender, las analogías o relaciones con lo cotidiano dentro de la escuela, los contenidos que se desarrollan y las formas en que esta está construida. En Colombia por ejemplo, estas situaciones, empiezan por la decadencia de la infraestructura y la pregunta imperante de para qué tipo de personas está construida la escuela, cuando desde la infraestructura misma no hay posibilidades para todas las personas, tejer una autónoma participación en cada uno de los espacios que suponemos puede brindar, por otra parte, no hay condiciones para llevar un desarrollo de contenidos adecuado, y si hacemos una relación, tal como es el caso de la IE, hay un empobrecimiento constante, el afán de salir a la vida laboral por esta condición y el conflicto cultural de un continente y países que en un momento poscolonial, conservan comportamientos coloniales, racistas, sexistas y misóginos, que no permiten un desarrollo íntegro e identitario dentro de los diferentes escenarios escolares, en cada uno de sus niveles.

Todas estas cuestiones, las ponía en medio del discurso, mientras llevaba la charla con estudiantes de once respecto a los derechos humanos, en medio de unos silencios podía ver en los rostros, del salón hablaban por si solos, esta situación generaba un malestar a tal punto que ya se cuestionaba la ley y el gobierno *“Profe es que realmente no debería existir un gobierno, las personas deberíamos poder trabajar la tierra, construir casas, pues, hacer lo que necesitamos”* ante la expresión de Daniel un estudiante de este grado, que de hecho era muy sensata, objetiva y racional, mientras lo escuchaba lo primero que pensé y lo manifesté en voz alta fue, es demasiado anarquista, no solamente él, su visión de sociedad, aunque no estoy en desacuerdo, le pedí que hiciera una relación con eso que mencionaba y la decisión de las mujeres sobre la maternidad y que pensaba él del aborto y simplemente dijo *“no estoy de acuerdo”* sin argumentar el porqué. *“Profe, ya eso para que, si ya igual me toco ser mamá”* fue la frase más desgarradora, durante la clase, este fue el grito con más fuerza que durante toda mi práctica pedagógica pude escuchar, que desbordó sin duda alguna todo un salón y me dejó sin palabras, quizá ese grito, estaba oprimido diariamente en el cuerpo de esta estudiante, a quien solo fui capaz de preguntarle *“¿Cómo te sientes?”*.

Sus expresiones a parte de la fuerza con la que enunció su grito, manifestaban en efecto que había una “adaptación” de su maternidad, no quiero caer en la victimización o

revictimización de esta estudiante, sino más bien en las obligaciones que se le instauran al cuerpo femenino, en relación con la maternidad y la decisión, a través de ella; solo precisaba como hay una no educación sexual, en tanto a la planificación de la sexualidad, para llegar al acto mismo, ya sea para reproducirse o vivir una sexualidad activa, dicha situación de la que no escapamos muchos en la escuela, puesto que en la mayoría de casos, se hace parte de familias en donde madres asumen maternidades, como un deber ser de mujer y conformación del hogar, todo esto anclado a las visiones culturales de fe y moral que instauran un control en ciertos cuerpos, especialmente el de las mujeres.

Las discusiones en la escuela, respecto a la sexualidad, son equivocadas y descontextualizadas, esto debido a que existe una visión unitaria de la sexualidad, desconociendo el tránsito de esta en distintas aristas, es decir, la sexualidad pensada únicamente desde la visión hombres y mujeres cis-género, en donde la sexualidad es reproductiva, deja de lado las construcciones identitarias de sexualidad y de género en distintas perspectivas, incluso si solo mencionamos la posición de estos dos géneros en lo cisnormativo.

Una de las estudiantes de grado séptimo, estudiante afrocolombiana, de quien no pondré su nombre por respeto y protección, cuando desarrollábamos el proyecto de sexualidad dentro del aula, en una de las actividades propuestas, como caracterización inicial, que consistía en la construcción de un tejido, lo que comúnmente llamamos la actividad de la telaraña, con unas preguntas base, ¿Cómo se nombraban? ¿Qué entendían por la palabra Género? Y ¿De qué otras formas se reconocían? Durante el desarrollo de la actividad, algunos decidieron ser muy precisos y responder de manera inmediata, afirmando que son hombres y mujeres y se nombraban con cada uno de los nombres que sus padres y madres les asignaban al nacer; durante esta actividad, esta niña, no quiso participar y decidió quedarse sentada en su silla hasta que terminó la clase y salieron al recreo.

Mientras me preparaba para salir del salón, ella espero que estuviéramos solos, se me acercó y me dijo que quería hablar conmigo de la actividad y de cómo podía recuperar la nota, le indique que la actividad no tenía una nota, que era una actividad más para crear un espacio de confianza y conversar y que durante las actividades del proyecto esperaba tuviera la disposición, como estuve pendiente del grupo mientras estábamos en círculo contándonos, no me había percibido de lo que ella hacía en su asiento, para sorpresa, en la puerta del salón saco una hoja del bolsillo de su falda

del uniforme, me la entrego y me dijo “*Profe léala en su casa*” No esperé llegar a mi casa, cuando termino la jornada escolar, caminando hacia el metro abrí la hoja...

*Vivo hace dos meses en aquí en san Javier, con mi mamá y mi hermano mayor, vivía en Istmina, en el chocó, mi mamá consiguió trabajo por una tía que le ayudó, en una casa, no me gusta hablar de sexualidad porque no me gusta, con los hombres, yo soy una mujer, pero me da pena hablar de la sexualidad, yo creo que no me gusta (Estudiante de grado séptimo).*

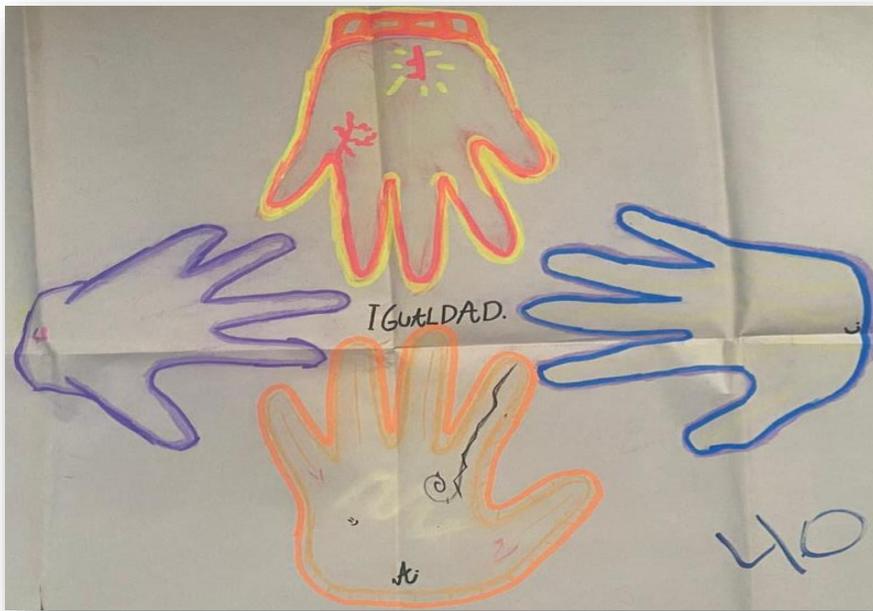
Haciendo una relación con el grito de la estudiante que contrarió el aborto, porque ya había tenido que ser madre, se hace indiscutible hacernos críticos frente a las dominaciones como una herencia colonial, que ha transitado en otras estructuras, como el patriarcado, y en esta misma lógica, una apuesta por parte de esta estudiante, al ser una migrante con un acento distinto al cotidiano en la escuela, que marca una diferencia, en varios niveles, en relación con las visiones regionalistas de una cultura mestiza, que se entiende cómo blanca y por ende hay una segregaciones normalizadas y otras intencionadas, que si bien en el relato de la estudiante no se nombraron, no quiere decir, que no esté pasando por un proceso de adaptación. Cuando hablamos de las ordenaciones estructurantes, precisamos unas prácticas sociales marcadas desde una historicidad que transita en una temporalidad, en esta medida, continua situándose en distinto lugares, el patriarcado por tanto, es una estructura, de esas organizaciones estructurantes que transitan y demarcan unas diferenciaciones, en cuanto a las formas de dominación y opresión que se ejercen, de acuerdo al cuerpo que lo recibe, si bien las opresiones en los cuerpos de las mujeres, manifiestan múltiples factores que no les permiten dinamizar de manera integra dentro de la sociedad, los cuerpos de las mujeres negras, corresponde a una segregación y mutilación de dicha integridad, en tanto una estructura patriarcal racista, sexista y determinante que las condiciona y las estereotipa, les asigna lugares de participación los cuales no necesariamente son las mujeres negras, las que deben habitarlos.

Un principio central del pensamiento feminista moderno es el de que -todas las mujeres están oprimidas- Esta afirmación implica que las mujeres comparten una suerte común, que factores como los de calase, raza, religión, preferencia sexual, etc.; no crean una diversidad de experiencias que determinan el alcance en que el sexismo será una fuerza opresiva en la vida de las mujeres individuales. El sexismo como sistema de dominación esta institucionalizado, pero nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas

las mujeres en esta sociedad. Estar oprimida quiere decir, ausencia de elecciones. (hooks, 2017, pp. 46-154).

Podría decirse que en la escuela, se reproducen una variedad de dispositivos que marcan el sexismo, la determinación del sexo, y no una diferenciación desde las identidades, respecto al género, expresiones de estos patrones, se dan a partir de las formas en que dentro de ella, nos están orientando cotidianamente a socializar en pro de una forma establecida culturalmente, es decir, estos dispositivos están establecidos desde una norma institucional—que logra consolidar y legitimar una estructura dominante, en ocasiones no reconocida de esta manera por los distintos actores, acciones como el porte de los uniformes, por ejemplo, o los espacios asignados y habilitados por los estudiantes, como la cancha de fútbol, esta última asignada a los hombres puesto que se piensa de manera errónea que es este un lugar específico para el género masculino:

De forma que, en un sentido literal, los hombres gobiernan el mundo. Esto tenía sentido hace mil años. Por entonces los seres humanos vivían en un mundo en el que el atributo más importante para la supervivencia era la fuerza física; cuanta más fuerza física tuviese una persona, más números tenía para líder. Y los hombres, por lo general, son más fuertes físicamente. (por supuesto hay muchas excepciones.) Hoy en día vivimos en un mundo radicalmente distinto. La persona más calificada para ser líder ya no es la persona con más fuerza física. Es la más inteligente, la que tiene más conocimiento, la más creativa o la más innovadora y para estos atributos no hay hormonas. Una mujer puede ser igual de inteligente, innovadora y creativa que un hombre. Hemos evolucionado, en cambio nuestras ideas sobre el género no han evolucionado mucho. (Adichie,2017, P.12.)



*Ilustración 5. Los matices: actividad realizada por estudiantes de séptimos, en el taller sobre derechos humanos, en perspectiva de género (2021).*

### ***Un currículo interseccional***

Algunas de las construcciones que han hecho las distintas teorías críticas del currículo apuestan a una variedad de formas en que se hace necesario reconocer sus necesidades y con ellas lo que pasa más allá de la evaluación y el desarrollo de contenidos, lo que quizá se pretende es lograr entrelazar y hacer relaciones con otras dinámicas de la realidad misma de los y las estudiantes que hacen parte de lo cotidiano de cada uno y cada una de ellos, en este sentido, dichas necesidades son entendidas a partir de una multiplicidad de dimensiones, en relación con una condición económica, política y cultural, las cuales están contextualizadas de acuerdo al lugar donde esté ubicada la escuela, desde esta perspectiva, hay unas relaciones entrecruzadas, que manifiestan de manera constante, una emergencia y unas tensiones en relación con la interseccionalidad, a partir del reconocimiento de los diferentes grupos poblacionales que la habitan.

Dentro de la escuela, hay marcadas unas distinciones de clase entre los grupos poblacionales que a ella asisten, en relación con la categoría interseccionalidad, dicha distinción de un sistema de clase se localiza de formas diversas, desde esta perspectiva, un currículo crítico

e interseccional, debe hacerse visible en cada uno de los contenidos que se establecen, o de su estructura y de las dinámicas históricas que lo acompañan y que permean la escuela. En este sentido, las distintas teorías críticas del currículo, han apostado a las reformas escolares y las prácticas mismas establecidas por este, poniendo en tensión un imaginario y defensa de capital cultural de un sistema capitalista, que crea y perpetua unas condiciones de clase, condiciones que a su vez se reflejan en la escuela y advierte, a partir de estos currículos, la reproducción de unos saberes específicos con una finalidad que no es la misma, ni tampoco está en relación con el crecimiento de un capital cultural, dicho capital entendido desde la pluralidad misma que implica el termino, si hacemos énfasis en el continente sur americano, en donde las estructuras sociales se han venido interiorizado un pensamiento y en un comportamiento occidental:

El dominio simbólico, que es el domino por excelencia de la cultura, da significado, actúa través de un delicado mecanismo. Adquiere su fuerza precisamente al definir a la cultura dominante como a la cultura. Los valores, los hábitos y costumbres, los comportamientos de la clase dominante son aquellos considerados como construyendo la cultura. Los valores y hábitos de otra clase pueden ser cualquier otra cosa, pero no son la cultura. (Silva, 2002, p. 16).

Lo anterior, precisa una dimensión de dominio situada y una perspectiva de clase,—por tanto las dimensiones culturales que aquí se definen a través de costumbres y prácticas no están ancladas a una mirada objetiva de lo que implica el termino mismo de cultura, sino más bien a las representaciones de un deber ser y a donde se debe llegar, dando fuerza al sistema económico de una sola clase, por tanto, en las escuelas de sistemas capitalistas, aunque se avizoren problemáticas de clase económica, no hay un fenómeno interseccional, es decir, hay unas situaciones inmateriales que se perciben a través de los sentidos y se relacionan con distintas esferas, entendidas cada una desde lo ciudadano, lo institucional, lo económico, lo político y lo cultural, que se vuelven condescendientes con determinadas políticas neoliberales atravesadas por experiencias que se estructuran en términos raciales y sexuales como punto de quiebre. Desde esta perspectiva, un currículo interseccional de manera crítica, hace visible unas representaciones de participación social, escondidas por unas estructuras de poder, que marcan unas ideologías de discriminación, opresión y dominación, desde el lugar de una sola clase.

Para esta reflexión, los escenarios escolares, al ser espacios de dinamización social, están estrechamente vinculados a las distintas formas en que se hace visible y se sitúan cada una de las

estructuras de dominación, en esta medida orientar el currículo en perspectiva interseccional, conlleva a repensar las distintas discusiones desde los sectores oprimidos, dicha opresión no puede ser pensada desde una posición de clase económica y las relaciones que se tejen entre clases, desde las visiones de la clase dominante, por el contrario, el currículo interseccional, precisa distintas dimensiones a las experiencias similares de subordinación, entrecruzadas entre raza etnia, sexo, clase, y las formas en que emerge un poder social desde de la dominación en estos grupos sociales, por otra parte, se hace necesario reconocer las experiencias en la escuela, donde se logren reflejar interpretaciones subjetivas desde la vivencia misma dentro de esta y las opresiones plurales que allí se viven.

Una oleada generacional, pasa transitando por los escenarios escolares, pero la escuela entendida desde su infraestructura, pareciera estar estática en la medida en que está situada en el mismo lugar, sin embargo, aunque pueden existir modificaciones a la infra estructura, puesto que hay unos elementos que se han quedado estáticos y han marcado un papel fundamental en la historia de la humanidad, un pasado que desde la enseñanza continua perpetuando una sola forma de acción social y de construcción de nación, dichas construcciones se han dado en perspectiva de un capital cultural ajeno a las dimensiones culturales de naciones, en este caso la nación colombiana:

La masa es homogenizadora, reprime las diferencias, que en lo concreto significa reprimir a los diferentes, lo que conlleva la estandarización y al sometimiento cultural y social. Sin embargo, el factor masa-como todo en la escuela-es polivalente. También hay aprendizaje sinergia y progreso colectivo si se generan condiciones para ELLO. (Mardel, 2009, P. 4.)

En esta medida, hay una herida colonial, que no sana y está marcada en lo cotidiano de la escuela, en principio, los contenidos que se desarrollan y lo que en páginas anteriores mencione como violencias epistémicas, que serían una forma implícita de los racismos y las exclusiones estructurales, seguidamente, este es sin duda el espacio propicio para proteger la estructura patriarcal en cuanto a las formas en que se socializa allí, con relación al género, los comportamientos y espacios de socialización dentro de ella que marcan estas distinciones. Por último, en las escuelas hay grupos de personas, que de manera constante, nos estamos adaptando a una masa de personas de un mismo grupo poblacional, al cual no pertenecemos y al no pertenecer a esa población grande, pareciera no ser necesario otras discusiones en clave de las desigualdades sociales, no vistas únicamente desde el empobrecimiento y un sistema—\_de clase,

sino desde las dinámicas homogeneizadoras dentro de la escuela—\_que han venido desconociendo otras representaciones ante las de relaciones de poder.

Con estudiantes de grado séptimo, la actividad de iniciación consistía en hacer una cartelera en relación con lo que entendían por género, igualdad de género, identidad de género e identidad sexual. Durante el desarrollo de la actividad, algunos de los resultados de los hallazgos, se marcaron en la visión del género únicamente desde las visiones hombre mujer desde una cisheteronormatividad, sin embargo, las discusiones en el aula de clase, durante la socialización de las distintas carteleras que se realizaron, manifestaban unas diferencias en cuanto a las formas que estaban establecidas para hombres y mujeres, esto hace visible—\_que las discusiones en la escuela, en relación con el género y las trascendencias que este tiene, desde la construcción subjetiva del mismo, por cada persona, se conviertan en silencios constantes, ahora bien aunque existan estas relaciones respecto al género desde la cisheteronormatividad, las frases expuestas en cada una de estas cartografías de clase, reflejan que hay una desigualdad~~s~~ constantes en las formas de relación entre los distintos géneros.

Desde una apuesta al currículo interseccional, los horizontes que se tejen para avizorarlo y llegar a este, precisan el origen de la categoría y las formas en que esta transita, cuando hay unas diferenciaciones marcadas, que se entrecruzan y crean una analogía con el carácter epistemológico y experiencias la interseccionalidad, como elementos que emergen de manera contextual y explícita ante ciertas condiciones de unos grupos poblacionales, discriminados en múltiples niveles, así mismo, estos grupos de manera constante se están adaptando a una masa heteronormativa, que se desprende y se conserva desde lo que se establece aprender en la escuela, lo cual manifiesta unas resistencias constantes, que llevan a una variedad de discusiones entrecruzadas en temas como la dominación. Sin embargo, no se puede desconocer un antecedente histórico ante las distintas formas de dominación desde una estructura patriarcal, heteronormativa determinante en cada una de las distintas esferas de relación social y las culturas, así mismo como estas dos dimensiones, continúan transitando en relación con otras opresiones particulares individuales de ciertos grupos que se hacen en lo colectivo en la medida en que son vistos como minoría al no hacer parte de una cultura establecida, que es a la cuales se debe llegar, puesto que es desde allí desde donde se tejen los distintos discursos de cultura, diversidad y emancipación, discursos equívocos, cuando no se tejen desde la voz de quien es subalterno u oprimido, bell hooks por ejemplo, Desde las visiones del feminismo, es reconocido como una

alternativa visionaria a romper con distintos estereotipos en relación con él y las mujeres feministas, lo cual, lleva a un salto en la construcción de un currículo interseccional como aquí lo pretendo tejer, en clave de reconocer estas luchas anteceditas, así mismo, evidenciar cómo una estructura social marcada por una historia colonial y patriarcal, que ha reducido una mirada múltiple a la sensibilidad de las diferentes formas en que nos relacionamos. “Un feminismo visionario y radical que debe analizar las experiencias personales desde la posición de cada uno, desde nuestros lugares de sexo, raza y clase para que entendamos nuestro lugar dentro del patriarcado capitalista supremacista blanco” (hooks, 2017, p. 19)

Apelo entonces, a que el género, vinculado a diversas condiciones humanas es un problema curricular, en la medida en que estos no son abordados, ni siquiera por los proyectos pedagógicos establecidos en las instituciones educativas. Los relatos obtenidos por mis estudiantes de grado séptimo, aunque en principio no se había realizado una profundización de las categorías que amplían el concepto de interseccionalidad, cada una de sus presentaciones, lograban advertir el sexismo cómo un fenómeno que no está ajeno a las identidades variadas, así mismo las omisiones de unas identidades de género distinto al cisnormativo, por tanto el sexismo en el aula de clase y en la cotidianidad escolar es una conducta que a través de la práctica consciente e inconsciente condiciona las personas y su construcción subjetiva, que desata otras opresiones en relación con la estructura de dominación patriarcal, política y de clase.

Miguel Santos Guerra (1997), en su artículo currículo oculto y construcción del género en la escuela, menciona las prácticas escolares a través del desarrollo de estos contenidos establecidos en el currículo como una coeducación, es decir, es necesario precisar los diferentes mecanismos en los cuales se vienen configurando unos dispositivos que caracterizan la cultura, reafirmando, este término desde una sola visión de cultura dentro de un sistema social y nacional, y en esta misma lógica configurar unas formas de ser hombres y de ser mujeres, es menester entonces, comprender una coeducación, en relación con las formas en que se convive en la escuela, convivencia que está marcada por distintas prácticas de exclusión de un sistema patriarcal, pero que transita hacia otras formas propias de nombrarse, un ejemplo de ello es la homofobia y los roles de género que dentro de esta también se establecen.

Existe un tercer problema que es preciso subrayar en lo que se refiere a la construcción del género. La escuela no sólo tiene que evitar la reproducción de patrones de comportamiento sexista, sino que ha de intervenir discriminando positivamente a las niñas

con el fin de corregir los hábitos, los discursos, el lenguaje y las prácticas que se han adquirido en otros ámbitos culturales (familia, calle, medios de comunicación...) (Guerra, 1997, p. 4)

Desde esta lógica, se hace necesario un análisis estructural, en cuanto a los hábitos que se reproducen y conservan en la escuela, a través de los discursos que la permean, vinculados al currículo, en este sentido, interesa la forma en las que desde lo cotidiano un narrador de los contenidos, las normas y las formas de habitarla, hace persuasivo un relato, que escapa de un contexto referencial. Desde un horizonte hacia un currículo interseccional, estas discriminaciones positivas, entendidas en masa, es decir, todas las personas que en ella habitan, pero que no escapan de sus opresiones; importa entonces un proceso dialógico, entre el narrador y el oyente, las relaciones entre una horizontalidad y una verticalidad en clave de las expresiones cotidianas, las cuales emergen cómo experiencias que acontecen en un contexto particular:

La literatura infantil es uno de los terrenos cruciales para la educación feminista con conciencia crítica, precisamente porque es cuando las creencias y las identidades aún se están formando. Y a menudo el pensamiento tradicional sobre el género, continúa siendo la norma en los patios escolares. (hooks, 2017, p. 45)

El punto crucial con la educación feminista en la escuela, precisa una apuesta por romper con los estereotipos de género y las diversas formas en que esta categoría (género) ha transitado por cuerpos diversos, en perspectiva de la construcción identitaria y subjetiva de este, por tanto, la educación del presente que avizora un futuro, debe—pensarse desde la estructura curricular algo significativo en la vida de todo el mundo, los contenidos que se desarrollan deben reconstruir historias, es decir, que desde estos se deben hacer visibles las variadas representaciones atravesadas por distintas condiciones y situaciones que han marcado la historia, se trata por tanto de reconstruir, no cambiar lo que se ha transitado en el tiempo y a través de la experiencia.

En otras palabras, hay una estructura heteronormativa, instaurada en las esferas ciudadanas, institucional, económica, política y cultural que han marcado desde distintos marcos teóricos políticas públicas en relación con la igualdad, por tanto se debe poner en tensión las tradiciones por las cuales, los discursos de diversidad, multiculturalismo, realidades concretas y subjetivas han promovido las nuevas configuraciones culturales que hacen presencia en la escuela; poner en tensión las tradiciones hegemónicas, implica exigir un reconocimiento a todas

las formas en que se enuncian los cuerpos dentro de la escuela, en sus variadas dimensiones cómo la etnia, la identidad, el género, sus construcciones y transiciones, lo cual hace necesario currículos que se fundamenten en los principios de niños y niñas, para mujeres y hombres.

En relación con las apuestas feministas por bell hooks (2017) y la perspectiva de este movimiento situando a las reivindicaciones del feminismo negro, se reflejan unas variaciones entre las concepciones de diversidad y género a través del movimiento y la pertinencia de la educación feminista en la escuela, para ella se hace necesario, crear un movimiento de masas, que ofrezca una educación feminista a todo el mundo, es decir, romper con la información negativa producida en la mayoría de los principales medios de comunicación.

El currículo como parte de un proceso que contribuye no solo a la formación integral de las personas, sino también, y de manera especial, al ejercicio de la ciudadanía plena, con miras a la ejecución de políticas educativas institucionales, que van más allá de las prácticas de enseñanza- aprendizaje de la escuela; todo esto para posibilitar ambientes más incluyentes que reconozcan y respeten la diversidad. (Ramirez, 2014, p. 2)

Así, el currículo debe tejer una relación directa y horizontal, en relación con las experiencias cotidianas, que hacen perceptible unas opresiones existentes marcadas en los escenarios sociales y culturales, que llegan a la cotidianidad de la escuela, conductas de opresión que no cambian, puesto que hay una visión normalizada de las conductas de opresión.

Por otra parte, mencionar las diversas opresiones, como asuntos cotidianos, precisa que hay una normalización de las conductas hegemónicas y excluyentes que se instauran de manera contextual en los diferentes escenarios de participación social. Dentro del aula de clase, surgen relatos que hablan en ocasiones de un mismo espacio con algunos elementos comunes, pero con unas formas de apropiación claramente distintas en cuanto a las cotidianidades en distintas modalidades, por tanto, las perspectivas de un currículo interseccional, siendo este un elemento central en la escuela y lo cotidiano dentro de ella, en tanto, no se hace estático o determinado frente a las presiones que trasciende al ejercicio de reproducir y hacer, por el contrario, se integra a patrones de opresiones cotidianas en el aula de clase, donde la apuesta interdisciplinar está en relación a la politización de las opresiones dentro de la escuela, a través de aquellos oprimidos por el género, aquellos que están oprimidos por la raza y el género, oprimidos por la clase, la raza y el género, aquellos oprimidos por género y clase, por raza y clase.

Cabe resaltar, que en algunas de las formas en que se da la transmisión del conocimiento en el aula, logra percibirse, cómo la escuela contribuye en los procesos de formación dando fuerza a los roles diferenciados, en esta medida, se reconocen diversas conductas o comportamientos discriminatorios, por parte de los y las estudiantes, por tanto, las transformaciones estructurales, para lograr poner en tensión todas aquellas formas establecidas y entendidas como hegemónicas, debe trascender en principio por maestros y maestras. Si lo pensamos en perspectiva de formación en ciudadanía o la formación de sujetos y sujetas en pro de un sistema. Esta debe ser pensada por los maestros, desde su lugar como ciudadanos, desde la desnaturalización de sus propios comportamientos hegemónicos; ser un maestro o una maestra en términos de lo que implica la diversidad, sensible a su propia occidentalización del pensamiento.

Hablar de género, trasciende a las esferas del reconocimiento y la deconstrucción de lo que hoy la sociedad heterosexual normativa, ha determinado para ser hombre o mujer, pero los discursos que se dan dentro de la escuela, han marcado una inclusión que continua siendo excluyente, bajo el termino diversidad, pese a que desde este, se ha logrado que en la escuela se nombren unas diferencias que le habitan, aunque todavía existe un desconocimiento en cuanto a las formas de enunciar el termino y la importancia de reconocerlo de forma contextual y situada.

Mientras desarrollaba el proyecto pedagógico de sexualidad, con estudiantes de grado séptimo, analizaba precisamente como reaccionaban a las cuestiones entendidas desde la identidad y el género y la diferencias que desde esta perspectiva se marcan en cuanto a la construcción y la planificación de la sexualidad, más allá de un método anticonceptivo, a la hora de presentar sus trabajos, tejían una relación entre las palabras género y diversidad, reduciendo ambas únicamente a la homosexualidad, a su vez reflejando desde lo homosexual, a la población LGBTIQ+.

Pese a las inconsistencias de significado conceptual y categórico por parte de cada estudiante, no se puede olvidar, un antecedente de desconocimiento, de no apropiación y de visiones sin intereses comunes que se le han dado a estas categorías en la escuela; las cuales, tienden a ser nuevas configuraciones culturales para ellas, ahora bien, que se aborden estas categorías, no significa que se logre romper con comportamientos heteronormativos y heterosexistas en el aula cuando se abordan estas otras redes conceptuales, esto implicaría desconocer unas estructuras sociales y culturales consolidadas desde estas normativas. Por el contrario, si se logran avizorar relaciones entre estas categorías que apelan hacer presencia en la

escuela exigiendo un reconocimiento y funcionamiento de prácticas pedagógicas se podría pensar en aula plurales y multiculturales.

En perspectiva de las teorías proscriticas del currículo, se hace necesario desplazar distintos conceptos o categorías que trascienden al ámbito pedagógico, es decir, la educación desde nuevas apuestas y concepciones imprime el reconocimiento de diferentes luchas sociales, en las cuales se enfatizan, las distintas formas en que podemos concebir el currículo, en relación con las identidades que super ponen la alteridad en múltiples dimensiones, cómo el género, raza, etnia y sexualidad:

En la crítica del currículo, el uso del concepto de género sigue una trayectoria semejante al utilizado por el concepto de clase. Las perspectivas críticas sobre currículo se vuelven crecientemente cuestionadas por ignorar otras dimensiones de la desigualdad (...) se cuestionaban las perspectivas críticas por dejar de tener en consideración el papel de género y de raza en el proceso de producción y reproducción de la desigualdad. (Silva, 2002, p. 5)

En este orden de ideas, las perspectivas de un currículo interseccional, permiten repensar las distintas discriminaciones y opresiones en las aulas y en la escuela, de manera contextual, práctica y experiencial, tal como se manifiesta la categoría interseccionalidad, a través de las vivencias de mujeres negras, por tanto, dichas experiencias singulares ancladas al currículo, pueden permitir distintas teorías políticas, que logren canalizar diferentes conjuntos de opresión y reivindicación de las desigualdades, así mismo, de manera objetiva y en relación teórica y práctica de ambas categorías (interseccionalidad- currículo) se hace necesario reflejar las opresiones plurales que emergen de un poder social super poniendo alternativas antidiscriminatorias en la cotidianidad escolar.

## CAPÍTULO TERCERO: AHÍ LES DEJO LA CLASE

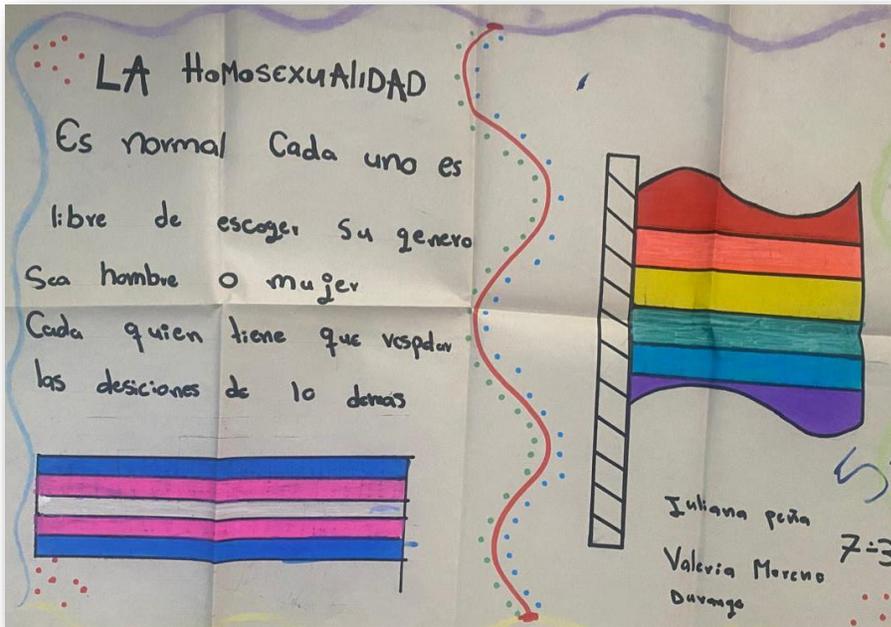


Ilustración 6. *Divisando libertad: taller de identidades, realizado el 29 de junio de 2022.*

### ***Los maestros, las maestras, la clase y el currículo***

En este capítulo, recojo los relatos de maestros y maestras que narran sus propias prácticas pedagógicas, así mismo las distintas interpretaciones y visiones que cada quien teje en relación con el currículo y lo cotidiano en la vida escolar, se intentan señalar algunas relaciones curriculares y manifestar cómo cambian, de acuerdo a las diferentes relaciones que se tejen en grados distintos, por otra parte, se hace necesario orientar y relacionar estos relatos de maestros y maestras a las diferentes perspectivas que vengo desarrollando en relación con la interseccionalidad como alternativa al currículo, por otra parte, utilizaré mis diarios pedagógicos, en los cuales está narrada mi práctica y las diferentes conversaciones, con maestros y maestras en relación con los interés de la investigación y las preguntas que surgen desde las experiencias dentro del aula y durante el desarrollo de las clases en la práctica pedagógica.

Durante el año que estuve realizando la práctica pedagógica en la institución educativa Eduardo Santos, en medio de mis intereses académicos y de investigación, empecé a entablar distintas relaciones con maestros y maestras de bachillerato, con los cuales, estábamos en la misma jornada escolar y compartíamos la “sala de profes” cómo lo llaman allá. Con el primer

maestro y con quien tuve una relación más directa, fue con Andrés Osorio, quien era el maestro cooperador encargado de mi proceso como practicante y maestro en formación. En vista de que él tenía varios grados bajo su responsabilidad, mis intervenciones de práctica pedagógica estuvieron divididas en dos partes, primero en observar algunas de sus clases, especialmente las del grado décimo y once, puesto que él era el coordinador de grupo de once y al ser el último año necesitaba más tiempo con ellos; segundo, me asignó el grado séptimo y noveno para realizar mis intervenciones, aunque me dijo que ya tenía las planeaciones de todo el año, que las desarrollara con los ítems que él proponía, pero que tenía total libertad para hacerlo.

En una de las clases del grado once, dirigidas por el maestro cooperador, venían trabajando desde días anteriores sobre el proyecto final, el cual únicamente desarrollan los y las estudiantes de este nivel, como requisito para culminar el bachillerato, este proyecto consistía en la elaboración de un periódico escolar, el cual dejaban a disposición de la escuela, para mantener través de este, un puente de comunicación con las diversas situaciones de información que se dan dentro del colegio. Durante la planeación me llamó la atención que el periódico, tal como lo venían desarrollando, únicamente estaba centrado en los informes que provenían de las coordinaciones académicas, no desconozco la importancia de esto; sin embargo, un periódico tiene una variedad de columnas, las cuales pueden transitar en diferentes lugares, lo que conllevaría la participación de distintos actores.

Ante lo que estaba propuesto para el desarrollo de este periódico, le pregunté al maestro si el periódico era para el colegio o si solo era para realizar el proyecto como requisito, puesto que de acuerdo a las socializaciones en la clase, todos hablaban de quien se encargaría de reclamar o ir por la información y boletines que pasaban las coordinadoras de las distintas jornadas escolares, el profe me respondió que en efecto si, el periódico desaparecía al final del año, porque ya no estarían las mismas personas encargadas del mismo, por tanto era un proyecto de año. Ante el panorama, le propuse si le podía ayudar con este, para que intentáramos vincular a todas las personas de la escuela y este se convirtiera en un recurso dentro de ella, no solamente para informar.

Los tiempos en la escuela, en ocasiones tienden a no ser suficientes, en grado once menos, todo ese año están en pro de las fotos, la ceremonia, los trajes y todo lo que implica el año escolar en esta etapa del bachillerato, por ello, lo que por asuntos de tiempo, en un principio iba a ser un periódico escolar, terminó siendo un mural, el cual llamamos, *el muro de los lamentos*, este

momento, es crucial para hacer un análisis contextual a los diferentes relatos que emergen de esta actividad, en relación con algunas de las emociones, expresiones y sensaciones que se generan dentro de la escuela y del aula.

El mural fue una decisión de último momento, como ya lo mencioné los tiempos y espacios con el grado once no permitían la construcción de un periódico escolar, en el cual se logrará vincular todas las personas que participan dentro de ella al menos en el proceso de iniciación del periódico, por tanto, decidimos pedir al rector permiso, para utilizar uno de los muros que rodean a cancha y construir un mural como proyecto del grado once. De forma muy general, en la carta dirigida al rector hicimos especial énfasis en tener otros espacios como alternativas para expresar lo que sentimos en la escuela, o cualquier situación particular, orientando un poco la carta a la libertad de expresión, lo cual recibió una respuesta afirmativa.

Una vez aprobada con algunas condiciones, procedimos a la adaptación del muro que utilizaríamos, lo dividimos en dos partes, en un lado escribirían los estudiantes, al otro lado distintas personas que habitan la escuela: maestros, personal del aseo y coordinadores; debo resaltar que las intervenciones que se hicieron en este mural, fueron desde el anonimato, especialmente el lugar donde escribieron maestros y maestras que decidieron participar, de las cuales solo transcribí algunas que me llamaron la atención y las que quiero relacionar con esta perspectiva curricular.

Las distintas perspectivas que se han dado al currículo han manifestado que este no es un dispositivo estático, por el contrario, las construcciones teóricas que se han dado a este han sido a través de las múltiples vivencias que emergen en la escuela, el aula y la práctica pedagógica de maestros y maestras, este dispositivo se ha convertido en un elemento por el cual, confluyen variadas formas, expresadas desde allí. Los maestros y maestras en sus distintas intervenciones pedagógicas (no todo/as) han puesto en evidencia, cómo se hace imposible pretender homogenizar la enseñanza, puesto que existen otras realidades y necesidades que emergen de ella y ponen en tensión el currículo; por otra parte, hay unas reflexiones continuas que se tejen de la misma práctica pedagógica, atravesadas por las percepciones y emociones de maestro y maestras: *La crisis más grande de los profes es enseñar en unas sociedades tan complejas, tan desiguales, tan pobres y tan ricas, tan sensibles y tan insensibles, la vida y sus contradicciones (Anónimo, tomado del muro de los lamentos en la escuela)*

Desde una perspectiva crítica hay unas situaciones marcadas en las dinámicas escolares, que están emparejadas a los análisis que realizan algunos maestros y maestras de su proceso de enseñanza y la cotidianidad en la escuela, en clave de las dimensiones en que se abre un panorama a las perspectivas proscriticas del currículo, este relato manifiesta desde una emocionalidad unas situaciones complejas ancladas a realidades distintas, las cuales hacen visibles una emergencia por las formas en que se pretende enseñar, Tomas Tadeu Da Silva en uno de los apartados del libro titulado Documentos de Identidad nombra el termino diversidad cómo un supuesto, en relación con las definiciones sintéticas que se le ha dado al término:

Cada vez, en forma sintética supuestos aspectos de diversas culturas nacionales. La “diversidad” cultural es, aquí fabricada por uno de los más poderosos de homogenización. Se trata de un ejemplo claro del carácter ambiguo de los procesos culturales posmodernos. El ejemplo también sirve para mostrar que no se puede separar cuestiones culturales de cuestiones de poder. (Silva, 2002, p. 1)

Si bien desde el relato del maestro no se nombra el termino diversidad o multiculturalismo cómo hoy lo hacen distintos discursos, desde las perspectivas decoloniales, estas también son pensadas desde la escuela, son visibles las tensiones en cuanto a la comprensión de las desigualdades y las opresiones como un asunto institucionalizado y sectorizado. Desde una perspectiva interseccional, se hace emergente a través de este mismo relato y la deconstrucción del término diversidad desde la mirada de Da Silva, el reconocimiento de unas nuevas configuraciones culturales que hacen presencia en la escuela y que en lo cotidiano se silencian en la medida en que se homogenizan desde el termino diversidad.

Por tanto, las perspectivas del currículo avizoran unas realidades sociales, contextualizadas dentro del aula y la escuela, que logran romper con unas prácticas tradicionales alejadas a que se construyan nuevas reflexiones, en aras de reconocer otras necesidades, que de manera constante allí emergen, también otras visiones críticas de currículo, así mismo, como han venido transitando por distintas formas en que dentro del aula se precisan relaciones sociales que marcan unas diferenciaciones, en cuanto a creencias, y comportamientos de los y las estudiantes en el aula respecto a diversas condiciones, aquí mencionaremos las que tienen relación con la interseccionalidad y las experiencias entrecruzadas de opresiones que en lo cotidiano emergen; en términos interseccionales, se reconocen y localizan relaciones de poder estructurales que no son idénticas a otros miembros dentro del mismo grupo social:

*Perece que las clases de ética y valores no están funcionando, que pasa con los principios y el sentido de pertenencia por la escuela, miren cómo tienen la cancha y respeten a sus compañeras, no se entren para los baños de las mujeres, recuerden la importancia del respeto (Anónimo, tomado del muro de los lamentos)*

Un antecedente en relación con los contenidos y los procesos que se han venido desarrollando en la escuela y algunos de los comportamientos que hasta hoy se continúan perpetuando con gran equilibrio son las relaciones entre los y las estudiantes, indiscutiblemente han venido siendo altamente señaladas por unas condiciones de género, un primer elemento, han sido los estereotipos marcados y las relaciones de poder consolidada entre hombres y mujeres, especialmente entre hombres hacia las mujeres a través de distintos comportamientos normalizados, así mismo, algunas de esas prácticas han continuado marcadas en lo cotidiano dentro de las formas de relacionamiento, en tanto que maestros y maestras, le apuestan al respeto, la integridad y los límites entre las personas, por otra parte, las relaciones de discriminación e imaginarios de poder, no se han logrado desdibujar de la cotidianidad en la escuela, aunque hoy existan otros discursos plurales que desmontan los roles de género.

Las diversidades sexuales y de género siempre han existido en la escuela, así mismo las mujeres y los hombres cada uno y cada una a través de sus propias construcciones, aunque con el transitar de los años, haya habido algunos reconocimientos cuando el término diversidad se convirtió en el trompo de los discursos políticos, lo cual no significa un cambio estructural, en la escuela, las prácticas homofóbicas de discriminación y comportamientos sexistas se han marcado, a partir de un desconocimiento estructural que trasciende al desconocimiento de no saber intervenir estas violencias por parte de maestros y maestras, que en su totalidad no han logrado romper con los tabúes y estereotipos, en relación con el género y las disidencias sexuales.

Por otra parte, dicha problemática está vinculada a las tradiciones escolares y las mismas tradiciones curriculares, aunque existan hoy unas construcciones distintas desde la perspectiva curricular, hay algunos dispositivos que continúan siendo marcados en la escuela, las cuales presentan un afán por la eficiencia social, lo que se supone se debe enseñar en cuanto al condicionamiento de las áreas, así se hable de libertad de cátedra para los maestros, los imaginarios de un sistema capitalista y las escuelas de este mismo sistema, lo cual fomenta la preparación para la industria y una educación generalizada.

En el horario del descanso, eran los encuentros pactados con algunos maestros y maestras de la Institución, para conversar sobre currículo, interseccionalidad y experiencias cómo maestros y maestras. Hubo algunas situaciones en tensión cuando yo me les acercaba, con preguntas puntuales cómo ¿para ellos que era el currículo? O ¿cómo narraban ese término currículo desde sus experiencias cómo maestros y maestras? Estas tensiones se daban o al menos, así lo percibí, y es que algunos querían expresar más allá de definir el término y se limitaban en las respuestas, seguramente por asuntos quizá de temores o por sentirse cuestionados, aunque yo trate de mostrarme transparente y receptivo a los relatos:

*Ve César definirte el término currículo, me parece un poco complejo porque puede tener muchas acepciones o significados el currículo, también puede ser lo que conocemos cómo hoja de vida, estas que uno lleva a una entrevista de trabajo, ósea yo sé a qué te refieres con la pregunta sobre currículo, porque nosotros estamos aquí en la escuela y lo comprendemos. Yo pienso que el currículo es un instrumento para darle orden a las cosas, por eso te lo relaciono con la hoja de vida, porque finalmente el currículo es una presentación, en el caso de la escuela de contenidos a desarrollar, sin embargo César, hay unas situaciones que cambian esa visión del currículo, no solamente nosotros como profesores que estamos aquí en la escuela viendo un montón de problemas, las familias obligan el sistema a que hayan reformas porque aquí hay asumimos unas responsabilidades que no tienen que ver con mi área que es lengua castellana. Veo yo tengo aquí peladas que me cuentan que los tíos, primos hasta hermanos las abusan y las maltratan y pelaos que están metidos en esos combos, aquí porque se controlan y ellos lo respetan a uno cómo profe, pero uno en esas situaciones, yo para que me voy a quedar enseñándoles de gramática, yo creo César, que eso es el currículo, lo que realmente nos obligan a pensar los estudiantes aquí (Maestro de Lengua Castellana, grado noveno 2022)*

Desde la lógica del maestro, el currículo emerge para darle un sentido a la formación, que no es propia de cada uno o cada una; es decir, a través de este se da una linealidad de esta, la relación que el maestro hace del currículo, precisa unas convenciones que a su vez indican un proceso, cualquiera que sea, como un asunto lineal, dicha linealidad precisa una coherencia de principio a fin respecto a los contenidos. En relación con la escuela, las divisiones que se establecen en el año escolar por periodos, precisa esta linealidad en cuanto a las competencias básicas de aprendizajes y los objetivos propuestos por periodos en diferentes temas, para que posterior a ello y, por medio de la evaluación se determinen los aprendizajes; sin embargo, tanto

la evaluación cómo el currículo no se puede ver con sesgos, esto implicaría desconocer otras formas y finalidades que estas tienen.

Ahora bien, las visiones que se tienen del currículo logran desdibujarse o ponerse en tensión, cuando en lo cotidiano de las dinámicas escolares, emergen otras necesidades que trascienden más allá de lo establecido por las áreas y sus contenidos, en dichas necesidades surgen, no son solamente asuntos que aparecen en la escuela, por el contrario, hay un contexto social que las va situando dentro de ella. Por otra parte, dar otras perspectivas al currículo, en cuanto a las realidades que viven los y las estudiantes por fuera de esta, la convierten en un espacio seguro para nombrarlas, precisa la necesidad de un proceso de enseñanza aprendizaje continuo en relación, con lo político, lo económico, lo familiar y lo cultural, como fenómenos que hacen parte de ella, en palabras de Da Silva esto propone la perspectiva de un currículo proscrito, lo nombraría cómo un “currículo oculto”

En el desarrollo de una perspectiva crítica del currículo. Expresa una operación fundamental de análisis sociológico, que consiste en describir los procesos sociales que moldean nuestra subjetividad a nuestras espaldas, sin nuestro conocimiento consciente. Condensa una preocupación sociológica permanente con los procesos “invisibles,” con los procesos que están ocultos en la comprensión común que tenemos de la vida cotidiana. En eso reside tal vez precisamente su atracción. La noción de “currículo oculto” constituiría así un instrumento analítico de penetración en la opacidad de la vida cotidiana del aula. (Silva, 2002, p. 41)

Se hace perceptible entonces, que algunas de las presunciones del currículo, enuncian unas perspectivas anti-catóricas, en clave de distintas situaciones que emergen en la escuela, las cuales están estrechamente relacionadas con las injusticias y las desigualdades múltiples, en este sentido, las formas en que se teje un pensamiento crítico social, cultural y académico, en ocasiones tiende a ser homogeneizadora, puesto que los procesos que se dan dentro ella son en masa; sin embargo, dicha homogenización aunque pretenda precisar una forma de ser dentro de la escuela y la sociedad, se demuestra como inconclusa, ya que en la cotidianidad se rompen distintos silencios por los grupos sociales que están siendo altamente afectados por sus dinámicas estructurales.

En relación con las apuestas interseccionales, no existe tal adaptación. El conflicto al que nos enfrentamos las personas distintas a las que normalmente habitan el espacio escolar, en clave

de un imaginario de raza, para este caso, las personas negras, habitar la escuela no es un privilegio colectivo, en ellas, las mujeres negras tienen que asumir una posición de resistencia y protección ante las opresiones de todo un grupo de personas “blancas”, en esta misma lógica si tuviésemos unas identidades distintas a las étnicas, en perspectiva de las disidencias sexuales y de género, dentro del espacio escolar, en ocasiones bajo las múltiples opresiones a las que nos enfrentamos, tendríamos igualmente que buscar la forma de encajar y adaptarnos escondiendo y desconociendo nuestra negritud situación que se da de manera constante. Por otra parte, los contenidos y en ocasiones los maestros y maestras perpetúan estas discriminaciones desde la obviedad diversa a la que no se saben enfrentar:

*Yo no conocía esa palabra apenas hoy que me la mencionas la vengo a escuchar ¿Interseccionalidad? Voy a buscar, la verdad yo no la conocía, pero según lo que me decís es muy interesante, aunque yo creo que aquí en la escuela si se habla de esas desigualdades y con la cátedra afrocolombiana y la cátedra de paz, esas dos son un nodo uno trabaja esos asuntos del racismo (Maestro de ciencias naturales, grado noveno 2021)*

El principal punto de quiebre, son las malas intervenciones que se realizan respecto a los estudios desde un enfoque diferencial, las distintas categorías de análisis que reflejan unas diferenciaciones en lo cotidiano dentro de la escuela a través del desarrollo de los contenidos, parecieran ser categorías estáticas, es decir, en un solo lugar, sin un movimiento circulatorio ante las expresiones de opresión exclusión que en lo cotidiano se vive, en este sentido, tal como pasa hoy en los diferentes espacios de formación, hacer un nodo de los estudios étnicos, así mismo los estudios de género, desde esa perspectiva de diversidad, donde todo cabe, precisa una duración de las opresiones en la cotidianidad escolar.

Por otra parte, hacer de la escuela un espacio para la producción de contenidos generalizados, no permite romper barreras en relación con los asuntos que tienen que ver con la identidad, en cada una de sus formas, étnicas, sexuales y de género, las cuales, trascienden a las acciones y construcciones propias, colectivas de las esferas políticas, económicas y culturales. En esta medida, no es un espacio de relaciones horizontales, dentro de ella no se promueve un desarrollo integral desde las diferencias que allí habitan. Así mismo, no se hacen unos nombramientos fuertes al reconocimiento de las luchas que algunos actores sociales dentro de la escuela construyen y dan significado a sus lugares de representación, desde una subjetividad particular.

Es por ello, por lo que se hace necesario avizorar el enfoque interseccional en relación con el currículo, ambos términos como elementos que se superponen a las visiones uniformes como se pretende ver la sociedad. Tomando a Patricia Hill Collins, Citada por Mara Viveros (Vigoya, 2016), esta requiere una mirada analítica, en la cual se hace necesario abordar cuestiones microsociológicas; se articulan las opresiones considerando los efectos de la desigualdad en las vidas individuales, lo cual se produce en procesos micro sociales, en cuanto al fenómeno macrosocial, se interroga la manera en que se están implicados los sistemas de poder, en las distintas producciones en que se organizan y mantienen las desigualdades.

*Desde mi área que es inglés, a mí me parece que el currículo es muy necesario, para que haya una secuencia en el aprendizaje los tiempos, los verbos, la gramática, pero esa secuencia la tenemos que hacer nosotras cómo profesoras, porque en el aula es que nos damos cuenta cómo enseñar, hay estudiante que escriben todavía mal el español y ya eso es un problema para aprender el inglés porque es algo diferente a ellos, o sea desde el área de inglés a mí me parece necesario el currículo en cuanto a lineamientos, pero también hay estudiantes que no les interesa el inglés, porque me lo han dicho.*

*Esa categoría de interseccionalidad, yo si la había escuchado—en una conferencia, pero mira que no le preste mucha atención, ahora con lo que me decís me parece muy potente, mire mi amor le digo una cosa ya que estamos en confianza, usted y yo somos negros y podemos hablar de esto sin tapujos, en las escuelas y en esta, no quieren trabajar la cátedra de estudios afrocolombiana, no les interesa, esta cultura paisa cree que somos nosotros los negros, los que necesitamos la cátedra, a mí a cada rato me la daban que porque yo era la profe negra de bachillerato, hasta hace poquito que llegó el profe de matemáticas. A mí estas cosas me dan rabia porque aquí hay profes que le dicen a esos muchachitos no discrimen, no puede discriminar a su compañero por su condición, pero ninguno de los profes es antirracista. (profesora de inglés grados noveno a once 2022).*

El relato de esta maestra precisa cómo las escuelas, en las que gran parte de su población es blanco mestizo, perpetúan unos procesos de aprendizaje entendidos en masa, lo que termina convirtiéndose en la omisión de las diferencias y las exclusiones dentro de esta. Hablar de problemas estructurales como el racismo, la homofobia y las discriminaciones en dimensiones plurales, lleva a un análisis de estas opresiones en sus niveles más particulares, es decir, hay un colectivo que discrimina dentro de la escuela en tanto pertenecen a un lugar de privilegio, en el

que se puede escapar de las opresiones, aunque se haga aparte de la misma condición de clase, situación que maestros y maestras en reiteradas ocasiones no perciben, puesto que también encajan dentro de este mismo lugar de aceptación privilegiada, por tanto, no asumen una responsabilidad consciente de las discriminaciones.

Los espacios de formación en cualquiera de sus niveles, en su mayoría son “blancos” y en esta medida, quienes se sienten de manera constante cómodos y en una zona de confort, son las mismas personas blancas, independiente del papel que cumplan dentro de los espacios de formación, solamente esta situación de comodidad cambia, en la medida en que, hay prácticas, conductas, identidades diferentes a las establecidas. Si analizamos toda una performática de un aula de clase, las sillas en un orden y cada uno y cada una de las personas, que están sentadas en un orden alfabético, podemos tranquilamente percibir que en el centro de las sillas y las filas, hay un orden discontinuo, “minoritario”, como lo somos estudiantes afrodescendientes, esto implica, que de manera constante, nos estemos—\_adaptando al desarrollo de una clase, pensada desde lo normal y lo cotidiano, que no son precisamente esas diferencias raciales.

En el libro etnografía de la escuela y la interseccionalidad, en su capítulo Las “excesivas” chicas negras se narran las experiencias escolares de Adama una chica afro catalana que vive en la provincia de Barcelona. En uno de sus relatos de la experiencia de la experiencia escolar, narra cómo algunos maestros, proyectaban expectativas académicas sobre ella, lo cual implicaba una subestimación y sobrevaloración “*La adama trabaja bien, se esfuerza mucho, no sé qué...*” (Olmos, 2014, p.22)

Hacer de la escuela un espacio homogéneo para la producción de unos contenidos generalizados, no permite romper barrera, en relación con los asuntos que tienen que ver con la identidad, en cada una de sus formas, étnicas, sexuales y de género, las cuales, trascienden a las acciones y construcciones propias de relacionarnos y desenvolvemos en diferentes espacios. Entendida cómo un espacio de socialización colectiva, precisa una pluralidad en cuanto a las diferentes formas que dentro de ella se enuncian los otros grupos culturales que la habitan. Por tanto, comprender las dimensiones políticas, económicas y culturales, es apelar a la humanidad, al respeto, a la tolerancia y a la convivencia pacífica entre las diferentes formas que se habita la escuela.

En esta medida, las escuelas, deben apelar a ser un espacio de relaciones horizontales, en múltiples dimensiones, por ello, los contenidos que se enseñan se deben orientar en relación a la

cotidianidad y las realidades de quienes la habitan, no puede ser un espacio de adaptaciones y aceptaciones segregadas, tampoco puede convertirse en un espacio que promete igualdad, desde la homogenización de los grupos, por el contrario, dicha igualdad debe ampliarse al reconocimiento multicultural a través de los diferentes lugares de representación en que se enuncian cada diferencia dentro de la escuela, por tanto, el papel fundamental de maestros y maestras, para romper barreras de exclusión y opresión, debe darse en principio desde sus subjetividades y sus lugares de enunciación cómo educadores.

### *Un salón de clases que grita*

Séptimo, fue uno de los grados que se me asignó durante el proceso de práctica pedagógica y en el cual realice mis intervenciones, algunos de los relatos que aquí retomo, manifiestan gritos de exclusión y resistencia a las opresiones cotidianas y normalizadas que se reflejan en el aula, todas en formas distintas. Una de las situaciones por las cuales decidí narrar la escuela, es precisamente porque de manera constante y allí dentro se enuncian algunas *inclusiones excluyentes*, así mismo unas exclusiones tácitas cada que se es diferente o hay espacio para ejercer un poder hegemónico.

Uno de los componentes a desarrollar en mis intervenciones de práctica pedagógica, era la cátedra de estudios afrocolombiana, séptimo fue el grado con el cual desarrolle este componente, la primera actividad consistía, para abrir un poco el panorama respecto a los aprendizajes, en un conversatorio, en mesa redonda, con el juego de “tingo, tingo, tango”, a quien le quedara la pelota respondía una de las dos preguntas bases. ¿Qué se entiende por afrocolombianidad? ¿Les parece importante hablar de afrocolombianidad? Por último, debían escribir una frase escuchada en la cotidianidad sobre las personas negras. Mientras rodaba la pelota, yo iba tomando algunos apuntes de las percepciones o conocimientos que tenían al respecto, estos fueron los resultados obtenidos:

*La afrocolombianidad, son las personas morenas que viven en Colombia, la afrocolombianidad es diversidad de personas, la afrocolombianidad es la historia de los negros en Colombia, es para reconocer la cultura de nosotros las personas negras, es importante para no discriminar, es importante para que las personas negras no vuelvan a ser esclavos, para conocer más sobre nuestra cultura colombiana, para cambiar la historia de nosotros en la humanidad. (Grado séptimo, actividad colectiva)*

Las apreciaciones que aquí se hacen en relación con la cátedra son todas válidas, puesto que entrecruzan distintas aristas, en primer lugar, hay un imaginario colectivo, que logra contextualizar y situar el estudio de la cátedra en grupo social y cultural, el objetivo de la cátedra de estudios afrocolombianos en la escuela, es reconocer el papel significativo que cumplen los pueblos étnicos afrocolombianos en la historia de la humanidad y en Colombia, en cada uno de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales. De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (MEN) (educa, 2001) su propósito fundamental es difundir la cultura afrocolombiana, fortalecer la identidad étnica de los afrodescendientes colombianos y rescatar su aporte a la historia nacional.

El objetivo trazado por el ministerio de educación y algunas de las definiciones del grado séptimo, no se diferencian mucho, en ambas acepciones que se tiene de la cátedra, hay unas discontinuidades, en cuanto al entendimiento de está, cuando se habla de fortalecer la identidad étnica cómo si se tratara de un fenómeno poco existente a explorar y el relato de séptimo que dice, *es para que las personas negras no vuelvan a ser esclavos*. Para nosotros y nosotras cómo personas negras, que ya sabemos que lo somos, se convierte innecesario reafirmar o fortalecer la identidad; esta perspectiva es diferente y no va en línea con esta representación de la cátedra, fortalecer y profundizar en los contenidos sobre la enseñanza de la historia y el papel que cumplen culturas distintas, cómo la afrocolombiana y el papel que cumplen estas en un estado nacional, a través de sus saberes propios y las formas en que se relacionan en distintos escenarios de participación social, espacial, político y económico.

Por tanto, para romper con las brechas de exclusión se hace necesario comprender que la cátedra de estudios afrocolombianos, no trata de fortalecer la identidad étnica en masa, puesto que la identidad no se impone, en esta medida, debe convertirse en un componente pedagógico y curricular, en donde algunas personas dentro del aula y la escuela, se sientan parte de una estructura social que por naturaleza es diversa, sin la politización y vulgarización del término diversidad, donde todas las personas encajan aunque sigan viviendo las exclusiones, por tanto es una cátedra que fomenta otras formas de hacer y construir conocimiento dentro de un sistema social, es decir, debe ser una cátedra para la libertad desde un enfoque humanista, en el cual se promueva la convivencia sana el respeto y la tolerancia a las diferencias:

El multiculturalismo representa un importante instrumento de lucha política. Transfiere hacia el terreno político una comprensión de la diversidad cultural que estuvo restringida

durante mucho tiempo. A los campos especializados como el de la Antropología. Aunque la propia Antropología no dejara de crear sus propias relaciones de saber-poder contribuyo a hacer aceptable la idea de que no se puede hacer una jerarquía entre las culturas humanas, de que todas las culturas son epistemológicas y antropológicamente equivalentes. No es posible establecer algún criterio trascendente por el cual una determinada cultura pueda ser juzgada cómo superior a otra. (Silva, 2002, p. 2)

Desde una perspectiva interseccional, avizorando una horizontalidad en la enseñanza los estudios de raza al igual que los de género como sectores emergentes, deben ser llevados con detenimiento, desde los más pequeños detalles dentro de la cotidianidad escolar:

*El día de los 15 de mi hermana mayor, mi mamá me mando y yo nos peinamos igual, con unas extensiones de pelo lizo, eso fue un sábado, yo vine el lunes a la escuela y Cristian cuando me vio me empezó a gritar pelo prestado, que me quitara la peluca, que no me veía linda así tuviera el pelo lizo. (Grado séptimo, actividad colectiva).*

Las apuestas que maestros y maestras hoy tenemos en relación con la enseñanza han venido transitando por el reconocimiento de las diferentes luchas sociales, por la integridad, el respeto y la reivindicación de las opresiones que se han perpetuado en algunos grupos poblacionales. Hoy otras de las apuestas que se han hecho emergentes en los distintos escenarios sociales, están en relación con las perspectivas de género en sus distintas construcciones, las apuestas del feminismo por la reivindicación del papel político de las mujeres y las disidencias sexuales.

Los problemas estructurales en los cuales están inmersas estas categorías mencionadas y que a su vez habitan la escuela instauradas en un cuerpo, devienen en primera estancia desde la normalización y la instauración de una estructura heteronormada y patriarcal, que en el tiempo ha transitado por la mentalidades, creando una variedad de estereotipos heterosexistas discriminatorios, éstas prácticas hegemónicas, van en línea con otras discriminaciones que están vinculadas a la opresión, como elemento que se da en múltiples niveles. En esta misma lógica, las dimensiones que tienen perspectivas de género y raciales, bajo esta misma razón de la opresión y la exclusión son un problema curricular del cual no se ha profundizado en detalle.

Las analogías que se hacen desde la interseccionalidad también precisan una emergencia en cuanto al uso practico de la categoría, para identificar las opresiones en cada uno de sus niveles y las formas distintas en que ésta se sitúa. El relato inicial de la estudiante de grado

séptimo, precisa una normalización de la exclusión hacia las personas negras, y las relaciones de poder a través de la voz de un cuerpo entendido como masculino que evidencia una libertad normalizada para segregar, así mismo, desde este relato, se puede identificar cómo hasta hoy, en la cotidianidad ya sea en la escuela o por fuera de ella, las personas negras, especialmente las mujeres no tienden a ser recogidas como grupo de mujeres bajo esas miradas que se dan desde una representación del poder. Ahora bien, hoy podemos hablar de distintas políticas pública y algunas acciones afirmativas que reconocen y estructuran en términos sexuales o raciales romper de manera colectiva las formas en que se entrecruzan estas dominaciones.

Si bien las opresiones en los cuerpos de las mujeres, manifiesta múltiples factores que no les permite dinamizar de manera integra dentro de la sociedad, los cuerpos de las mujeres negras, corresponde a una segregación y mutilación de dicha integridad, en tanto una estructura patriarcal racista, sexista y determinante que las condiciona y las estereotipa de manera constante, el sexismo y la hipersexualización que viven las mujeres negras es una conducta impuesta que deviene en una temporalidad de opresión instaurada por parte de una cultura, que a su vez ha transitado por avalarla a partir de la imposición de una estética que se supone deben cumplir las mujeres, en las cuales muchas mujeres negras no encajan; y cuando van a entablar relaciones afectivas con personas no negras con lo primero que deben lidiar es con el estereotipo de raza por parte del círculo social en el que se desenvuelve sus parejas.

Algunos de los lugares en que se han instaurado las segregaciones y estereotipos de las mujeres, han sido en los medios de comunicación y los distintos sistemas de producción capitalista con las prendas de moda, en donde promocionan y fabrican ropa para un tipo de mujer, esto precisa que hay un ideal equivoco de ser mujer, donde muchas no caben, mucho menos las mujeres negras, esto precisa cómo estos medios masivos, promueven una estética desde el sexismo y la heteronorma desde un patriarcado blanco.

Por otra parte, las vivencias en la escuela en relación con la opresión y el sexismo se continúan perpetuando no solamente desde los estándares curriculares establecidos, sino, a partir de un imaginario colectivo dentro de una estructura social heterosexista, que determina una condición al género:

En la crítica del currículo, el uso del concepto de género sigue una trayectoria semejante al utilizado por el concepto de clase. Las perspectivas críticas sobre currículo se vuelven crecientemente cuestionadas por ignorar otras dimensiones de la desigualdad que no

fueran aquellas relacionadas a la clase social. Específicamente, se cuestionaban las perspectivas críticas por dejar de tener en consideración el papel de género y de raza en el proceso de producción y reproducción de la desigualdad. El feminismo venía mostrando, con una fuerza cada vez mayor, que las líneas de poder de la sociedad están estructuradas no sólo por el capitalismo, sino también por el patriarcado. De acuerdo con esa teoría feminista, hay una profunda desigualdad dividiendo hombres y mujeres, en donde los primeros se apropian de una gran parte desproporcionada de los recursos materiales y simbólicos de la sociedad. Ese reparto desigual se extiende, obviamente, a la educación y al currículo. (Silva, 2002, p. 5)

Como se deja ver en la cita, las perspectivas de un currículo proscritico reconocen las luchas sociales emergentes por parte del feminismo que reivindica las perspectivas de género en cada una de sus construcciones. Ahora bien, que exista una relación entre raza, género y clase avizora la perspectiva interseccional y la relaciona indirectamente en cuento un análisis detallado de las opresiones en contextos específicos como el currículo y los receptores de él.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En primer lugar, es importante resaltar la pertinencia que tiene el enfoque narrativo en la investigación del maestro y maestra, porque permite que la voz de los actores no sólo anuncie contenidos reproducidos en el aula, sino que posibilita una relación pedagógica, crítica y reflexiva en la cual se puedan reconocer las otras interpretaciones de los procesos de aprendizaje y las vivencias en la escuela. Así mismo, en la formación del maestro, el enfoque implementado permite el análisis reflexivo, crítico y detallado de la misma práctica pedagógica.

Por otro lado, se destaca el retomar los relatos de los y las estudiantes como discursos plurales que hacen visibles discusiones que en la escuela aún se silencian. Especialmente el estudio mostró que a través de los relatos se logra ver como se tejen relaciones horizontales dentro del aula que posibilitan una convivencia del respeto a la diferencia individual y las diferentes formas en que se enuncian los relatos.

En cuanto al primer objetivo, se logró evidenciar que la categoría interseccionalidad, es un problema curricular, en tanto hay un desconocimiento colectivo en el escenario escolar, por parte de maestros, maestras, estudiantes, por tanto, se hace necesario tejer distintas discusiones en relación con esta categoría, lo cual, puede resultar un dispositivo de análisis práctico, para romper las barreras de opresión y exclusión que acontecen en la cotidianidad de la escuela y aula. Por otra parte, incorporar esta categoría en relación con las teorías post – críticas del currículo, permite reconocer los diferentes actores sociales en el aula de clase, comprender el multiculturalismo, debe precisar el reconocimiento de las diferentes formas en que se enuncian diferentes experiencias interseccionales, las cuales pueden ser recogidas como grupo, atravesadas por la representación de distintas relaciones de poder

En el análisis del plan de área de Ciencias Sociales, se logra avizorar una interdisciplinariedad dentro del área que reconoce diferentes esferas de participación social, entendidas como lo ciudadano, lo institucional, lo político, lo económico y lo cultural. Por lo tanto, estas esferas reconocen que existen unas luchas sociales las cuales son necesarias de continuar reivindicando en el aula. Sin embargo, aunque se reconozcan estas estructuras sociales, se denota la ausencia de un enfoque diferencial a partir de la categoría interseccional, la cual evidencia experiencias similares de subordinación en perspectiva de raza, etnia, sexo y género lo

que muestra que las desigualdades se presentan de formas plurales y desde diferentes lugares de enunciación.

Otra de las conclusiones que surgen a raíz del análisis de la información, a través de los relatos que se recogen durante el proceso de práctica de maestros, maestras y estudiantes, es que se hace necesario reconocer las experiencias, especialmente de los y las estudiantes y vincularlas a los contenidos a desarrollar, esto para poder desarrollar los contenidos curriculares del área desde un enfoque interseccional, logrando así un aprendizaje significativo, porque las categorías de raza, sexo y género pasan a ser un problema de análisis curricular.

Se puede también concluir, que la investigación narrativa requiere de un claro compromiso ético de quien es receptor de los diferentes relatos que emergen en el proceso, esto porque si bien se pudo hacer el análisis y cumplir los objetivos de este estudio se hace necesario tener en cuenta que allí afloran distintas emociones, sentimientos, miedos y realidades propias de quien narra. Específicamente, se requiere más que escuchar, hacerse sensible a la voz, el sentir y el ser de quien se cuenta.

Por último, con los resultados de esta investigación se deja abierta las puertas para fortalecer líneas de investigación en la Facultad de Educación desde un enfoque interseccional como una alternativa plural, política y ética que permite reconocer la otredad desde cada uno de los lugares y formas en que nos enunciamos en los espacios de formación, básica, media y superior. A sí mismo, permite abrir un panorama a una interdisciplinariedad en clave del reconocimiento epistemológico vivencial.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adiche, C. N. (2017). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.
- Antonia Olmos Alcaraz, M. R. (2014). *Etnografía en la escuela y la Interseccionalidad*. Traficante de sueños .
- Bolivar, A. (2012). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BIGRAFICO-NARRATIVA: RECOGIDA Y ANALISIS DE DATOS*. España : Universidad de Granada .
- educa, A. t. (4 de Mayo de 2001). *Ministerio nacional de Educación*. Obtenido de Ministerio Nacional de Educación : <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87286.html>
- Fidel Mauricio Ramirez Aristizabal, M. M. (2014). Aportes desde la perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela en búsqueda de la equidad de género . *Universidad Santo Tomas* , Paz-Ando.
- Garcés, O. E. (2019). *AVATARES DE LA CONSTRUCCIÓN DE MASCUNIDAD(ES) EN LA ESCUELA*. MEDELLÍN : UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.
- Guerra, M. Á. (1997). CURRÍCULUM OCULTO Y CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO EN LA ESCUELA . *Universidad de Malaga* , 1-22.
- hooks, b. (2017). Educación feminista para una conciencia crítica . En b. hooks, *el feminismo es para todo el mundo* (págs. 45-46). España: Traficante de sueños.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo* . Madrid : traficante de sueños .
- Lili Ochoa de la Fuente, P. D. (2007). ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? *COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS DOCUMENTACIÓN NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS Y VIAJES PEDAGOGICOS*, 6-33.
- Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad . *Revista Científica Genral Jose María Cordoba* , 4-24.
- Mardel, J. B. (2009). Currículum oculto Dominación o libertad . *Paulo freire. Revista de Pedagogía crítica*, 1-13.
- Mosquera, M. E. (2019). *PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LAS MUJERES AFRODESCENDIENTES EMPELADAS EN EL SERVICIO DOMÉSTICO EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN*. SECCIONAL ORIENTE: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA .

- Silva, T. T. (2002). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Autentica Editorial Belo Horizonte .
- Suarez, D. H. (2007). ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? *COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGOGICOS DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS Y VAIJES PEDAGÓGICOS*, 8-51.
- Vigoya, M. V. (2016). *INTERSECCIONALIDAD UNA APROXIMACIÓN SITUADA A LA DOMINACIÓN*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.

