

# Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana\*

*Dominação cruzada: racismos e violências de gênero no ensino superior colombiano*

*Intersected Domination: Racisms and Gender Violences in Colombian Higher Education*

Elizabeth Castillo Guzmán\*\* y Anny Ocoró Loango\*\*\*

DOI: 10.30578/nomadas.n51a15

El artículo retoma los avances obtenidos en la investigación “Racismo en las universidades latinoamericanas” adelantada en Argentina y Colombia desde el 2018. Aborda el debate a partir de las trayectorias de cuatro mujeres afrodescendientes, egresadas de programas de formación de profesorado durante las primeras décadas de este siglo, con el fin de reconstruir su paso por las aulas así como su relación con las luchas feministas, antirracistas y de género que tienen lugar en las universidades. Analiza de qué manera esas trayectorias involucran experiencias de distintas violencias vinculadas a temas de género y activismo feminista.

**Palabras clave:** mujeres, raza, educación superior, racismo, feminismo, activismo.

*O artigo retoma os avanços da pesquisa “Racismo nas universidades latino-americanas”, realizada na Argentina e na Colômbia desde 2018. Aborda o debate com base nas trajetórias de quatro mulheres afrodescendentes, formadas em cursos de formação de professores nas primeiras décadas deste século, para reconstruir sua passagem pelas salas de aula e sua relação com as lutas feministas, antirracistas e de gênero que ocorrem nas universidades. Analisa como essas trajetórias envolvem experiências de diferentes violências ligadas a questões de gênero e ativismo feminista.*

**Palavras-chave:** mulheres, raça, ensino superior, racismo, feminismo, ativismo.

*The article takes up the preliminary results made in a research called “Racism in Latin American Universities”, carried out in Argentina and Colombia since 2018. It addresses the debate from the trajectories of four Afro-descendant women, who graduated from teacher training programs during the first decades of this century. It reconstructs their path through the tuition process, as well as their relationship with the feminist, anti-racist and gender struggles that take place in universities. It analyzes how these trajectories involve experiences of different sorts of violence linked to gender issues and feminist activism.*

**Keywords:** Women, Race, Higher Education, Racism, Feminism, Activism.

\* Este artículo es resultado del proyecto “Racismo en las universidades latinoamericanas” que adelantamos en Argentina y Colombia desde el 2018, en el marco de la Iniciativa por la Erradicación del Racismo de la Unesco.

\*\* Profesora Titular del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). Magíster en Psicología Social-Comunitaria.  
E-mail: elcastil@unicauca.edu.co

\*\*\* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de la Flacso-Argentina. Doctora en Ciencias Sociales.  
E-mail: aoloango@untref.edu.ar

original recibido: 31/09/2019  
aceptado: 09/10/2019

nomadas@ucentral.edu.co  
Págs. 257~265

*Educamos a las mujeres a ser competidoras por el amor de los hombres. No por puestos de trabajo o logros personales. Enseñamos a las chicas que no pueden ser seres sexuales de la misma manera que los chicos. A ellas las elogiamos por su maternidad, a ellos no.*

Chimamanda Ngozi

## La persistente e inacabada lucha por el acceso a la Universidad en América Latina

La historia de la Universidad se ha convertido en escenario de grandes interrogaciones sobre las maneras como en su interior se reproducen marcadas exclusiones y discriminaciones por razones de clase, género, raza, etnia, sexualidades diversas, procedencia y edad, entre otras. En el caso que nos ocupa queremos señalar inicialmente dos de estas luchas en cuanto al acceso al mundo universitario.

En primer lugar, se encuentra el caso de las mujeres, que como lo señala Palermo (2006), es un fenómeno que data de 1880, especialmente en las escuelas de medicina y que se caracterizó porque dicho acceso a los estudios universitarios debía orientarse a campos “que no representaban una ruptura brusca con las concepciones de género de la época” (2006: 414). La vieja tradición de la educación femenina instalada en el período colonial mantuvo este rasgo, según el cual, ciertos oficios, roles y conocimientos eran propios de la “naturaleza femenina” a diferencia de otros marcadamente masculinos. Durante el siglo pasado el acceso de las mujeres a las universidades del continente se produjo de modo ascendente a partir de los años setenta, en lo que se ha denominado una *revolución silenciosa*.

Este acceso también se logró, en parte, por las numerosas luchas de las mujeres por el derecho a la educación. En efecto, desde principios del siglo XX, hubo en casi todos los países de América Latina, diferentes grupos y movilizaciones de mujeres que presionaban por su derecho a la educación. De otra parte, a finales del siglo XX la declaratoria multicultural que acompañó las reformas constitucionales de la región, y el acumulado de varias décadas de luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes, produjo en muchas universidades un fenómeno de emergencia de políticas de acceso diferencial para los denominados *grupos étnicos* o *étnico-raciales*, según el caso, en cada país

En América Latina, la presencia de los afrodescendientes en las instituciones de educación superior (IES) es aún minoritaria, incluso en países donde, como en Brasil, las cifras de matrícula son superiores a las del resto de los Estados<sup>1</sup>. Otra cuestión que se vuelve problemática es el hecho de que ni siquiera la proporción de su presencia corresponde a su participación porcentual en la población. Dentro de los docentes universitarios, los equipos de investigación y el estudiantado están subrepresentados y, en muchos casos, su presencia está invisibilizada. Hay además una ausencia de la historia y las “epistemologías negras” en los programas académicos de las IES. La producción intelectual negra es poco tenida en cuenta o desconocida en las bibliografías de los programas académicos. Tanto que, ya sea “de forma consciente o inconscientemente, raramente los autores negros están en las bibliografías de los cursos ofrecidos en las universidades” (Figueiredo y Grosfoguel, 2007: 36).

Los/as afrodescendientes enfrentan en Latinoamérica grandes limitaciones estructurales en la conclusión de sus trayectorias educativas en el nivel medio y en el

acceso a la educación superior. Además de las dificultades para el acceso, la inequidad educativa también se manifiesta en la falta de inclusión de su historia y sus epistemologías en los planes curriculares. Históricamente el currículo reafirmó posturas eurocéntricas y excluyó la diversidad étnico-racial de los países, reforzando los relatos que presentaban a las sociedades nacionales como homogéneas (Castillo y Caicedo, 2016). La reducida presencia negra en las IES, sin duda tiene relación con las grandes dificultades que enfrentan los afrodescendientes a lo largo de sus trayectorias educativas, tanto en el nivel medio, como en el acceso a la educación superior, pero estos fenómenos no pueden entenderse sin hacer una lectura que tenga en cuenta la clase, la raza y el género (Ocoró, 2019).

## El enfoque interseccional: aportes para pensar la situación de las mujeres afrodescendientes en la educación superior

La perspectiva interseccional tiene un recorrido importante en la teoría feminista. Emerge en los Estados Unidos en la década de los años ochenta, en el feminismo negro, y desde entonces ha venido ganando espacio teórico y político. Desde finales de los años setenta, distintas académicas y activistas feministas negras y chicanas en Estados Unidos como Audre Lourde, Angela Davis, Patricia Hill Collins y Gloria Anzaldúa, entre otras, venían denunciando la explotación y el racismo en los movimientos políticos de los que ellas eran parte. Estos movimientos hablaban en nombre de un sujeto único y no se preguntaban por el racismo.

Kimberly Crenshaw, feminista negra afronorteamericana, acuñó el concepto de *interseccionalidad* a fines de los ochenta, para explicar la situación de desigualdad que vivían las mujeres negras en los Estados Unidos. De acuerdo con Crenshaw:

[...] a interseccionalidade é uma conceituação que busca captar as consequências estruturais e dinâmicas da interação de dois ou mais eixos de subordinação. É especificamente sobre a maneira como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, classes ou outras. Além disso, a interseccionalidade lida com a maneira pela qual ações e políticas específicas ge-

ram opressões que fluem ao longo desses eixos, constituindo elementos ativos de desempoderamento. (2002: 177)

Esta perspectiva permitirá ver los impactos diferenciales del racismo y de la desigualdad, lo cual será de gran importancia a la hora de pensar las trayectorias educativas de las mujeres afrodescendientes en la educación superior. No sólo hará visible las desigualdades de género, sino que también hará posible observar las opresiones múltiples y las relaciones de poder que enfrentan estas mujeres. Estas diversas discriminaciones no están separadas sino imbricadas, y dejan distintas marcas de opresión en determinados colectivos. Para Mara Viveros, la interseccionalidad.

[...] ha servido para desafiar el modelo hegemónico de “La Mujer” universal, y para comprender las experiencias de las mujeres pobres y racializadas como producto de la intersección dinámica entre el sexo/género, la clase y la raza en contextos de dominación construidos históricamente. (2016: 7)

Este marco comprensivo de la dominación cruzada plantea que cada una de las categorías imbricadas es diversa, con lo cual los análisis empíricos son necesarios. A su vez una perspectiva interseccional implica reconocer que el racismo es un problema estructural que tiene efectos en la vida cotidiana y en el acceso a las oportunidades de las mujeres de estos grupos. Se suma la perspectiva que plantea que el género debe ser pensado en articulación con otras variables como las étnico-raciales, la clase, la sexualidad, la migración, entre otras, y más aún cuando se trata de mujeres que experimentan discriminaciones múltiples y situaciones que afectan su acceso a la igualdad de derechos en la sociedad.

## Discriminaciones entrecruzadas o simultáneas: mujeres, negras y maestras de preescolar<sup>2</sup>

Colombia ocupa el segundo puesto continental en cuanto a presencia demográfica de población afrodescendiente después de Brasil. Su desenvolvimiento como nación cuenta con una importante historia de movilizaciones políticas de comunidades negras en las que se suman muchas formas de lucha por la libertad y la igualdad en derechos. Particularmente resaltan a lo largo del siglo XX las batallas de líderes, lideresas y

organizaciones negras y afrocolombianas por el derecho a la educación y contra el racismo<sup>3</sup>.

Las reformas neoliberales en educación fueron señalando para nuestros países la imperiosa necesidad de asegurar la calidad educativa desde parámetros de medición y competencias estandarizadas. En materia de acceso a la educación superior, las poblaciones indígenas y negras tienen condiciones más desfavorables que otros grupos<sup>4</sup>. Los/as estudiantes indígenas y afrodescendientes cuentan con condiciones desfavorables en la educación superior, no sólo porque su acceso es aun marcadamente restringido, sino también porque cotidianamente deben desafiar y superar el racismo que se vive en las IES. Éstos deben reconstruir sus propias subjetividades para hacer frente a un racismo que muchas veces está articulado al sexismo y a la discriminación.

Es interesante notar cómo para quienes tienen en sus familias varias generaciones de exclusión educativa, la decisión de ingresar a la Universidad adquiere una intensa fuerza simbólica. En efecto, el desafío de romper el límite que el contexto histórico-social inexorablemente les asigna a estas personas y a su grupo poblacional, adquiere una trascendencia que va más allá de lo personal. Sin duda, la presencia de las poblaciones negras en la Universidad desafía los roles y los lugares socialmente asignados por el racismo. Este último es un mecanismo de control social que busca garantizar la sobrevivencia de las jerarquías raciales y de los privilegios que atesoran algunos sectores. De modo que un cuerpo que expone su negrura en “un espacio en el que aparentemente no debería estar”, es disruptivo porque ayuda a desnaturalizar la mirada que inferioriza a estas poblaciones y que le asigna roles ajenos al trabajo intelectual. También contribuye a visibilizar las resistencias del pueblo negro a ser reducido y despojado de sus capacidades y, fundamentalmente, ese cuerpo negro que empieza a ennegrecer la Universidad representa un aporte en favor de la transformación de las estructuras de opresión racial y cultural en América Latina. Es imprescindible superar la impronta excluyente que la educación superior latinoamericana arrastra desde sus orígenes, para vencer las grandes ausencias indígenas y afrodescendientes. El testimonio de Mery, una mujer afrocolombiana de veinticuatro años, nacida en la costa Pacífica y estudiante universitaria en una ciudad andina del sur de Colombia, permite comprender mejor la expresión de la dominación cruzada en su experiencia de vida:

Yo nací en Timbiquí y me vine a estudiar a Popayán en el año 2014. Tenía 19 años. Mi mamá es maestra rural en Puerto Sajja. Como me gustaban los niños pequeños, decidí estudiar una carrera para ser maestra de preescolar. La Universidad donde estudié es privada y allí pagaba millón doscientos mil pesos de matrícula semestralmente. Mi mamá hizo un préstamo con el que me pagaba cada año esta educación. En Popayán yo vivía en una pieza arrendada en la casa de unos paisanos amigos de mi familia. En mi curso éramos cinco mujeres negras de un total de treinta estudiantes. No había varones en el grupo. En Popayán son muy racistas. Creen que, porque uno es negro y viene de la costa Pacífica, es bruto y que todas las mujeres de allá estamos es para cocinar y trabajar en casas haciendo aseo y esas cosas. Lo más duro que viví fue cuando comencé la práctica pedagógica en séptimo semestre en el 2017. Para graduarnos debíamos realizar una práctica de seis meses en una institución de preescolar. A veces es difícil conseguir el sitio para hacer la práctica, pero al fin logré un lugar donde poder hacer el trabajo. El primer día que llegué al aula la profesora titular, una señora de unos cuarenta y cinco años, mestiza, me dijo: “coja la escoba y póngase a limpiar el salón”. A mí me dio mucha rabia y me fui a buscar a la profesora de práctica para contarle lo que había sucedido. Ella también es una mujer negra, la única profesora de la Universidad que es negra. Entonces me dijo que me tranquilizara que ella iba a hablar con la docente del preescolar. Volví al mismo sitio de práctica, pero con otro grupo y otra docente. Durante los cinco meses que estuve haciendo mi práctica, sentí que los niños pueden quererlo a uno independientemente del color de la piel, son los adultos los que tienen la cabeza mala, llena de cucarachas. Una vez una madre de familia de una de las niñas me dijo que era admirable que yo hubiera logrado entrar a la Universidad porque la mayoría de negros que ella conocía no les gustaba sino el baile y la recocha. (Mery, egresada del programa universitario en Educación Infantil, noviembre del 2018)

Así las cosas, el panorama en el cual se inscriben los relatos de dos maestras afrocolombianas egresadas de programas de educación preescolar y pedagogía infantil expresan de modo dramático las múltiples violencias que se padecen en escenarios estereotipados como “poco académicos” y donde predominan prejuicios raciales y sexistas:

En mi familia ninguna de las mujeres había logrado ser profesional. Yo fui la primera en ingresar a la Universidad a estudiar una licenciatura. Vengo de una zona campesina

na, donde la gente como yo, o sea la gente negra, somos la minoría. Es una zona de montaña donde la guerra ha sido muy dura. Mi familia tuvo de salirse de la vereda en el 2010 porque la cosa se puso muy complicada y amenazaron a mi abuelo. Hubo una masacre y dejamos la tierra y nos dedicamos a comercializar chontaduro en Popayán. Vine a estudiar aquí los últimos años de bachillerato. Mi mamá nos mantenía a tres hermanos y a mí, con su trabajo en la plaza de mercado. Mi papá se quedó en el Tambo jornalando en las fincas de café y después de unos años se separó de nosotros y armó otra familia. En el 2013 logré ingresar a la U. Nunca tuvimos en la licenciatura un curso o una clase que hablara sobre los temas afro. A raíz de un evento estudiantil en el 2016 empecé a compartir con otras mujeres negras que estudiaban en la Universidad y que les pasaba cosas como a mí. Ellas hablaban del derecho al pelo afro y que no permitiéramos que nos discriminaran por ser negras. Íbamos a reuniones y eventos políticos. Entonces empecé a cambiar y a darme cuenta [de] que muchas cosas que me pasaron en la Facultad eran racismo. Por ejemplo, yo tenía un profe que me decía siempre “mi negrita”. Él nunca se aprendió mi nombre y claro eso es parte de ese racismo que vivimos. Ahora trabajo como docente en una escuela rural y veo que eso del racismo empieza desde la casa, por la casa. Mi mamá dice que no voy a conseguir marido porque me rebeldicé después de ir a la Universidad. (Lucy, maestra afrocolombiana egresada de la Universidad del Cauca, abril del 2019)

En el caso del siguiente testimonio, la voz de Tania sirve para reconocer el cruce de dominación que se produce en su experiencia escolar y universitaria, por marcadores de género, clase y raza que regulan las relaciones con sus docentes:

Desde que era niña en Guapi mi abuela me enseñó que la mujer no se deja pegar ni mandar de nadie. Ella nos crió a casi todos los nietos y me mandó a estudiar a la Escuela Normal para que fuera profesora. Cuando terminé me fui a trabajar de maestra rural dos años y luego me quedé en embarazo y me vine para Cali a vivir con mi hermana y ver qué hacía con mi vida. Tenía veinte años y conseguí un trabajo los fines de semana, así que me puse a estudiar licenciatura en preescolar. La mayoría del grupo éramos mujeres negras como yo. Varias teníamos hijos pequeños, las demás eran niñas de familia. Nos tocaba usar uniforme y yo me sentía como en el colegio, no en una Universidad. Una vez para una práctica de pedagogía infantil la profe Deicy nos pidió a las estudiantes afro del salón que preparamos

la ronda “Los cinco negritos”<sup>[5]</sup>. A la semana siguiente fuimos a presentarla en el día de la afrocolombianidad en una escuela de San Fernando. Sentí mucha vergüenza porque los niños comenzaron a burlarse de nosotras. La mayoría era gente así mestiza, blanca. Esa misma profesora nos orientó cinco cursos más. Una vez me dijo que si yo podría conseguirle una muchacha para que se fuera a trabajar de empleada doméstica a su casa. Me dijo: “A mí me gustan las negras guapireñas porque cocinaban muy rico, y no se meten con marido ajeno”. No le dije nada, pero me quedé pensando. Terminé la carrera en el 2017 y ha sido muy difícil conseguir trabajo como docente de preescolar. Sólo he podido hacer dos reemplazos de maternidad en estos dos años. Creo que eso de ser negra en Cali hace más difícil que uno pueda vincularse a los preescolares. Yo me doy cuenta cuando voy a las entrevistas, la mayoría son profesoras blancas. La otra vez me ofrecieron trabajo para cuidar un niño de tres años en su casa. Un conocido de mi abuela necesitaba quien le ayudara con su hijo y me llamó porque supo que había ido a la Universidad. Me dijo que estaba preparada para ser una buena niñera y me pagaba el sueldo mínimo con prestaciones, debía trabajar de lunes a sábado de 7 am. a 4 pm. Yo no quise aceptar. Hace unos días me enteré que dos de mis compañeras se fueron a España a cuidar ancianos y que ganan mucho dinero allá, porque dicen que somos buenas para cuidar gente. Entonces creo que si me dan la oportunidad me iría a otro país donde tenga más oportunidades. (Tania, egresada de Licenciatura en Preescolar, Cali, noviembre del 2018)

La siguiente reflexión de una docente universitaria sobre lo que sucede en algunos programas de licenciatura ofrece una perspectiva del racismo de costumbre que Segato (2007) describe como “ejercicio sistemático y enmascarado de la violencia psicológica”.

Yo conozco bien este asunto de acoso y el racismo hacia las estudiantes afro. Cuando era estudiante en los años noventa, tuve que padecer en la Facultad de Educación donde estudiaba en Cali, a un profesor que nos daba estadística y que durante meses me insistió que quería tener algo conmigo, porque *él nunca había estado con una mujer negra*. Al final del semestre cuando estaba a punto de perder la materia y fui a pedirle que revisáramos las calificaciones me dijo: “Usted está sentada en la calificación, déjese invitar y resolvemos ese asunto tranquilamente”. Yo era muy joven, pero sabía que él quería acostarse conmigo y yo tenía mucho miedo porque estudiaba en una universidad privada y no podía perder el semestre. Finalmente, habilité la asig-

natura y logré pasarla, pero me di cuenta[de] que, por ser negra, los hombres blancos creen que sexualmente damos mucho placer. Y no, nosotras somos mujeres como todas las demás. Hace poco tuve que bajarme de un taxi porque el señor me dijo varias veces que él no quería morirse sin probar una negra, y que le parecía muy linda yo, con ese color y ese cuerpito...

Mis estudiantes aquí en Popayán me buscan para comentarme situaciones parecidas a las que yo viví hace más de veinte años. Todo se repite, es como si no hubiera cambiado nada en tantos años. Los profesores abusan de su poder como hombres mestizos en un programa de educación donde no hay muchos varones y las mujeres negras somos minoría. (Laura, docente afro del programa de Pedagogía Infantil, marzo del 2019)

Las desigualdades étnico-raciales que afectan a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, y de forma más profunda a las mujeres de estos pueblos, se ven acentuadas a través de distintos mecanismos tales como la ausencia de su historia en los currículos escolares, la invisibilización de sus aportes al conocimiento, de sus autores y de sus producciones académicas y científicas, el profundo androcentrismo y el sexismo presentes en las IES, la negación de sus aportes a la construcción de las identidades nacionales, las barreras que limitan su acceso pleno a derechos, a los bienes culturales y materiales de la sociedad, todos éstos, factores que contribuyen a legitimar las desigualdades y a reproducir las desventajas acumulativas que afectan a estos pueblos. Éste es el motivo por el cual se hace imprescindible emprender, en forma decisiva, políticas antirracistas en distintos ámbitos y en especial en el educativo. La experiencia de Lucy expresa de manera concreta la manera como estas desigualdades históricas influyen en la situación de las estudiantes afrocolombianas en universidades que no disponen de políticas de reconocimiento diferencial en materia curricular ni de acceso y donde, por el contrario, se acentúan las relaciones racializadas. De otra parte, se suma que las profesiones asociadas con la educación y la pedagogía en países como Colombia, con una participación mayoritariamente femenina, están infrarrepresentadas en el campo académico, con menor prestigio social y bajos salarios. Además, opera una visión según la cual, el trabajo de las educadoras de niños pequeños (jardineras, parvularios, docentes de prescolar) no es considerado como una profesión y se ve como una prolongación

de las labores de cuidado y crianza naturalmente femeninas. Castillo y Caicedo (2011) encontraron en su estudio sobre racismo y educación inicial, una compleja situación con las maestras afrocolombianas en la ciudad de Bogotá<sup>6</sup> de dominación cruzada, perfectamente armada; se reproduce en la vida cotidiana de programas de educación superior donde se forman a las mujeres afrocolombianas de nuestros relatos. Se trata de un escenario de diversos modos de violencia ejercidos en un ambiente académico que no interpela la crueldad e injusticia del racismo, combinado con otras marcaciones de dominación como el género y la clase.

Los cuerpos hipersexualizados y el acoso sexual en las universidades es otro de los rasgos que sobresalen en los relatos que hemos presentado. En un extenso análisis sobre las articulaciones entre raza y sexualidad, Mara Viveros (2008) encuentra que, en el caso latinoamericano, especialmente en Brasil y Colombia, se configuró hacia las personas negras formas de representación y estereotipos como símbolos de la sexualidad “natural”. Varios de los estudios que refiere la autora sostienen que este proceso es histórico y dinámico en la medida en que compromete sesgos como la heterosexualidad de los hombres y mujeres negros, así como la masculinidad y la femineidad negra asumidos como esencialidades inamovibles y fijadas a ciertos roles y posiciones sociales. Especialmente queremos destacar su noción de la *sexualidad racializada* (Viveros) porque nos permite hacer una lectura compleja de las situaciones de acoso y violencia sexual que sufren las mujeres afrodescendientes en nuestros países por cuenta de estos estereotipos. Se trata como lo plantea Sánchez (2015), de cuerpos imaginados y disciplinados por múltiples políticas raciales.

## ¿La raza es lo de menos? Un debate abierto

*Al continente le cuesta hablar del color de la piel y de los trazos físicos de sus mayorías.*

Rita Segato

Las desigualdades derivadas de la diferencia sexual y la condición étnico-racial prácticamente están ausentes de los planes de formación de educadoras/es. En los contextos de formación universitaria se constata

que este tipo de problemas no hacen parte de las agendas académicas de las facultades de educación, en éstos el tema de género tiene alguna relevancia debido a la incidencia de los centros de estudios de mujeres y de género. Sin embargo, como podemos constatarlo empíricamente, la brecha entre los discursos y las prácticas no se superan por ahora. Se pone de manifiesto que tanto por lo que enseñan y el modo como lo enseñan, las universidades pueden contribuir a reproducir una cultura sexista y racista. En tal sentido, las IES deben dar un paso en materia de justicia, haciendo un ejercicio de redistribución cognitiva que permita que las/os estudiantes que se forman para ser docentes en las escuelas de nuestros países, accedan a una comprensión del fenómeno educativo sin sesgos raciales o sexuales, lo que implica reformar los planes de estudio en la perspectiva de la interseccionalidad y la interculturalización de sus contenidos y enfoques.

En un sentido complementario a la idea de *justicia curricular* de la cual habla Torres (2011) cuando la define como equilibrio de conocimientos en el currículo<sup>7</sup>, Nancy Fraser (2012) propone para el caso feminista un concepto amplio de justicia que pueda abarcar la distribución y el reconocimiento, teniendo en cuenta las

[...] cuestiones relacionadas con la clase (redistribución), como la situación de la mujer en el mercado de trabajo o la separación entre el trabajo productivo remunerado y el reproductivo no remunerado; y, por otro el estatus (reconocimiento) que tiene que ver con el androcentrismo o el patrón institucionalizado de valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad, mientras que devalúa aquello que se percibe e interpreta como “femenino”. (2002: 274).

Parafraseando a Fraser, es necesario un proceso de reconocimiento que otorgue valor social, estatus, al oficio de las docentes de preescolar. Si bien sobre este hecho se han pronunciado enfáticamente algunos autores del continente, el caso de las maestras de preescolar es tal vez el que mejor ejemplifica el fenómeno de la profesionalización docente que combinó exclusión social con inclusión escolar (Tedesco y Fanfani, 2002). Entonces se logra el acceso a la Universidad para las mujeres negras, pero, ¿en qué condiciones? El derecho a la educación comporta la noción de *dignidad*, lo que nos lleva a entender que no se trata solamente de obtener un cupo en el sistema de educación superior en

medio de la violencia de género y el racismo que hemos visto en los testimonios anteriores.

De otra parte, sin reformas estructurales y con pocos recursos disponibles, estos programas universitarios cuentan con el menor prestigio en la escala social de la ciencia y la tecnología, son considerados ámbitos típicamente “femeninos”. Se suma la matriz racializada de la que habla Segato, que explica la tremenda violencia que sufren las mujeres negras, cuyos cuerpos son objeto de violencia cotidiana por cuenta de las representaciones hipersexualizadas históricamente reproducidas.

La estrecha relación entre racismo y sexismo que señala Viveros (2008) permite analizar la intensidad de las formas de dominación cruzada que se describen en los testimonios que hemos incluido en este texto. Igualmente, el fenómeno del racismo como un hecho naturalizado y culturalmente establecido (Segato, 2007) involucra prácticas discursivas de clase, género y raza, que operan en las relaciones de autoridad de la vida universitaria, especialmente en el profesorado. A este complejo escenario se suma la explotación de clase de las mujeres afrodescendientes en su condición de maestras del nivel de preescolar, sector en el cual los salarios y las condiciones laborales son inferiores a las de los otros niveles de la escolaridad.

Un aspecto que finalmente queremos señalar para dejar abierto este debate es el referido a la agencia política de las mujeres afrodescendientes dentro de las universidades colombianas con respecto a este fenómeno del racismo como dominación cruzada. Desde finales del siglo XX tienen lugar en varias IES importantes procesos de organización y formación política del estudiantado afrocolombiano. Este tipo de avances ha logrado abrir debates cruciales sobre el racismo universitario, así como acciones políticas y jurídicas de denuncia y justicia respecto de casos específicos. En este contexto surgen recientemente algunos colectivos de mujeres que promueven estudios y debates en torno a los asuntos de los feminismos negros<sup>8</sup>, con lo cual se suscitan nuevas dinámicas de acción política y académica sobre los derechos de las estudiantes afrodescendientes en el mundo universitario. Este camino que transita de modo disperso por las geografías de la educación superior representa una luz de esperanza para superar el histórico trazo de las dominaciones cruzadas.

Como en la metáfora del palimpsesto, las formas de dominación históricamente construidas y puestas en funcionamiento se cruzan e incluso se superponen. No es del todo claro la manera como prejuicios y marcaciones se articulan de modo concreto, pero las

manifestaciones de este fenómeno son perfectamente reconocibles en la vida cotidiana, en las prácticas institucionales y en la memoria emocional de las mujeres afrodescendientes, cuyas voces nutren este texto y a quienes agradecemos y dedicamos estas páginas.

## Notas

1. En Brasil, de acuerdo con los datos del Instituto Brasileño de Geografía y de Estadística (IBGE), para el 2014, la población “prieta” y “parda” representaba el 53,4% de la población total, convirtiéndose en el único país de la región en el cual la población de origen africano es mayoritaria.
2. Queremos agradecer especialmente a la profesora e investigadora Constanza Bonilla Campo por sus importantes aportes en la construcción de los relatos biográficos de este artículo.
3. Como lo señalan Castillo y Caicedo (2011), la segregación y la discriminación racial son elementos constitutivos de las primeras intervenciones públicas de las poblaciones negras en nuestro país. En 1977, Zapata Olivella planteó la necesidad de oficializar los estudios de la cultura negra y la enseñanza de la historia de África en la escuela primaria y secundaria. Posteriormente estas ideas cobrarían materialidad durante la etapa del reconocimiento étnico de las reformas multiculturales de finales del siglo pasado, que permitieron una nueva trayectoria jurídica de las poblaciones afrodescendientes en Colombia, con la promulgación de la Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras) y la producción de una normativa (Decreto 1122 de 1998) para insertar el tema del racismo en el debate de la educación nacional. Así surgió la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
4. Pese a la creciente preocupación por la situación de los afrodescendientes, las normativas en su favor no han sido acompañadas con políticas articuladas que den respuesta a los problemas concretos de esta población. Las serias problemáticas de desigualdad y exclusión que afectan a este grupo poblacional persisten. Aún deben enfrentar el racismo y la discriminación racial y muchos de sus derechos elementales continúan sin estar garantizados. En América Latina la desigualdad racial y la desigualdad de clase están entrelazadas (Wade, 2011) y la desigualdad se vuelve mayor cuando se analizan factores étnico-raciales, ya que existe una relación directa entre pobreza, exclusión y color de la piel, que se remonta al periodo colonial. La existencia de desigualdades estructurales y de múltiples formas de opresión que afectan a las poblaciones afrodescendientes e indígenas se ven agravadas cuando se analiza la situación de las mujeres de estos grupos. Las mujeres afrodescendientes e indígenas se encuentran en situación de desventaja y experimentan múltiples formas de opresión, lo cual se traduce en menores oportunidades para el ejercicio pleno de sus derechos.
5. *Los cinco negritos* es una ronda muy antigua que recrea una escena del período de la esclavización y cuyo coro dice: “Pero mi negra, ¡tu amo te va a vender! ¡porque vos no sabés barrer!”.
6. Se trata de un estudio sobre racismo en los procesos de educación preescolar en la ciudad de Bogotá. Las autoras señalan que las maestras ocupadas de esta labor sufren subordinación con respecto a sus colegas y compañeros, pues el nivel de la educación preescolar es el de menor prestigio e importancia en el sistema educativo colombiano. En este mismo estudio se pudo constatar que la mayoría de los planes de estudio de las licenciaturas de preescolar vigentes para el 2011 en Bogotá, no se ocupaban de abordar el estudio de la diversidad étnico-racial del país y por el contrario gravitaban en torno a una concepción de infancia blanco-mestiza en la que se refuerza el fenómeno de la invisibilidad o representación estereotipada de la gente afrodescendiente. Esto es lo que se denomina *racismo epistémico*, un fenómeno que se materializa en políticas del conocimiento que presentan como conocimiento oficial la historia y la cultura mestiza y andina, dejando por fuera a otros sectores como los indígenas y las comunidades negras.
7. Al respecto, se ha planteado: “La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático” (Torres, 2011: 176).
8. Destacamos especialmente a los procesos que tienen lugar en la Universidad del Valle con las organizaciones estudiantiles: Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle (GAUV) y Colectivo Afro-colombiano Pro derechos Humanos Benkos Vive (Cadhube).

## Referencias bibliográficas

1. ALMEIDA, Silvio, 2018, *¿O que é racismo estrutural?*, Belo Horizonte, Letramento.
2. CRENSHAW, Kimberlé, 2002, “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”, en: *Estudos Feministas*, Vol. 10, No. 2, pp. 171-188.
3. CASTILLO, Elizabeth y José Caicedo, 2016, “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana”, en: *Nómadas*, No. 44, pp. 147-165.
4. EUCLIDES, Maria y Joselina Da Silva, 2016, “Profesoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais”, en: *Revista de Ciências Humanas*, No. 1, tomado de: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/2112>>.
5. FIGUEIREDO, Ángela y Ramón Grosfoguel, 2007, “¿Por qué não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras”, en: *Ciência e Cultura*, Vol. 59, pp. 36-41.
6. FRASER, Nancy, 2012, “La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género”, en: *Arenal*, Vol. 19, No. 2, pp. 267-286.
7. LEAL, María y Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), 2018, *Enfoque e Identidades de Género: para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*, Bogotá D. C., Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
8. MARTÍNEZ, Irene y Gema Ramírez, 2017, “Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: experiencias para una formación feminista del profesorado”, en: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Vol. 6, No. 2.
9. OCORÓ, Anny, 2019, “Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los/as investigadores/as negros/as en la educación superior”, en: *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista-Bahia, Vol. 15, No. 32, pp. 53-68.
10. PALERMO, Alicia, 2006, “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, en: *Revista Argentina de Sociología*, noviembre-diciembre, Vol. 4, No. 7, pp. 11-46.
11. SÁNCHEZ, Suset, 2015, “Intersecciones entre género y raza en las representaciones del arte contemporáneo dominicano”, en: *Arte y Políticas de Identidad*, No. 13, pp. 15-36.
12. SANTOS, Boaventura, 2014, *Epistemologías del sur*, Madrid, Akal.
13. SEGATO, Rita, 2007, “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales”, en: Juan Ansion y Fidel Tubino (comps.), *Educación en ciudadanía intercultural*, Lima, Fondo Editorial Universidad Católica, pp. 63-90.
14. \_\_\_\_\_, 2010, “Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje”, en: *Revista Crítica y Emancipación*, No. 3, pp. 11-44.
15. SCOTT, Joan, 1993, “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en: María Cangiano y Lindsay DuBois (comps.), *De mujer a género*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pp. 17-50.
16. TORRES, Jurjo, 2012, *La justicia curricular: el caballo de troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
17. TEDESCO, Juan y Emilio Fanfani, 2002, *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, Buenos Aires, IPE Unesco.
18. TORRES, Jurjo, 2011, *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
19. VIVEROS, Mara, 2008, “La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual”, en: Gloria Careaga, *Memorias del 1er. Encuentro Latinoamericano y del Caribe: la sexualidad frente a la sociedad*, México, D. F.
20. \_\_\_\_\_, 2016, “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, en: *Revista Debate Feminista*, México, No. 52, pp. 1-17.
21. WADE, Peter, 2011, “Liberalismo, raza y ciudadanía en Latinoamérica”, en: *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia/Universidad del Valle, pp. 467-486.