



Racismo escolar y subjetividad política, historia de vida de una mujer y maestra afrocolombiana

Fredy Alberto Zuluaga Hoyos

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano
- Sabaneta

Tutora: Sandra Milena Robayo, Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación y Desarrollo Humano - Sabaneta
Manizales, Caldas, Colombia
2025

Cita	(Zuluaga Hoyos, F., 2025)
Referencia	Zuluaga Hoyos, F. (2025). Racismo escolar y subjetividad política, historia de vida de una mujer y maestra afrocolombiana [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación y Desarrollo Humano - Sabaneta, XXVII

Línea de Investigación Infancias y Familias en la Cultura.

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [ChatGPT, Turnitin], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

Fondo Editorial: <https://editorialum.umanizales.edu.co/>

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

Gratitud

A la tierra de la luna amarilla, del mar verde, dulce profundo, pero donde las desigualdades son amargas, y las naturalizaciones deshumanizantes.

Al territorio, punto de encuentro o cruce de líneas de fuga, donde confluyen viejas y nuevas historias, propias y transitorias que encierran ritmos y modos de vida distintos.

Multipolar, multiétnica, pluriregional y pluritemporal,
como la nombró la maestra María Teresa Uribe.

A Urabá, el rayo de sol al amanecer, (en emberá) que me posibilitó la luz, para reconocer y visibilizar la diversidad que habita en mi segunda piel; el feminismo, otros sentidos en la educación, la defensa y la militancia asumida por las identidades afros, por la pertenencia a, por la lucha y el cuidado de la vida propia y la de otras.

Que tierra la linda ombe

Que tierra tan bella.

Esta es mi Urabá querida donde está toda mi vida.

L. Julio, “Urabá”

Maestra Bullerenguera.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	12
1 Quien caminando deja huellas, nos guía cuando las seguimos: antecedentes investigativos, el problema, la pregunta y los objetivos.....	15
Antecedentes investigativos: el racismo escolar y la subjetividad política.....	15
2 Justificación.....	20
3 Objetivos	24
3.1 Objetivo general	24
3.2 Objetivos específicos.....	24
4. Referente conceptual: Trazando el camino a seguir, entre líneas de la vida y palpitos: de lo conceptual y lo metodológico; referentes, presupuestos, y técnicas de generación de información.	25
Racismo estructural y racismo escolar	25
Subjetividad política.....	26
Interseccionalidad: género, raza y clase	28
La maestra afrocolombiana como sujeto político	29
5 Referente metodológico	33
Historia de vida como metodología crítica	34
6 Análisis de resultados: Narrativas de vida, racismo escolar y subjetividad política.....	39
Memorias narrativas frente al racismo estructural e institucional.....	39
Racismo estructural: exclusión histórica y jerarquización social de lo negro	39
Racismo escolar: prácticas, omisiones y discursos normalizados en la escuela.....	41
Interseccionalidad: experiencias entrelazadas de género, raza y clase	42

Dispositivos de agenciamiento político y afro-reparaciones en la escuela	43
La maestra afrocolombiana como sujeto político: identidad, voz y posicionamiento	44
Liderazgo femenino y construcción de redes de apoyo en la institución	45
Sentidos de la docencia y pedagogía de la insumisión	46
Tramas de la subjetividad política en la historia de vida	49
Reflexividad y conciencia de sí: la subjetividad como insurgencia	50
Conciencia histórica y legado de las ancestras	51
Acción vivida y narrada: entre testimonio y transformación.....	52
7 Reflexiones finales y Conclusiones.....	54
Desafíos e implicaciones de la expansión de la subjetividad política de la maestra afrocolombiana.....	55
Racismo escolar: los retos en la formación de maestros en pedagogías de la insumisión	58
La visibilización como acción política e insurgente, en la historia de vida de María Mercedes	59
La historia de vida de una mujer afrocolombiana, como un tema de investigación dilemático para un “hombre blanco”, feminista: entre la democratización de la investigación o la endogamia temática.....	61
8 Referencias	63
9 Anexos.....	70

Lista de tablas

Tabla 1.Enfoque metodológico34

Lista de figuras

Figura 1. Proceso de análisis de la narración de una historia de vida	38
---	----

Resumen

Este estudio busca aportar a los relatos situados sobre educación, antirracismo y justicia social a partir de la experiencia de una docente afrocolombiana en el Urabá Antioqueño, cuya subjetividad política y práctica pedagógica han sido atravesadas por el racismo estructural y escolar. Mediante una metodología biográfica, enmarcada en la hermenéutica cualitativa, se reconstruyó su trayectoria vital y profesional. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas biográficas, la técnica de línea de insinuación y contrastes polifónicos, y su análisis se fundamentó en los marcos teóricos de la interseccionalidad, los tejidos de la subjetividad política y las pedagogías insubordinadas.

Los hallazgos revelan que el racismo estructural persiste en insultos, currículos que invisibilizan la historia afrodescendiente y jerarquías institucionales que desvalorizan ciertos saberes. Frente a ello, la docente construye una subjetividad política crítica, anclada en la reflexividad, el reconocimiento histórico, la acción pedagógica transformadora y la creación de redes de apoyo. Desde allí implementa pedagogías insubordinadas que reconfiguran los conocimientos afrodescendientes y convierten el aula en un espacio de denuncia, cuidado y resistencia. La intersección entre género, raza y clase visibiliza formas particulares de violencia, pero también posibilita tácticas de agencia femenina, liderazgo y afirmación identitaria. El estudio concluye que formar educadores críticos es fundamental para dismantelar las lógicas racistas y patriarcales del sistema educativo colombiano, y para reconocer la pluralidad de voces afrodescendientes que enriquecen el horizonte educativo y social del país.

Palabras clave: Racismo, justicia social, educación, interseccionalidad.

Abstract

This study aims to contribute to situated narratives on education, anti-racism, and social justice through the experience of an Afro-Colombian teacher in Urabá, Antioquia, whose political subjectivity and pedagogical practice have been shaped by structural and school-based racism. Using a biographical methodology within a qualitative hermeneutic framework, the research reconstructs her life and professional trajectory. Data were collected through biographical interviews, the “line of insinuation” technique, and polyphonic contrasts, and analyzed through the lenses of intersectionality, the fabrics of political subjectivity, and insubordinate pedagogies.

Findings reveal the persistence of structural racism through insults, curricula that erase Afro-descendant histories, and institutional hierarchies that devalue certain forms of knowledge. In response, the teacher develops a critical political subjectivity grounded in reflexivity, historical awareness, transformative pedagogical action, and the creation of support networks. She implements insubordinate pedagogies that reconfigure Afro-descendant knowledge and transform the classroom into a space of denunciation, care, and resistance. The intersection of gender, race, and class highlights specific forms of violence, while also enabling tactics of female agency, leadership, and identity affirmation. The study concludes that training critical educators is essential to dismantle racist and patriarchal logics in Colombia’s education system and to recognize the diversity of Afro-descendant voices that enrich the country’s educational and social landscape..

Keywords: Racism, Social Justice, Education, Intersectionality

Introducción

Desde la reflexividad y las preguntas profundas, propias del desafío que implica la escritura de un trabajo de grado para una maestría en Educación y Desarrollo Humano, inicio la construcción de este texto, partiendo, además, de que no somos neutrales a las temáticas que investigamos, sino, por el contrario, como lo pregunta Haber (2017): ¿qué ha conmovido de mí el mundo que ahora trato como problema? Siendo así el problema de investigación la excusa, la posibilidad de decir que el mundo nos necesita, conociendo sentidos, indagándolo, escudriñándolo.

Pues bien, son múltiples los vestigios que configuran y dan sentido a este tema de investigación, como psicólogo, el interés por la singularidad y la subjetividad, el caso a caso, siempre me ha acompañado, pero, es realmente mi experiencia como docente orientador, en el Urabá Antioqueño, específicamente, en el encuentro y sintonía con María Mercedes Hurtado, la profe de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa Los Andes, municipio de Chigorodó, en el año 2015, donde se sitúa el antecedente más importante para el presente trabajo. Gracias a la profe Merce y a la sistematización conjunta del proyecto pedagógico: Fortalecimiento de las identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas, puedo decir, que se dio la ampliación a mi círculo ético y la posibilidad de hacer consciente una de mis apuestas políticas en la educación, la cual radicalizó mi visión sobre la trascendencia del papel de la escuela y los maestros, en la visibilización y acción pedagógica frente a las diferentes formas estructurales, institucionales e individuales del racismo como flagelo colonizador y deshumanizante.

Diversas son las preguntas, los giros y los hilos que, desde hace diez años, me han acompañado co-construyendo y tejiendo con la profe Merce, quien llevó a un proyecto de aula su historia de vida, profesional, académica, de mujer negra, madre, activista y maestra, siempre en función de nuestras apuestas por denunciar, visibilizar, reparar y acompañar identidades de adolescentes afrocolombianas, atravesadas por intersecciones de género, etnia y clase. En este sentido, se trata de triples discriminaciones en el ámbito escolar, las cuales, desde mi rol de docente orientador, enfocaba en las asesorías individuales, pero que, frente a la magnitud de la problemática y la deconstrucción subjetiva, exigieron otras intervenciones y necesidades de red, convirtiéndose finalmente, en un proyecto pedagógico que actualmente es reconocido como una innovación

educativa para la paz, sistematizada por la Universidad de Los Andes y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia.

Es así como, en la actualidad, otras son mis curiosidades epistémicas, las cuales no se desligan al vínculo, al tema y al camino emprendido con la profe Merce, en clave de mi rol actual en la educación como directivo docente, desde el cual me pregunto: ¿cómo las maestras y los maestros se piensan, desde el contexto y la realidad del sistema educativo colombiano, donde el racismo opera en su perspectiva estructural, simbólica y de vida cotidiana, en la forma de educar e inspirar en los estudiantes, el respeto y el cuidado del otro? Todo esto se plantea desde la idea de formación integral de seres humanos, empáticos, con desarrollo en un pensamiento crítico y decolonizado, artífices de entornos educativos y sociedades justas e incluyentes.

Para ello, se delimita el propósito y las preguntas a las que se aproxima el presente trabajo, es decir, hacia una mirada de los sentidos y narraciones, las cuales se han venido construyendo frente al ser maestra en la actualidad, y de manera particular, maestra afrodescendiente, en clave de subjetividad política; donde fue necesario más que una lupa racionalista, un caleidoscopio, que posibilitara una visión armónica, comprensiva, retrospectiva, crítica y propositiva, de cara a las violencias de género, raza y clase social, las cuales se manifiestan en la escuela, como síntomas de procesos más complejos, incrustados en la mentalidad colectiva de la sociedad.

Así que, para pensar estos y otros asuntos, que emergieron en el tránsito de la investigación, acudí al contacto cercano de la profe Merce, como protagonista y centro de este proceso, recurriendo para tal fin, a la historia de vida temática que, como lo plantea Galeano (2004) puede dar cuenta de los desarrollos teóricos o metodológicos de un tema o problema de investigación, visto a través de un protagonista que lo ha vivenciado o reflexionado. Por tanto, la historia de vida como historia particular es fundamentalmente la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia.

Ahora bien, a propósito de la pregunta de Haber (2017), planteada al inicio, el eje movilizador y motivador de esta investigación fue una respuesta de la profe Merce, en un audio, en el cual me contaba algo de su historia de vida, para un trabajo de un seminario de investigación. Ella inicia relatando: “Hago este audio, por solicitud de mi compañero y amigo Fredy Zuluaga, quien considera que he encontrado mi voz y quiere que la comparta con todos ustedes. Intentaré entonces, acercarme, con el desarrollo de esta tesis, a la promesa de compartirles la voz potente,

contundente, firme, clara desde la re-existencia, de una mujer afrocolombiana, en una investigación “disciplinada”, pero con un claro propósito decolonial, claramente expuesto así:

La razón decolonial no es aquella que nos lleva a luchar por un mundo mejor para los que sufren, sino a luchar contra las condiciones del sufrimiento, incluyendo todas aquellas condiciones de las cuales formamos parte, especialmente aquellas que nos constituyen inmanentemente. (Haber, 2011, p.25)

Iniciando la ruta que nos llevará a la comprensión de la historia de vida de Merce, en el capítulo uno se presentarán los antecedentes de investigación, el planteamiento del problema, justificación y los objetivos, siguiendo una a una las huellas conducentes al sentido del racismo escolar y sus intersecciones como síntoma colectivo.

En el capítulo dos, se desarrolla el referente conceptual, el cual demarca el camino, para establecer los presupuestos epistemológicos, el referente y el diseño metodológico con método, técnicas e instrumentos, siendo esta la ruta transitada. Por su parte, en el capítulo tres, se presentan los resultados y hallazgos, en clave de comprensión narrativa de la historia de vida de una mujer y maestra afrocolombiana, desde el testimonio de su subjetividad política. Finalmente, en el capítulo cuatro, las discusiones y conclusiones.

1 Quien caminando deja huellas, nos guía cuando las seguimos: antecedentes investigativos, el problema, la pregunta y los objetivos

Toda investigación disciplinada comienza con un problema, precisamente porque es el problema el que promete que exista una investigación, así como la huella promete que haya un rastreo hacia un objetivo previsible.

(Haber 2017)

Antecedentes investigativos: el racismo escolar y la subjetividad política

Si bien desde el periodo colonial, como lo nombra Viveros (2020), las desigualdades han tenido en América Latina una dimensión racial, y desde ahí, se podría aludir al racismo como ideología y prácticas que vinculan discursivamente cuerpos, comportamientos y herencias bioculturales para justificar y reproducir relaciones de desigualdad; es importante considerar, que solo se decretó la abolición de la esclavitud, después del siglo XIX, referencia que da cuenta de un acontecimiento fundamental en derechos humanos y titularidades, pero, que realmente no representó mayores transformaciones, frente al doloroso flagelo social, que histórica, política, económica y culturalmente han afrontado las personas afrodescendientes, lo cual se corrobora desde el ámbito académico y en el rastreo de antecedentes para el presente trabajo.

Es así como lo evidencia la producción académica revisada en ocho capítulos de libros, quince trabajos de investigación de maestría y doctorado, y veinte artículos de revistas indexadas, procedente de la región del Caribe y Latinoamérica. Ahora bien, la principal razón para ello es la concepción que se tiene del racismo en el mundo, sobre todo en la visión eurocéntrica y estadounidense, la cual es muy diferente a cómo en América Latina, y de manera particular, en Colombia, se concibe, sobre todo, en términos de la interseccionalidad y el tríptico, género, raza y clase, el cual es, en gran parte, el enfoque abordado en el proceso de delimitación temática, en relación con el racismo escolar, como categoría central.

Al respecto, Segato (2007) plantea que la raza es leída por las marcas que deja en los cuerpos y no en función de genealogía y el origen, como en Estados Unidos. De ahí que, en América Latina, la racialización es transversal a las fronteras de clase, a la desigualdad socioeconómica. Por

lo tanto, la mayoría de las posiciones críticas frente al tema, que hacen parte de los presupuestos decolonizadores, consultados en esta investigación, coinciden en que es necesaria y oportuna una conceptualización localizada y contextualizada.

Así las cosas, una tendencia evidenciada en los trabajos de investigación revisados, refiere que la invisibilización del racismo en América Latina parte de la afirmación ideologizante de que “todos somos mestizos” (Sommer, 1991, Rahier, 2012, Wade 2009; citado por: Viveros 2020). En América Latina por ende, el racismo es minimizado, negado, o visto como algo anacrónico, y se instrumentaliza en relación con la apariencia, los rasgos físicos, los gestos, el acento, etc.; sin embargo, en las últimas décadas, se habla de un giro antirracista en la región, y las experiencias sociales de una gran parte de las mujeres latinoamericanas las han forzado a tomar en cuenta y hacer frente en niveles teóricos, prácticos y políticos, a distintas, simultáneas e intersectadas formas de opresión (Wade, 2009 citado por Viveros, 2016). De esta manera, se encuentra un primer camino, un corpus, de los estudios que centran su interés en las mujeres afrodescendientes, los cuales presentan distintas formas de violencias, invisibilizaciones, exclusiones y dominaciones que padecen en los diferentes escenarios, relaciones y contextos que habitan.

El punto de partida, elegido, como la principal referencia, es la tesis de la profesora Hurtado (2019), como protagonista narradora de esta historia de vida temática, en la cual aborda el fortalecimiento de las identidades étnicas y de género, en adolescentes afrocolombianas de la Institución Educativa Los Andes, municipio de Chigorodó. Su lugar de enunciación parte de la pregunta por su quehacer como docente, desde el cual genera una aproximación a las diversidades de la población educativa, para afianzar su autoestima y fortalecer las relaciones de tolerancia individual y colectiva. Por lo tanto, su propuesta se centra en identificar triples prácticas de discriminación racial, género y clase en el contexto escolar, que afectan la construcción de la identidad étnica cultural, en las adolescentes afrodescendientes, trascendiendo a una propuesta que ha posibilitado el empoderamiento de las participantes, desde nuevas alternativas de pensamiento.

En este orden, trabajos como el de Santiesteban (2017) hacen parte de una serie de publicaciones de profesoras y profesores, asociados al Centro de Estudios Afrodispóricos (CEAF) de la Universidad ICESI, en la ciudad de Cali, en el marco del decenio de las y los afrodescendientes declarado por las Naciones Unidas. En el libro, soportado por su investigación de maestría, la autora presenta un análisis de las experiencias de construcción de identidades y

subjetividades raciales generizadas, de mujeres afrocolombianas jóvenes, en entornos mayoritariamente blanco-mestizos. El objetivo del trabajo es visibilizar, desde una perspectiva biográfica y literaria, las agencias y estrategias que las protagonistas ponen en marcha, frente a la feminidad hegemónica blanca, identidad relevante en la reproducción del orden sociopolítico, cultural y económico del Estado-nación colombiano. Para ello, a partir de una reflexión auto etnográfica, se teje un diálogo entre las experiencias subjetivas relatadas y el análisis crítico de discursos estructurantes y viceversa (Santiesteban, 2014).

En Colombia, las regiones y sus dinámicas sociales, culturales, políticas, económicas y relacionales, generan representaciones diferentes de concebir la lucha contra el racismo, como una forma propia de crear alteridad. Desde esta perspectiva, se halla el trabajo de Lozano (2016), quien realiza un acercamiento a las voces ignoradas de las mujeres negras, que son una producción marginal, desconocida, producida como no-existente. Esta investigación se propone dar cuenta del pensamiento propio de las mujeres negras, del territorio-región del Pacífico, tejido con la memoria de sus ancestras y sus ancestros, y expresado en la palabra escrita, dicha, cantada o recitada. En cuando a sus prácticas colectivas, mediante sus actos de insurgencia y expresiones de agencia.

Ambas investigaciones están en línea con uno de los presupuestos importantes de este trabajo, el cual denota la necesidad de visibilizar las voces de mujeres negras y resaltar la importancia de la teorización sobre la experiencia propia, como aporte a la solución de los graves problemas que viven las comunidades negras.

Por otra parte, girando el caleidoscopio a nivel escolar, que es donde se delimita esta investigación, el racismo encuentra su asidero en la escuela, paradójicamente, como escenario de socialización política, donde se reproducen a un nivel microsocioal, imaginarios colectivos, discursos y prácticas, que son características de un nivel macrosocioal.

Otro referente clave de este trabajo son las investigaciones en torno al racismo escolar, realizadas por los profesores del departamento de Estudios Interculturales y del programa de Etnoeducación, de la Universidad del Cauca, Castillo y Caicedo (2022), quienes compilan desde su primera investigación¹ en el tema, realizada en el año 2009, la educación inicial en la niñez

¹ Convocados por la profesora María Isabel Mena, pionera en estas investigaciones en nuestro país y que, en esta investigación, en particular, construye tres grandes categorías: la identidad del docente, la concepción de ser

afrocolombiana en la ciudad de Bogotá, hasta sus posteriores trabajos investigativos, los cuales buscan comprender la forma cómo opera el racismo en la cultura escolar y sus dispositivos, políticas de conocimiento, la administración educativa, prácticas pedagógicas, iconografía y el conjunto de artefactos que, de manera estructural, convergen en la reproducción del racismo en Cali, Cartagena y Popayán. El hallazgo de este libro como antecedente para el presente trabajo, es un paso importante en la justificación del problema de investigación, la lucha contra el racismo, mediante la visibilización de la historia de vida, y que finalmente trascenderá de alguna manera, en la tarea de dignificar la existencia de niños y niñas afrocolombianos.

Continuando con la ruta de aproximación a la categoría de subjetividades políticas de las mujeres afrocolombianas, Franco (2016) presenta un trabajo de tipo hermenéutico fenomenológico que, a través del método biográfico - narrativo, plantea como objetivo reconocer cómo se constituyen políticamente las subjetividades de un grupo de mujeres afrocolombianas adultas migrantes-desplazadas, que habitan la ciudad de Medellín, y desde esta recuperación aportan a procesos de reflexión pedagógica sobre el sujeto.

Asimismo, en el trabajo de Arroyo-Ortega, A. & Alvarado, S. V. (2017) la categoría de subjetividad política ha tenido un desarrollo importante. El artículo reúne algunos hallazgos tomados de una investigación doctoral y explora la narración de una mujer joven afrodescendiente quien, en su acción en un colectivo de la ciudad de Medellín, interroga las prácticas cotidianas de exclusión y precisa los intereses que, en su lugar de ubicación, ha venido desarrollando, posibilitando develar algunas tramas de la subjetividad política. Estas últimas son un desarrollo teórico de Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Botero, P. & Muñoz, G. (2008) y son un referente importante en el marco conceptual.

En cuanto a la Subjetividad Política, Gutiérrez, C., Molina, S., & Sepúlveda, V. (2018), en su tesis de posgrado en Desarrollo Educativo y Social del CINDE, conciben el docente como un sujeto cargado de historia, posibilitando la pregunta por la emergencia de su subjetividad política y su articulación con la práctica pedagógica; todo aquello que lo rige y lo permea en relación con

afrocolombiano, por último, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que transversaliza con el concepto de racismo. La profesora Mena tiene una amplia trayectoria en temas de niñeces, racismo y escuela. Es la coordinadora del proyecto África en la Escuela, desde donde ha trabajado con maestros y maestras de distintas instituciones educativas en Colombia.

las políticas educativas. Lo cual, es un presupuesto fundamental para poder hacer zoom a las particularidades de la experiencia en la historia de vida de la profesora María Mercedes.

Siguiendo en la misma línea del rastreo de las investigaciones frente al racismo escolar y la subjetividad política docente, pero, enfocado en las prácticas pedagógicas, emerge el estudio de los maestros Palacios, Flores y Millán (2022), quienes compilan diferentes experiencias, tejidas alrededor de las prácticas etnoeducativas en el territorio colombiano, buscando reivindicaciones frente a las prácticas dentro de la escuela desde las nociones de racismo, etnia, cultura, para la conservación de las identidades en las comunidades por medio de la educación y su Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde la cual se genere la construcción de conocimiento.

En suma, este recorrido de antecedentes posibilita delimitar, en términos del problema de investigación, la pregunta por la trayectoria docente de una mujer afrocolombiana, y los objetivos del presente trabajo.

2 Justificación

En línea de continuidad con los antecedentes revisados se desprende una cuestión clave en términos de justificación: *¿por qué preguntarse por la trayectoria docente de una mujer afrocolombiana?* Si bien, se ha hablado del giro antirracista desde las últimas décadas, específicamente, en Colombia, desde el año 1998, cuando fue promulgado el Decreto 1122, que reglamenta la Catedra de Estudio Afrocolombianos en el ámbito educativo, como se demostró en los anteriores antecedentes hay varios trabajos investigativos que, en forma de lucha antirracista, se han venido desarrollando desde ese año hasta hoy, para lograr acciones afirmativas.

Sin embargo, todavía hay mucho camino por recorrer, como lo plantea Agrono, (2022) citando el estudio realizado por la Cepal, 2018:

Las brechas de desigualdad con las mujeres afrocolombianas se concretan en diversas problemáticas como la discriminación racial, violencia de género, violencia étnica, xenofobia, formas conexas de intolerancia, invisibilidad estadística, subutilización en el mercado laboral y falta de acceso a oportunidades laborales. (p.248).

Es así como el conocimiento pasa a ser otro eje de opresión en el que las mujeres afrocolombianas tienen poca valoración asumirlas como *generadoras de conocimiento*, y es una de las aristas significativas del problema que esta investigación aborda; además de lo ya evidenciado, es una de las conclusiones importantes a nivel de los vacíos encontrados, como una categoría poco analizada en recientes investigaciones.

Por tanto, la discriminación en términos estructurales de la mujer negra, permite indicar la génesis del porqué, históricamente, los conocimientos de las mujeres afrocolombianas no fueron validados como aportes a la construcción de nacionalidad, constituyendo así lo que se denomina misoginia y racismo epistémico, el cual subsiste en los espacios académicos, tal como lo demuestran estudios de mujeres afrodescendientes en países latinoamericanos (Santana, 2003); Da Silva, 2010; Euclides, 2017; Farias, 2018 y Loango, 2019), y en Colombia Angulo (2020) que muestra el poco reconocimiento de las mujeres afrocolombianas, docentes universitarias que tienen producciones académicas.

De acuerdo con los estudios DANE (2018) citados por Agrono (2022):

En las mujeres afrocolombianas se observa falta de oportunidades para el acceso a la educación superior, falta de cumplimiento de las políticas de acción afirmativas, subalternización laboral, desigualdades para la afiliación a los sistemas de pensiones, y para el acceso a servicios de salud, trabajo no remunerado, entre muchos otros flagelos heredados del sistema patriarcal y que genera múltiples discriminaciones por ser mujeres, pobres y por tener descendencia africana, por lo cual experimentan dificultades para el acceso a la educación superior como estudiantes, docentes, directivas o investigadoras. (p. 249).

Es así, como el punto de encuentro de los diferentes vestigios que ha posibilitado seguir el camino rastreado hasta aquí, es la interseccionalidad. Concepto y enfoque epistémico decolonizador, que, en la teoría feminista latinoamericana, parte de la necesidad de una comprensión histórica, contextual y geopolítica, siendo así definida por Viveros (2020), como la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder, raza, género, clase.

Para concluir, y sumado al análisis de los antecedentes para el presente trabajo, se puede decir que se intersectan, en la necesidad de procesos investigativos que aporten a la generación de conocimiento, sobre la lucha antirracista y la formación de subjetividad política, como forma de resistencia, potenciación y reivindicación de los saberes ancestrales, contextuales y situados, de acuerdo con las formas de opresión perpetuadas en el ámbito escolar. Como lo explicita (Arfuch, 2010 citada por Arroyo, 2016), las ciencias sociales se inclinan cada vez, con mayor asiduidad, hacia la voz y el testimonio de los sujetos, dotando así de cuerpo la figura del “actor social”.

Una vez precisado el interés investigativo y delimitada la problematización de las mujeres negras, específicamente en el ámbito educativo y el no reconocimiento como generadoras de conocimiento, se llega a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los dispositivos de racismo escolar, presentes en la historia de vida de María Mercedes, y en su trayectoria docente en clave de subjetividad política? Teniendo en cuenta que la promesa de desarrollar esta pregunta contribuya a la comprensión del racismo escolar, a partir de los aspectos culturales que inciden negativamente en las prácticas de exclusión, además de la visibilización de una historia de vida que, por su singularidad, puede generar conocimiento, que aporte a la formación de docentes e interpele

apuestas éticas y políticas, en torno la importancia de la lucha contra cualquier forma de violencia, exclusión y discriminación, en el ámbito escolar.

Así las cosas, la relevancia de la presente investigación se soporta en la necesidad de reconocer la mujer afrocolombiana, como generadora de conocimiento, en una realidad educativa actual, donde la historia de vida de una maestra desde su subjetividad política posibilite aportes enriquecedores de reflexión a la formación docente en Colombia.

Específicamente frente a las diferentes formas de racismo y violencias intersectadas, así como lo nombra Kaplan C. (2019) la convivencia se enmarca en un entramado de vínculos sociales, cuya matriz emocional se codifica y decodifica a través de los cuerpos. Por lo tanto, el abordaje de las conflictividades y las violencias en la escuela involucra la comprensión de las transformaciones en las experiencias subjetivas, cabe entonces, la pregunta ¿Qué prácticas específicas de crueldad racializada —burlas fenotípicas, apodos, vigilancia y sanción diferencial, exigencias normativas sobre estética afro, invisibilización curricular y asignación de roles de menor prestigio— se observan en la institución? ¿Cómo docentes las naturalizamos, reconocemos que provienen de un legado cultural que se replica en diferentes entornos?

Es necesario, entonces, interpelaciones como las que propone este estudio, frente a la historia de vida de una mujer y maestra afrocolombiana, que encarna desde su infancia y en su propio cuerpo, la crueldad de las triples discriminaciones, por ser mujer, por ser negra, por su clase social, pero que subvierte, en forma de re-existencia su accionar afro-reparador, para fortalecer la identidad étnica y de género de niñas y adolescentes afrocolombianas desde un aula de clase, demostrándonos que la escuela (y desde la formación docente) puede ser un refugio emocional que interrumpa las violencias naturalizadas y que eduque para reparar la deshumanización que todos vivimos.

Finalmente, es ineludible no reconocer cómo se ha planteado, desde la introducción, la implicación subjetiva en el problema de investigación, que es desde el pálpito de conocer la lucha afro-reparadora de la profe Merce, inspirando la deconstrucción que, como hombre gay, feminista, en otras intersectaciones, me ha posibilitado la producción en diferentes escenarios de lo que podría llamarse una militancia intelectual, o quizás, mejor aún, sentipensante en los diferentes ámbitos, sea congresos, sistematización de experiencias y desde la escritura, con la protagonista de esta historia de vida. Militancia asumida, como una de nuestras funciones en la experiencia docente,

pero, más allá de esto, se ha posibilitado como una apuesta ética y política, desde la convicción de difundir y crear consciencia, sobre todo en los maestros, reconociendo la limitación de que la labor académica es solo una parte en la lucha contra el racismo.

Además, con la firme esperanza que las niñas y los niños afrocolombianos, de comunidades negras, palenqueras y raizales, cuando acudan a la escuela, sean nombrados desde su existencia diferenciada y no sean discriminados. Así, como lo dice Adriene Rich, (2004) citado por Castillo Caicedo (2020) “Cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras al espejo y no vieras nada” (p. 19).

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender las prácticas raciales que inciden en la historia de vida y trayectoria docente de María Mercedes, y la reconfiguración que ella otorga a dichas prácticas en clave de subjetividad política.

3.2 Objetivos específicos

- Develar las memorias narrativas de la historia de vida de la participante, en medio de experiencias de racismo, desde las dimensiones estructural e institucional.
- Identificar los dispositivos de agenciamiento político en la subjetividad de la participante, que incidieron en la elección de rutas de construcción de afro-reparaciones y en su práctica de liderazgo en la escuela Chigorodoseña.
- Interpretar la configuración de algunas tramas de la subjetividad política, desde los sentidos que otorga la participante a su historia de vida y las experiencias de racismo escolar, como mujer y maestra afrocolombiana.

4. Referente conceptual: Trazando el camino a seguir, entre líneas de la vida y pálpitos: de lo conceptual y lo metodológico; referentes, presupuestos, y técnicas de generación de información.

Racismo estructural y racismo escolar

El racismo no puede ser entendido simplemente como un conjunto de sesgos personales o actos abiertamente discriminatorios. En los casos de América Latina y Colombia, el racismo está profundamente conectado al legado duradero del colonialismo, que estableció una jerarquía racial que continúa infiltrándose en las instituciones, el discurso y la vida cotidiana (Wade, 2010). El racismo estructural opera en un nivel sistemático; es decir, se reproduce a través de políticas, instituciones, dinámicas de poder e imaginarios simbólicos que colocan a las personas marginadas, especialmente a las afrodescendientes, en posiciones social, económica, cultural y políticamente subordinadas dentro de una sociedad (Davis, 2022; Mbembe, 2016).

Es importante señalar, que esta forma de racismo está normalizada a tal punto que a menudo se vuelve invisible, incluso para aquellos que lo experimentan. Como sostiene Fanon (2009), la colonización no es simplemente un poder externo ejercido sobre los sujetos, sino que arropa a los subordinados externos y se filtra en su yo distintivo, resultando en procesos de autoevaluación interna.

En la educación, la forma estructural de racismo se expresa como racismo escolar entendido como la reproducción de formas discriminatorias de racismo dentro de una institución educativa. Esto se manifiesta en muchos niveles, desde la anulación de las historias y conocimientos de los afrodescendientes del currículo escolar hasta las prácticas de enseñanza que perpetúan el desempeño de los estereotipos raciales y la jerarquía (Walsh 2010; Curiel 2013).

En este sentido, el racismo escolar va más allá de las prácticas discriminatorias abiertas por parte de maestros y estudiantes para incluir una variedad de no acciones por una política institucional, contenido eurocéntrico y lógica de blanqueamiento que niega la identidad, la memoria y la historia de los afrocolombianos (Walsh 2005). Como sugiere Viveros (2016), esta forma de racismo “silenciado” o “epistémico” está vinculada al marco dominante de la educación

occidental que ignora la vasta erudición sobre las experiencias de los pueblos negros y el conocimiento comunitario de profundas tradiciones de saber (Hooks 1994).

Por lo tanto, el racismo escolar se manifiesta como un conjunto de prácticas simbólicas y discursivas que subvaloran, reducen y/o inferiorizan a los afrocolombianos por su condición racial y cultural. Esto opera a través de dispositivos que la escuela provee, textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización, así como las interacciones en la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y el rechazo hacia los niños y niñas afrocolombianas. El racismo que acontece en el marco de los procesos pedagógicos y de socialización de niñas, niños y jóvenes no puede ser analizado ni tampoco intervenido al margen de los factores asociados, pues el racismo escolar constituye una 'pequeña' expresión del racismo estructural. (Castillo, E., & Caicedo, J. A. 2022, p.25).

Es importante aclarar entonces, el concepto dispositivo, para esta investigación, en términos foucaultianos como lo plantea Agamben (2011) son redes de relaciones heterogéneas que incluyen discursos, instituciones, leyes y prácticas, y su función principal está enmarcada en mecanismos a través de los cuales el poder opera para configurar subjetividades. Estos dispositivos pueden ser tanto mecanismos de opresión como de empoderamiento, y su análisis permite comprender cómo se construyen las relaciones de poder y las desigualdades que enfrenta, la mujer afrodescendiente en sus apuestas éticas y políticas.

Subjetividad política

La subjetividad política para el presente estudio se entiende como el proceso en que los individuos se convierten en agentes con capacidad para interpretar, oponerse y modificar las determinaciones sociales que los han definido. En contraposición a una mirada individualista o esencialista del sujeto, la subjetividad política remite a una construcción histórica, relacional y situada, atravesada por el poder, el lenguaje, la memoria, una y otra vez, la experiencia. En otras palabras, no nacemos sujetos políticos, sino que nos hacemos bajo ciertas condiciones de posibilidad. Al respecto, Alvarado et al. (2008) proponen precisamente la subjetividad política directamente relacionada con la acción cotidiana de los sujetos:

La subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural. (p.31)

Desde esta óptica, no es posible entender la subjetividad política solo como una forma de participación institucional, por ejemplo, el sufragio o la acción política partidaria. Es también, la capacidad de interrogar las lógicas dominantes y resignificarlas, los discursos de lo hegemónico y las formas de vida impuestas (Cusicanqui, 2015). En el caso de las mujeres afrocolombianas, su existencia cotidiana está marcada por la crueldad de la opresión (racismo, sexismo, clasismo), pero también por una perenne tradición de resistencia, organización comunitaria y defensa de los saberes ancestrales. No solo una afrocolombiana es maestra de escuela; ella enseña desde su cuerpo, su historia, su resistencia. Esos contenidos que ella enseña son su cuerpo. Por lo tanto, su pedagogía es un acto político en sí mismo.

En ese orden, la socialización política como proceso de la configuración de las subjetividades políticas, en el contexto colombiano, no puede darse por fuera de las preguntas básicas sobre la equidad y la justicia social, la ampliación de la democracia y el fomento del ejercicio ciudadano (Cubides, 2004).

Al respecto Gutiérrez, C., Molina, S., & Sepúlveda, V. (2018) plantean que desde los postulados de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), este proceso de “configuración de subjetividades políticas” se da desde la socialización e interacción con el otro; es allí donde el docente, a través del pleno conocimiento de su rol en medio de su contexto se hace protagonista de su realidad, aspecto que solo se logra a partir del pensar y sentir al otro, del “ser sujetos plurales desde la autonomía y la conciencia” (Palacios y Herrera, 2013).

La relación con el otro se da mediada por el diálogo entre intereses, posturas e interpretaciones de la realidad, lo que en su conjunto, otorga significaciones a la educación mientras transforma y cuestiona el entorno, puesto que “cuando la voz y la acción docente, dispuestas en la configuración de una subjetividad consciente y crítica, se significan como resistencia cultural, atendemos nuevamente al pensamiento y a la acción como opciones

transformadoras de la realidad.” (James, 2006, p. 7), lo que deja en evidencia el poder de cambio que tiene la voz del docente tanto en su propia configuración como sujeto político, como en la resignificación de la escuela.

Esta dimensión política del sujeto también revela cómo el sujeto se posiciona y se relaciona con el racismo escolar, confrontando prácticas institucionales que buscan silenciar o estandarizar. Como argumenta Walsh (2009), la subjetividad política en contextos de colonialidad se convierte en un medio para librar una lucha por el significado para imponer orden. Es en el acto de reclamar la propia voz, que la memoria ancestral y la identidad cultural se evocan, lo que da lugar a la subjetividad política como un poder transformador.

Finalmente, en esta categoría central, es necesario hablar de las tramas de la subjetividad política, al respecto, Arroyo (2017) citando a Alvarado et al. (2008), proponen:

El despliegue de la subjetividad política implica la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que comparten múltiples condiciones identitarias, pero que al mismo tiempo se descubren como diferentes en cuanto es particular su apropiación biográfica de los sentidos compartidos. Es decir, acercarnos a la subjetividad política desde el reconocimiento de lo afectivo, la pasión y la emoción, no implica desconocer las otras tramas que la configura. En esa medida es necesario entender que las subjetividades políticas también se expanden cuando se encuentra el compromiso político de otras personas, que a pesar de las dificultades que les ha impuesto la propia existencia lideran procesos sociales desde la cotidianidad de la vida. (p.393).

Interseccionalidad: género, raza y clase

El concepto de interseccionalidad permite entender cómo una variedad de ejes diferentes de desigualdad, como la raza, el género, la clase social, entre otros, se interrelacionan en la vida de

una persona, creando formas de opresión que no pueden ser examinadas de manera aislada. Este término fue popularizado por la académica de derecho afroamericana Crenshaw (1989), quien explicó cómo las mujeres negras fueron marginadas tanto de los análisis feministas centrados en las mujeres negras como de las luchas antirracistas lideradas por hombres negros. Por lo tanto, la interseccionalidad surge como una crítica a la interseccionalidad de las luchas sociales, y se reduce hacia una perspectiva dimensional única de subordinación, y como una herramienta analítica para resaltar formas de dominación simultáneas y múltiples.

En el contexto colombiano, esta categoría es crucial para entender la experiencia de las mujeres docentes afrocolombianas (Lugones, 2008). Su enseñanza no se limita a impartir conocimientos académicos, más bien, ocurre dentro de una condicionante social moldeada por el racismo estructural, el patriarcado y la desigualdad basada en clases (Crenshaw, 2017), lo que socava el reconocimiento profesional y la movilidad social, así como la oportunidad de construir una práctica pedagógica desde la propia sabiduría (Asher, 2010; Viveros, 2016).

La maestra afrocolombiana como sujeto político

La figura de la maestra afrocolombiana como sujeto político emerge en la intersección de múltiples opresiones históricas —racismo, sexismo, exclusión social— pero también como un agente de resistencia, memoria y transformación. En este sentido, ser maestra afrocolombiana no se reduce a una función técnica o pedagógica, sino que se convierte en una posición política que confronta los dispositivos coloniales del saber y del poder en el sistema educativo (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Desde la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989), es posible comprender cómo la identidad de la mujer afrodescendiente está atravesada por múltiples sistemas de dominación que configuran su experiencia tanto dentro como fuera del aula. No obstante, lejos de asumir un papel pasivo, las maestras afrocolombianas actúan como sujetos epistémicos, capaces de generar discursos propios, crear estrategias pedagógicas críticas y disputar el sentido de la educación en clave antirracista y decolonial (Walsh, 2010).

La subjetividad política de la maestra se constituye, además, en un espacio de memoria colectiva. A través de sus relatos, su voz, sus silencios y sus gestos, ella reconstruye una historia

de exclusión, pero también de lucha, dignidad y agencia. Tal como plantea Segato (2013), el cuerpo femenino racializado se convierte en territorio de disputa simbólica y material, pero también en fuente de saber, ética y comunidad.

En la historia de vida que aquí se recoge, la maestra no solo enseña contenidos académicos, sino que forma en conciencia crítica, en dignidad, en orgullo racial. Su práctica educativa se enmarca en una pedagogía de la ternura y de la insurrección, que reconoce la opresión, pero no se queda en ella; que denuncia la injusticia, pero también sueña con lo posible. Su voz, es la de una intelectual orgánica que transforma su experiencia de marginación en una praxis liberadora (Freire, 2005).

Esta transformación desde la experiencia vivida hacia una praxis pedagógica comprometida se evidencia en la trayectoria personal y profesional de la maestra, quien asume múltiples roles que enriquecen su acción política y educativa. No solo es una docente en el aula, sino también una investigadora, madre y activista que enfrenta y visibiliza las discriminaciones estructurales desde su identidad como mujer negra. En sus propias palabras, estas:

Discriminaciones que son parte de las experiencias personales, profesionales y organizativas de la docente líder del presente proyecto como investigadora, como mujer negra, madre, activista y maestra de ciencias sociales y de la CEA, de los grados de básica secundaria de 6° a 9°. (Mosquera Hurtado, 2023, p. 121)

Las discriminaciones que la docente ha experimentado en distintos ámbitos no solo configuran su identidad, sino que también motivan su compromiso activo para enfrentar estas situaciones. Por ello, decidió transformar estas experiencias de discriminación racial en espacios de reflexión crítica y pedagógica, dando origen a una propuesta innovadora en el aula:

Decidí convertir estas prácticas de discriminación racial en procesos de reflexión pedagógica y, a partir de ahí, implementar una propuesta de aula denominada Visibilizando, enseñando y de-construyendo intolerables, propuesta implementada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) durante los periodos académicos comprendidos entre el año 2013 y 2015 (Mosquera Hurtado, 2023, p. 116).

Esta propuesta didáctica no solo se desarrolló en el contexto escolar, sino que también se nutrió de narrativas de investigación y prácticas pedagógicas participativas, que emergen de escenarios tanto discontinuos como cotidianos. Así, la reflexión se extiende más allá del aula para incluir observaciones cercanas en el entorno familiar, donde se reconoce y valora el proceso de construcción identitaria de sus hijas como mujeres que pertenecen a una etnicidad específica:

Narrativas de investigación y de trabajo pedagógico participativo que tienen escenarios discontinuos y cercanos como las propias observaciones cotidianas en mi entorno familiar, reconociendo el desarrollo identitario de mis hijas como mujeres que pertenecen a una etnicidad. (Mosquera Hurtado, 2023, p. 115)

Este enfoque reflexivo y participativo permitió que la propuesta se fuera consolidando y expandiendo en el ámbito educativo, trascendiendo el espacio del aula para involucrar a toda la comunidad académica. Así, “se fue articulando con el ánimo de crear nuevas expectativas entre la comunidad académica”. (Mosquera Hurtado, 2023, p. 116) generando un ambiente propicio para la transformación colectiva y el reconocimiento de las identidades étnicas en la escuela.

Este proceso de transformación y nuevas expectativas en la comunidad académica se enfrenta constantemente a tensiones y contradicciones propias del contexto escolar. En particular, la construcción de identidades étnicas y de género de mujeres adolescentes afrodescendientes se desarrolla entre dos miradas opuestas: por un lado, las prácticas persistentes de racismo y discriminación que, en ocasiones, generan en ellas sentimientos de no pertenencia y exclusión; y por otro, los esfuerzos normativos y políticos, tanto a nivel nacional como internacional, que promueven la integración y el reconocimiento de sus derechos e identidades:

La construcción de identidades étnicas y de género de mujeres adolescentes afrodescendientes en la escuela se mueve entre dos miradas: las prácticas de racismo y discriminación que por momentos generan sentimiento de no pertenencia y ajenidad a los procesos de integración-inclusión que, en la actualidad, ofrecen las normas en favor de las mujeres a nivel internacional y nacional (Mosquera Hurtado, 2023, p. 118-119).

Las prácticas de racismo y discriminación por motivos étnicos y de género, profundamente interrelacionadas, siguen manifestándose de manera explícita y dolorosa en el entorno escolar. Los

insultos y burlas dirigidos a las mujeres afrodescendientes no solo hieren su autoestima individual, sino que también afectan su sentido de pertenencia y dignidad colectiva:

Las prácticas de racismo y discriminación por motivos étnicos o de género se interseccionan, evidencian e ilustran en mi escuela con comentarios, burlas e insultos como: «maldita negra», «bollo negro», «pelito maldito y feo», «sangres negras», etc.; son agresiones e intercambios verbales violentos entre pares [...] que afectan de manera directa a la persona que se siente aludida, porque lastiman desde la apariencia física hasta el sentido colectivo de pertenencia (Mosquera Hurtado, 2023, p. 120).

Esta realidad subraya la urgencia de continuar implementando estrategias pedagógicas críticas y reflexivas que visibilicen estas problemáticas y promuevan espacios educativos seguros e inclusivos. Solo a través de una praxis educativa comprometida con la justicia social y la valoración de la diversidad cultural, será posible transformar estas dinámicas excluyentes y construir una comunidad escolar donde todas las identidades sean reconocidas y respetadas plenamente.

5 Referente metodológico

Esta investigación es de tipo cualitativo, con enfoque de historia de vida, y el presupuesto epistemológico se enmarca en la hermenéutica narrativa de Gadamer. Busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012, citado por Cordero, 2012). Es por lo anterior que más allá de procurar una metodología disciplinada que permita seguir la secuencia protocolizada de acciones para alcanzar un conocimiento, tiene en cuenta aquellas posibilidades que el camino olvida, que el protocolo obstruye, que el método reprime, como lo nombra (Haber, 2011).

Autores como Gadamer (2003), citado por Flores, G., Porta, L., Sánchez, M. (2014) conciben el comprender como la manera característica de ser del hombre, que concierne entonces a toda experiencia humana. Debido a lo anterior, la hermenéutica [...] desarrolla el tema de la comprensión, como rasgo esencial de la existencia humana (Herrera, 2009, p. 103). En el mismo sentido Ávila (2012) citado por Moreno, R., (2017) plantea que para comprender el comprender hay que

"parar orejas" y aprender a escuchar las voces acalladas, silenciadas o simplemente atoradas en las gargantas de las clases, las etnias, los géneros o las generaciones marginadas; para traducir el comprender hay que hacer oír las voces maliciosamente escondidas o distorsionadas, como también los gestos arbitrariamente vaciados de sentido" (p.47).

Como argumentan Lincoln y Denzin (1994) las voces oprimidas y silenciadas en el discurso académico pueden participar ahora de este. Para hacer oír estas voces, los métodos narrativos se presentan como idóneos. En este terreno se ha llegado a decir que los métodos narrativos privilegian escuchar las voces de personas que tradicionalmente han estado silenciadas e invisibilizadas, como las mujeres afrodescendientes.

Historia de vida como metodología crítica

Las narrativas de vida son más que relatos individuales: constituyen formas de construir conocimiento desde las experiencias vividas, ancladas en contextos sociales, culturales e históricos determinados. En el campo educativo y de las ciencias sociales, la historia de vida ha sido reivindicada como una metodología crítica que permite visibilizar las voces de sujetos subalternizados, cuestionar la objetividad positivista y reconocer el saber situado que emerge desde las trayectorias vitales (Bolívar, 2002; Merrill & West, 2009).

Este tipo de narrativas pone en tensión la dicotomía entre lo público y lo privado, al revelar cómo los procesos biográficos están intrínsecamente ligados a los marcos sociales más amplios: la escuela, el Estado, la historia del racismo, la lucha de los pueblos afrodescendientes (Hooker, 2009 y Mosquera, 2012). Como señala Ricoeur (2000), toda narración de vida implica una forma de reconfigurar el tiempo, de reinterpretar la experiencia pasada a la luz del presente y de proyectar horizontes posibles. En este sentido, la historia de vida de una maestra afrocolombiana no es solo un acto testimonial: es una práctica política de reconstrucción del sentido, de resignificación del lugar del sujeto negro en la historia de la educación.

En la tabla 1. Se consolidan todos los conceptos y referentes metodológicos que a modo de mapa trazaron el camino seguido en la comprensión de la historia de vida caminada por Mercedes, la protagonista.

Tabla 1. Enfoque metodológico y técnicas de la investigación

Enfoque metodológico	
Historia de vida temática	Galeano (2004) plantea la historia de vida como una modalidad de investigación cualitativa encaminada a generar visiones alternativas de la realidad social mediante la reconstrucción de vivencias personales. Es un proceso de reconstrucción que compromete la vida y realidad del actor social produciendo una valoración social subjetiva frente a la sociedad y la cultura, ubicando las relaciones que ese individuo establece con otros grupos y

	<p>organizaciones sociales y colocándose frente a diversas esferas de su vida personal, política y social. (p. 74)</p> <p>Mckernan (1999), citado por Moriña (2017) alude a tres tipos de historias de vida: completas, temáticas y editadas. [...] Las temáticas comparten muchos rasgos de las historias de vidas completas, pero delimitan la investigación a un tema, asunto o período de la vida del sujeto, realizando una exploración a fondo del mismo. (p.29)</p> <p>Santamarina (1995), citado por Galeano (2004) frente a las historias de vida temática conceptúa:</p> <p style="padding-left: 40px;">De igual forma, una historia de vida puede dar cuenta de los desarrollos teóricos o metodológicos de un tema o problema de investigación visto a través de un protagonista que lo ha vivenciado o reflexionado. “La historia de vida como historia particular es fundamentalmente la comunicación de una sabiduría práctica. de un saber de vida y de experiencia”. (p.261)</p> <p>La historia de vida, como conciencia reflexiva de un sujeto sobre su propia vida puede ser considerada como un testimonio de una experiencia o hecho vivido por un actor social que se considera significativo para avanzar en el conocimiento de una situación o problemática.</p>
<p>Presupuesto epistemológico</p>	<p>La base epistemológica de este trabajo interpretativo con la historia de vida, de Mercedes, es la hermenéutica de Gadamer, cuyo mayor aporte en cuanto al comprender se encuentra en su obra Verdad y Método (1991), donde la comprensión la define, primero que todo, como acuerdo, entendimiento. Gadamer (2010) expresa que “el modo de ser de una cosa, se nos revela hablando de ella” (p.63). Sin embargo, aclara que ninguna persona está sujeta o atada a lo que piensa o habla, así mismo, es claro al exponer que, al intentar comprender un texto, una realidad, lo que se realiza es hacer valer aquello que el otro está manifestando, y, de esta manera, mantener el principio del que parte la hermenéutica: “el que intenta comprender está ligado a la cosa</p>

	<p>transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido”. (p.68)</p> <p>La comprensión y el acuerdo a que aspira son la forma efectiva de la realización de la vida social, cuya formalidad última es pertenecer a una comunidad de diálogo, de cuyo debate no está excluida ninguna experiencia del mundo. Por eso, la hermenéutica es la matriz de toda forma de vida y de experiencia. (Fernández, O. y Ocando J., 2006)</p> <p>Siguiendo con el círculo hermenéutico que propone Gadamer, una frase, es una unidad de entendimiento. Las palabras se entienden con relación al significado de toda la frase. El significado de la frase depende del significado de las palabras individuales en ella. Una palabra o un concepto derivan del contexto donde se encuentra y el contexto está formado de los elementos a los cuales da significado.</p>
Protagonista	María Mercedes Mosquera. Mujer y maestra afro-feminista
Técnicas interactivas de generación de información	
Entrevista Biográfica	<p>De acuerdo a Bertaux (2005) la mayoría de las investigaciones narrativas suponen algún tipo de conversación –desde entrevistas estructuradas a conversaciones informales (Hollingsworth & Dybdahl, 2007). La más común es la entrevista biográfica que según Pujadas (2002), consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador o entrevistadora es estimular al protagonista de la historia para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se detallen de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, y a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos episodios biográficos.</p> <p>Otra cuestión a tener en cuenta es que no se puede pretender que la persona narre la totalidad de su vida, ya que se considera que toda persona posee un mecanismo selectivo que desde el presente le lleva a recordar u olvidar</p>

	<p>determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador o investigadora (Mallimaci & Giménez, 2006, citado por Moriña, 2017, p. 51).</p>
<p>Línea del palpito</p>	<p>Berends (2011) recomienda que se combinen las entrevistas con los métodos visuales. Y añade que las líneas de vida son una aproximación a la representación visual que ha sido usada en combinación con entrevistas. Esta técnica se realiza a partir de una gráfica o dibujo con picos altos y picos bajos (como los latidos del corazón). Donde se representa una línea del tiempo en la que las emociones son las protagonistas. En cada pico, y con una narrativa corta, se describe qué pasó ahí. Esta línea no se puede equiparar a una recta o a una curva armoniosa, como parece indicar a veces el término “de trayectoria”. La mayoría de las existencias, por el contrario, se bambolean a merced de fuerzas colectivas que reorientan su recorrido de forma imprevista, disruptiva.</p> <p>La historia de una vida se halla estructurada en torno a una sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones derivadas de ellos; esta sucesión constituye en cierto modo su columna vertebral. (Bertaux, 2005, p.38).</p> <p>También se tendrán en cuenta cómo se cruza la historia de vida de la protagonista con otras líneas de vida. Introducir, eventualmente, el testimonio de aquellas personas del universo familiar o social del informante que puedan permitir calibrar y dar perspectiva a la narración principal. A esto se le denomina polifonía de voces (Frank, 2012, citado por Moriña, 2017)</p>

Figura 1. Proceso de análisis de la narración de una historia de vida



Fuente: Elaboración propia

6 Análisis de resultados

Narrativas de vida, racismo escolar y subjetividad política

El presente análisis de resultado fue posible metodológicamente mediante un proceso de codificación (manual y por medio de Atlas.Ti) que a su vez dio lugar a la afirmación de categorías de análisis determinadas desde el proceso de construcción del referente conceptual, así como la emergencia de nuevas categorías y subcategorías que otorgan poder al análisis de la información aportada por la protagonista de la historia de vida.

Memorias narrativas frente al racismo estructural e institucional

Las memorias narrativas de María Mercedes revelan un entrelazamiento constante entre su historia de vida, su identidad racial, su condición de género y su pertenencia a una clase social marcada por la exclusión. Desde sus primeros recuerdos en Andagoya, Chocó hasta su ejercicio docente en Chigorodó, su relato testimonia las manifestaciones del racismo estructural e institucional, expresadas tanto en formas abiertas de discriminación como en lógicas de exclusión normalizadas en el sistema social y educativo (Crenshaw, 1991; Davis, 2016).

Racismo estructural: exclusión histórica y jerarquización social de lo negro

A lo largo de la entrevista, la protagonista reflexiona sobre las condiciones históricas de desigualdad que han afectado a su comunidad. El abandono estatal en territorios como el Chocó, la explotación de recursos naturales sin redistribución social, y la persistencia de jerarquías raciales y territoriales son señaladas como formas estructurales de racismo (Wade, 2010; Grosfoguel, 2006): “éramos como la servidumbre de los gringos [...] esa división social me parecía insólita” (Entrevista, 1:3) “nos habían dejado en la pobreza [...] con unos lugares donde había una infraestructura que ya no funcionaba” (Entrevista, 1:21) “era inaudito, que con tanto oro que se explotaba, siguiéramos siendo pobres”. (M. Mosquera, comunicación personal, 15 de marzo de 2025).

Estas expresiones se entrelazan con una conciencia histórica desarrollada en su paso por la universidad, desde donde adquiere una mirada crítica sobre la colonización, el capital extranjero y

el rol del Estado colombiano en la perpetuación de la pobreza en zonas afrodescendientes (Castro-Gómez, 2005).

Paradójicamente, siendo colombiana, nací en suelo extranjero, porque Andagoya fue dado en concesión a una compañía inglesa llamada Anglo Colombian Corporation Company, subsidiaria de la South American Gold Platinum Company, con sede en Estados Unidos de América, compañía extranjera que monta una subsidiaria de su empresa en mi lugar de origen, llamada Compañía Minera Chocó Pacífico S. A. Y que convierte a gran parte de la cuenca del río San Juan y el río Andágueda en una colonia de explotación de oro y platino, donde las diferencias sociorraciales estaban claramente demarcadas. Los blancos y los gringos vivían en Andagoya y los negros en Andagoyita. (M, Mosquera, comunicación personal, 26 de abril de 2025).

Figuroa (2021) citando a Rosa Campoalegre, distingue que en cada territorio operan diferentes formas de “blanqueamiento”, orientadas a la negación e invisibilización de la población afrodescendiente. Así como lo narra María Mercedes, donde posibilita evidenciar como la matriz colonial nos asignó en clave de la pigmentocracia, ciertos lugares sociales de rezago para unos y de aprobación para otros

[...]Y entonces nos fue dado el afrontar la mirada blanca. Una pesadez desacostumbrada nos oprime. El verdadero mundo nos disputaba nuestra parte. En el mundo blanco, el hombre de color se topa con dificultades en la elaboración de su esquema corporal. El conocimiento del cuerpo es una actividad únicamente negativa. Es un conocimiento en tercera persona. Alrededor de todo el cuerpo reina una atmósfera de incertidumbre cierta. (Fanon, 2009, p. 112)

Lo anterior remite a los debates que, sobre las nociones de blancura, blanquitud y blanqueamiento, han sido abordados por Sánchez Arismendi (2023) –quien retoma a diversos autores como Cardoso (2010); Echeverría (2013); Sovik (2004); Moreno Figuroa (2010b) y Viveros Vigoya (2015)– para recordar que: “la blancura (branquidade) se remite al color de la piel... La blanquitud (whiteness/branquitude), por su parte, hace referencia a una posición, a un lugar estructural... En cuanto al blanqueamiento, éste se remite a las promesas de progreso, civilización y belleza” (pp. 32-33).

Ahora bien, acorde con lo que plantea (Almeida, S. 2016) para quien el racismo estructural, más allá de una anomalía, es una parte normal de las estructuras sociales. Para este autor el racismo a veces a menudo se interpreta como un acto directo de violencia o discriminación, pero está profundamente arraigado en el tejido de la sociedad, afectando las dimensiones económicas, políticas y subjetivas; y esto es precisamente lo que permite evidenciar el relato de Mercedes, en la enunciación desde su natal Chocó, lo cual posibilita la comprensión de la exclusión histórica y jerarquización social de lo negro y la interconexión presente entre el racismo estructural y las opresiones por género, las cuales reproducen desigualdades a nivel global, tanto en grupos poblacionales específicos, como de las estructuras sociales (Campoalegre, 2018, p. 23).

Racismo escolar: prácticas, omisiones y discursos normalizados en la escuela

El entorno educativo —tanto en la experiencia como estudiante como en el ejercicio docente— se presenta como un espacio donde el racismo se manifiesta de manera cotidiana, aunque a menudo velada. Desde la sexualización del cuerpo de las mujeres negras hasta la ausencia de representaciones afro en el currículo escolar, la escuela aparece como un lugar de reproducción de estereotipos (hooks, 1994; Hall, 1997; Mena, 2016).

Desde el lente de la representación, los discursos y las imágenes fijan fronteras de otredad que luego se naturalizan en prácticas escolares (Hall, 1997), mientras que la formación docente y las omisiones curriculares tienden a invisibilizar experiencias afrodescendientes bajo una falsa neutralidad pedagógica (Mena, 2011, 2016). La evidencia empírica recogida lo confirma: “a las mujeres negras en Medellín [...] se creía que éramos sirvientas [...] nos gritaban María Jesús, nos tocaban” (Entrevista, 1:11); “el maestro lo racializa [...] el estudiante que tiene educación de clase social alta tiene un pensamiento clasista y racista” (Entrevista, 1:9); “algunos de los maestros del 1278, que pasan a ser directivos [...] autoritarios, machistas, desconsiderados con las maestras” (M. Mosquera, comunicación personal, 15 de marzo de 2025). En una clave estructural e interseccional, estos hechos no son episodios aislados, sino expresiones de racismo institucional que articulan raza, clase y género, lo que exige respuestas pedagógicas y de política pública más allá del culturalismo (Meneses, 2012, 2017).

La escuela, lejos de ser un espacio neutral, se revela como un campo de tensiones donde el racismo se entreteje con el género y la clase, afectando directamente las condiciones de enseñanza, el reconocimiento y la dignidad de las maestras negras (Méndez, 2011; Hall, 1997). En

consecuencia, se requiere revisar currículo, evaluación y dispositivos de convivencia para desactivar sesgos que legitiman desigualdades (Mena, 2011, 2016) y, simultáneamente, comprender el lugar de la escuela en tramas institucionales más amplias para articular transformaciones pedagógicas con garantías de derechos y políticas antirracistas (Meneses, 2012, 2017).

Interseccionalidad: experiencias entrelazadas de género, raza y clase

Uno de los aportes más potentes del relato es la forma en que la participante narra su vida desde una perspectiva interseccional. Sus experiencias están marcadas simultáneamente por su condición de mujer, negra y proveniente de una clase trabajadora. Las violencias que ha enfrentado no se explican por una sola dimensión de su identidad, sino por la combinación de todas (Collins, 2000; Viveros Vigoya, 2016). Ahora bien, la autopercepción también se cuestiona: cómo se nombra, se mira y se siente a sí misma no es un dato transparente, sino un proceso relacional atravesado por regímenes de representación, normas de respetabilidad y estéticas racializadas que modelan el cuerpo y su valor social (Lugones, 2008; Viveros Vigoya, 2008, 2016).

Esto se evidencia en testimonios que registran la hipersexualización y el control social del cuerpo femenino negro: “nos decían culonas, piernonas [...] diferentes a las mujeres blancas sesenta, noventa” (Entrevista, 1:8); “la mayoría de las mujeres negras eran empleadas domésticas [...] salían los domingos a buscar refugio entre ellas” (Entrevista, 1:13); “yo no podía seguir en Urrao porque tenía que dejar a mis hijos solos [...] me fui donde resultara la plaza, de docente” (M. Mosquera, comunicación personal, 17 de marzo de 2025).

Desde la interseccionalidad como enfoque situado, pueden distinguirse tres dominios que emergen en el relato y en el análisis: (i) ético, que interpela el cuidado de la narradora y la reflexividad investigativa para no reproducir estigmas ni exotizar la diferencia (Viveros Vigoya, 2016); (ii) estético, donde operan economías visuales de la diferencia —cánones de belleza, vigilancia del cabello, la piel y las curvas— que condicionan la autopercepción y las posibilidades de reconocimiento (Viveros Vigoya, 2008); y (iii) político, que exige leer las trayectorias individuales en clave de estructura, cuestionando el multiculturalismo despolitizado y articulando la experiencia con garantías de derechos y cambios institucionales (Arroyo & Alvarado, 2017; Viveros Vigoya, 2016). En conjunto, estos dominios muestran que la interseccionalidad no solo

visibiliza opresiones, sino también estrategias de sostén y agencia para abrirse camino en condiciones adversas (Lugones, 2008; Collins, 2000).

Los análisis interseccionales son imprescindibles para comprender las múltiples dimensiones de opresión que enfrenta la maestra afrocolombiana. Arroyo y Alvarado (2017) subrayan que las subjetividades políticas afrodescendientes se constituyen en intersección con género, clase y raza, configurando experiencias únicas que no pueden entenderse desde categorías aisladas. Ello coincide con Alvarado et al. (2008), quienes muestran que el racismo institucional y estructural se materializa en la distribución desigual de recursos y reconocimiento, y en discursos de subordinación racial.

En el ámbito escolar, lejos de la neutralidad, se reproducen estereotipos e invisibilizaciones que forman parte de una colonialidad del saber que las pedagogías insumisas buscan interpelar desde la crítica y la praxis colectiva (Medina, 2015). Por tanto, comprender el racismo escolar como extensión del racismo estructural permite explicar por qué María Mercedes, en su rol de maestra afrocolombiana, ha enfrentado desafíos particulares que demandan estrategias pedagógicas y transformaciones políticas profundas —incluida la revisión de currículos, convivencia y formación docente con enfoque antirracista e interseccional (Arroyo & Alvarado, 2017; Viveros Vigoya, 2016).

Dispositivos de agenciamiento político y afro-reparaciones en la escuela

Esta sección recoge las narrativas de la maestra Mercedes, que muestran cómo su subjetividad política se configura no solo desde la experiencia de exclusión, sino también desde las formas en que ha ejercido agencia, liderazgo y resistencia activa en los espacios educativos. En particular, su pertenencia a movimientos y colectivos afro operó como fuente de fortaleza y soporte intersubjetivo: allí encontró redes de reconocimiento y solidaridad que habilitaron su voz, afirmaron su dignidad y potenciaron su liderazgo pedagógico. Como advierte Mena, la organización y la acción colectiva afroeducativa no solo disputan el currículo y la escuela “neutral”, sino que producen sujetos políticos capaces de nombrar y transformar el racismo institucional desde prácticas situadas (Mena, 2011, 2016).

Desde el Pacífico colombiano, Meneses nombra el des-ombligamiento para pensar los desgarramientos que impone el racismo y el destierro, y a la vez reponer el arraigo a través de la

ombligada como memoria, territorio y comunidad que re-tejen la pertenencia; en ese gesto, la maestra reinscribe su trayecto vital en claves de colectividad y vinculación (Meneses, 2022). A la luz de la teoría del reconocimiento, estas trayectorias colectivas habilitan esferas (afecto/amor, respeto/derecho y estima/solidaridad) desde las cuales se reparan menosprecios, se estabilizan relaciones positivas consigo misma y se sostienen luchas por el estatus y la visibilidad (Honneth, 1997; 2011). De este modo, el vínculo con movimientos afro, su liderazgo pedagógico y su posicionamiento ético no son añadidos biográficos, sino condiciones políticas de posibilidad para la insumisión y la acción transformadora que la constituyen como sujeto político en permanente resistencia (Mena, 2011, 2016; Meneses, 2022; Honneth, 1997, 2011).

La maestra afrocolombiana como sujeto político: identidad, voz y posicionamiento

Desde su formación universitaria, la protagonista inicia un proceso de construcción identitaria en el que su condición de mujer afrocolombiana se convierte en eje ético y político. La vinculación a grupos de pensamiento crítico y colectivos afro opera como un punto de inflexión biográfico: allí se activan prácticas de reconocimiento que reparan el menosprecio y sostienen nuevas formas de agencia —en las esferas del afecto/amor, el respeto/derecho y la estima/solidaridad— habilitando su voz pública y su liderazgo pedagógico (Honneth, 1997, 2011). En clave afroeducativa, esta pertenencia colectiva no solo disputa el currículo “neutral”, sino que produce sujetos políticos capaces de nombrar y transformar el racismo institucional desde experiencias situadas (Mena, 2011, 2016).

Asimismo, desde el Pacífico, la noción de des-ombligamiento/ombligada señala el desarraigo que impone el racismo y, a la vez, el reanclaje comunitario-territorial que re-teje la pertenencia y fortalece la acción colectiva (Meneses, 2022). En términos interseccionales, este viraje articula las marcas de género, raza y clase, desplazando la autopercepción de un espejo hegemónico —hipersexualización, estigmas estéticos— hacia prácticas de autoafirmación y valoración epistémica del saber encarnado (Collins, 2000; Lugones, 2008; Viveros Vigoya, 2008, 2016). Así, el paso por la universidad y los colectivos deviene umbral de politización que consolida un posicionamiento ético y una insumisión sostenida en el campo educativo (Mena, 2011, 2016; Meneses, 2022; Honneth, 1997, 2011):

“Yo me conecto con el Movimiento Cimarrón [...] aunque en Trabajo Social no se veía nada de afrodescendientes, yo me metí con los antropólogos” (M. Mosquera, comunicación personal, 19 de marzo de 2025). El movimiento Cimarrón, conformado por estudiantes, intelectuales y profesionales de distintas ramas cumplió la función de “pregonar” las luchas negras y afroamericanas en nuestro contexto, y de este modo hizo visible la presencia africana en la historia y la cultura colombiana. (Castillo, E. Caicedo, J. 2015, p.101)

El hecho de elegir centrar su trabajo de grado en mujeres negras —a pesar del escepticismo institucional— refuerza su rol como agente de transformación: “Me decían que cómo iba yo a afrontar una tesis sobre mujeres negras, pues eso era impensado” (M. Mosquera, comunicación personal, 15 de marzo de 2025). Estos relatos evidencian una subjetividad que se afirma desde la diferencia racial y de género, y que transforma su rol como maestra en un espacio político de resistencia y pedagogía situada.

La acción política, desde la implementación del proyecto de fortalecimiento de identidades afrocolombianas en adolescentes escolarizadas en el municipio de Chigorodó, dan cuenta de la voz potente y fortalecida de la maestra Mercedes, en su propuesta afro-reparadora en la escuela Chogorodoseña:

Juntas las nuevas generaciones de mujeres afrocolombianas y afrodescendientes, adolescentes, jóvenes y mujeres mayores que tienen experiencias en el campo de la investigación, la organización, la academia etc. Tienen las responsabilidades por continuar las luchas reivindicadoras por la igualdad y la equidad de derechos y de oportunidades de miles de mujeres que, en los campos, en las ciudades, en las escuelas de Colombia; son triplemente discriminadas, racializadas y excluidas por ser pobres, ser mujeres y ser negras. (M. Mosquera, comunicación personal, 26 de abril de 2025)

Liderazgo femenino y construcción de redes de apoyo en la institución

El relato de la maestra también destaca su participación activa en procesos de fortalecimiento organizativo de mujeres negras, tanto en el Chocó como en Cali y Medellín: “Yo me enganché con un proyecto de fortalecimiento a mujeres del Pacífico [...] para mejorar la economía familiar” (1:21) “Mi trabajo era con mujeres negras, capacitación, redes [...] eso fue cuando trabajé con la CBC en Andagoya” (M. Mosquera, comunicación personal, 19 de marzo de

2025). Este liderazgo no es únicamente institucional, sino también relacional y comunitario, lo que le permite construir redes de apoyo, resistir en contextos adversos y transformar su rol docente en una práctica de cuidado y transformación social.

Mis acciones en la escuela además de la denuncia y la visibilización, fueron: aportar a los procesos de resignificación de PEI, planes de área, manuales de convivencia y proyectos transversales anuales de las instituciones educativas en el municipio de Chigorodó. Implementar en la cátedra afrocolombiana, saberes y relatos inspirados en las prácticas y estéticas corporales afros. Diseñar con temas y problemas actuales de las comunidades afros secuencias didácticas con los maestros de primaria. Vincular la propuesta pedagógica, participativa y de acción alternativa con enfoque Afro-feminista; y lenguajes inclusivos al proyecto de horas sociales de la institución educativa los Andes. (M. Mosquera, comunicación personal, 26 de abril de 2025).

Sentidos de la docencia y pedagogía de la insumisión

La experiencia docente, como mujer afrocolombiana, está marcada por condiciones de precariedad, violencia institucional y falta de reconocimiento y visibilización. Sin embargo, a pesar de estos obstáculos, María Mercedes a partir de la consciencia y el sentido claro de su lucha contra el racismo en la escuela, crea las condiciones para que algo diferente sea posible, rompiendo con la opresión, la inercia y la injusticia en la que se instalan algunas de las estructuras de poder, en la vida escolar y social.

Como ella misma lo relata: “Yo entré a la educación por el rebusque [...] pero resulté siendo buena maestra, los estudiantes y los colegas lo decían” (1:23). Esta afirmación no solo expresa un reconocimiento de sus capacidades pedagógicas, sino también la determinación de ocupar un espacio de agencia y poder en un entorno adverso. De igual forma, recuerda como enfrentó la falta de acompañamiento institucional: “Llegué sin inducción, me tocó entrar de una al aula, pero nos fue muy bien porque los maestros nos apoyábamos” (M. Mosquera, comunicación personal, 17 de marzo de 2025). Esta experiencia evidencia, su convicción en las redes de apoyo horizontal entre docentes, lo cual se convierte en un espacio clave para la construcción colectiva de prácticas insumisas, que desafían los obstáculos estructurales permeados en lo institucional.

Incluso ante la violencia institucional ejercida por otros docentes afrodescendientes en cargos directivos, la maestra eligió resistir y mantener su postura crítica desde su rol profesional: “Trabajar con un rector que le haga la vida imposible a los maestros es espantoso [...] llegaba el domingo y sentía que la casa me dolía” (M. Mosquera, comunicación personal, 15 de marzo de 2025). Este testimonio da cuenta de las tensiones internas y las luchas cotidianas en el interior del sistema escolar, donde la resistencia no se limita a la oposición frontal, sino que se manifiesta en la persistencia, la dignidad y la defensa del derecho a enseñar y aprender en condiciones justas.

La práctica docente insumisa de la maestra se configura como una praxis situada que articula tres capas: un fundamento ético-político e interseccional que disputa representaciones raciales y estéticas hegemónicas; un diseño curricular contra-hegemónico que incorpora saberes afro y experiencias comunitarias; y dispositivos pedagógicos que producen reconocimiento y agencia en el aula. En el primer nivel, la maestra asume su condición de mujer afrocolombiana como eje de lectura del mundo y del trabajo escolar, desnaturalizando la hipersexualización, el clasismo y el racismo como regímenes de representación.

La práctica docente insumisa que despliega se articula como una pedagogía crítica, comprometida con la transformación social y la construcción de identidad profesional desde la adversidad. En territorios atravesados por el conflicto armado y la exclusión, su labor educativa se convierte en un espacio de disputa política y cultural, en el que se resisten las imposiciones y se fomentan procesos de reflexión y acción orientados a dismantelar las estructuras opresivas del racismo, el sexismo y la precarización laboral.

El modelo educativo que existe en las comunidades negras es productor de maestros y es reproductor de la ideología dominante. No es un modelo que nos permita habilitarnos para explotar racionalmente nuestros recursos y desarrollar nuestra identidad, y en este campo de la identidad la educación es reproductora de prejuicios raciales, es reproductora de una psicología social que inferioriza y subvalora a las comunidades negras al no reconocerlas como sujetos protagonistas de la historia y de la construcción nacional de estas naciones, sino solamente objetivizarlas como esclavas; ahí empieza y termina la historia de nuestras comunidades. Nosotros, dentro del campo de la educación, estamos reivindicando una nueva historia, estamos reivindicando una nueva concepción geográfica y geopolítica de lo

que es la comunidad negra nacional (Mosquera, 1987, p. 17, citado por Castillo, E. Caicedo, J. 2015, p.103).

Yo siento que la Catedra de Estudios Afrocolombianos, todavía sigue siendo una asignatura invisible en la escuela, y digo invisible porque siempre los maestros nos estamos quejando de que las ciencias sociales son muchas, y nos toca hacer de todo, con todas. Ya depende del maestro, de sus intereses, de su formación, ahí juega un poco eso también, yo fui precursora en la Institución educativa en Chigorodó, resignificando los contenidos desde mis intereses ancestrales, mis particularidades, mis experiencias y desde la posibilidad que me brindó la universidad de mirar el conocimiento de manera crítica. Por eso mi apuesta fue trabajar y visibilizar el racismo sobre todo con las niñas y adolescentes. (M. Mosquera, comunicación personal, 26 de abril de 2025)

Las pedagogías insumisas² aquí, son un aporte clave para interpretar la experiencia docente analizada; ofrecen un marco teórico y político que permite comprender cómo la maestra afrocolombiana ejerce su práctica educativa como un acto de resistencia crítica frente a la colonialidad del saber y la dominación institucionalizada. Según Medina (2015), estas pedagogías son movimientos político-pedagógicos que surgen desde las memorias colectivas y las luchas sociales de pueblos originarios y afrodescendientes en América Latina, y que se caracterizan por su capacidad de crear alternativas educativas desde y para los sujetos subalternizados.

La experiencia de la maestra, que enfrenta precariedades, violencia institucional y exclusión, se configura como una pedagogía insumisa en la medida en que no se resigna a la reproducción de las estructuras dominantes, sino que cuestiona y desmantela activamente los discursos y prácticas racistas y sexistas en el aula y la institución. Esta pedagogía implica una tensión constante entre la confrontación y la construcción de nuevos sentidos, donde la educación se vuelve un espacio de disputa por la justicia social, la dignidad y la afirmación de identidades plurales.

² Las *pedagogías insumisas* son una postura ético-política y epistemológica que se niega a reproducir las lógicas de dominación (racismo, sexismo, clasismo, colonialidad del saber) dentro de la escuela. En vez de “adaptar” a los sujetos a un orden desigual, desobedecen lo hegemónico, reescriben el currículo desde saberes situados y ponen el aprendizaje al servicio de la dignidad, el reconocimiento y la transformación social.

La Catedra de Estudios Afrocolombianos, devino como un mecanismo concreto para enfrentar el racismo epistémico en el mundo escolar, y sus prácticas y representaciones negativas sobre los afrodescendientes. [...] Y eso se debe en buena medida a la agencia de maestros y maestras promotores de estas nuevas pedagogías insumisas de la afrocolombianidad [...] posibilitando procesos importantes de afirmación, auto-identificación y dignificación de la condición afrocolombiana en el mundo de la escuela y en la vida de los estudiantes y docentes portadores de esta identidad. La insumisión es en ellas no sólo un acto de rebeldía o resistencia, es también una forma de producción e inscripción de algo propio que deviene en proyecto y configura un horizonte para que la formación, sobre todo en subjetividad política sea posible. (Castillo, E. Caicedo, J. 2015, p.114)

En la narrativa de la maestra, la articulación de su condición de mujer negra con su labor docente se traduce en una praxis pedagógica que busca dismantelar las estructuras opresivas a través de la reflexión, la denuncia y la acción comunitaria, elementos centrales en la construcción de la subjetividad política según Alvarado et al. (2008). Esta praxis se enmarca en una participación política que no se reduce a la adhesión institucional, sino que se manifiesta en la creación de espacios de diálogo, insurgencia cultural, acorde con el tránsito desde una ciudadanía estatal hacia una ciudadanía performativa y pluriversal.

Además, la maestra asume su rol político desde la confrontación de las violencias estructurales que afectan a su comunidad, reforzando la importancia de construir saberes desde la experiencia propia, en sintonía con las pedagogías insumisas que buscan rescatar y valorar los conocimientos ancestrales y comunitarios en procesos educativos (Medina, 2015). La subjetividad política, entonces, se configura en una herramienta para fortalecer la identidad cultural, la autonomía y la capacidad de incidencia en espacios sociales y educativos.

Tramas de la subjetividad política en la historia de vida

Las tramas de la subjetividad política de la maestra afrocolombiana emergen a partir de las significaciones que ella otorga a su experiencia vital, sus prácticas pedagógicas y las violencias que ha resistido. A lo largo de las técnicas interactivas de generación de información, su relato articula memoria, cuerpo, territorio y ética, revelando cómo ha construido una identidad política desde la opresión, la dualidad, la resistencia y la acción.

Reflexividad y conciencia de sí: la subjetividad como insurgencia

La entrevistada desarrolla una mirada introspectiva sobre su historia y sobre el entorno que la ha configurado. A partir de sus vivencias familiares, educativas y laborales, logra construir una comprensión crítica de su lugar en el mundo y de su rol como agente de cambio:

“Yo empecé a observar de manera crítica la historia de Colombia [...] no solo la colonización española, sino también las nuevas colonizaciones del capital” (M. Mosquera, comunicación personal, 19 de marzo de 2025).

Esta reflexividad le permite desnaturalizar las estructuras de poder y afirmar su propia voz frente a sistemas que históricamente han silenciado a las mujeres negras.

Los temas que propongo no son nuevos, han transitado por diversos análisis y narrativas de investigadores e investigadoras. Estoy hecha de retazos, de la construcción colectiva de un conocimiento desde los universos y cosmovisiones especialmente de las mujeres negras, afrocolombianas o afrodescendientes adolescentes, me debo a ellas, por eso mi apuesta en la educación seguirá siendo poner presente las voces, identidades y experiencias de mujeres adolescentes en la escuela; que encuentra, en el conocimiento ancestral afro, saberes y puertas que jamás se cierran. (M. Mosquera, comunicación personal, 26 de abril de 2025).

Los hallazgos expresan cómo su identidad se construye desde un lugar ético y político que trasciende la experiencia individual para posicionarse como agente transformador dentro y fuera del aula.

(Sandoval, R. 2000, p. 3.) La constitución del sujeto se da desde y a partir del lugar que ocupa en lo social, lo político, lo cultural y en el espacio simbólico de otros sujetos. Específicamente en lo político no existen vacíos, ya que éstos son siempre ocupados por las acciones y posiciones manifiestas de los diferentes actores. Los sujetos siempre están adscritos a un proyecto o bien están procurando construir un proyecto.

Esto resuena con la conceptualización de la subjetividad política que desarrollan Arroyo y Alvarado (2017), quienes enfatizan que esta categoría implica una construcción situada, corporalizada y compleja, que integra conocimiento crítico, afectividad y voluntad política desde

las condiciones materiales y simbólicas de la existencia afrodescendiente. Melucci, A. (1994) argumenta que la identidad no es algo dado, sino que se construye a través de la interacción social y la participación en movimientos. Los movimientos sociales, a su vez, son vistos como espacios donde se forman y negocian identidades colectivas, así como también donde se busca generar cambios sociales.

Conciencia histórica y legado de las ancestras

El proceso de toma de conciencia de María Mercedes, no solo se da a través de la experiencia académica, sino también mediante el reconocimiento de una memoria colectiva afrodescendiente que se entrelaza con lo territorial y lo ancestral. Desde su infancia en Andagoya hasta su ejercicio docente en Chigorodó, su historia personal se vincula con procesos históricos de exclusión y lucha: “La pobreza es rampante [...] con tanto oro que se explotaba y seguíamos siendo pobres” [...] “Yo tenía mucho apego por la tierra [...] me parecía extraño que el Estado entregara recursos a los gringos y dejara a la gente en la miseria” (M. Mosquera, comunicación personal, 19 de marzo de 2025).

Aquí la conciencia histórica se convierte en un principio ético-político que orienta su práctica como educadora y su compromiso con la reparación comunitaria simbólica.

A partir del proceso realizado con las estudiantes en Chigorodó puedo nombrar reflexiones que hacen las mujeres adolescentes afrocolombianas en contextos escolares, y comunitarios, producto de sus vivencias, saberes y experiencias, son también parte de otros conocimientos alternativos, distintos y distantes del saber admitido por occidente; son conocimientos relevantes de la tradición oral, étnica, y cultural negra, afro feminista, ancestral, raizal y palenquera pasada, que aún perviven en las memorias e historias del presente. (M. Mosquera, comunicación personal, 26 de abril de 2025).

En las narrativas estudiadas, la conciencia histórica y el legado ancestral, devienen en respuestas pedagógicas, que deben articularse desde este marco para generar procesos de empoderamiento integral que reconozcan la pluralidad de sus identidades y la historicidad de sus luchas. Las pedagogías insuñidas, con su énfasis en la valorización de saberes propios y la crítica a las estructuras hegemónicas, se presentan como una estrategia clave para atender esta

complejidad, proponiendo una educación que no fragmenta la experiencia, sino que la aborda en su totalidad, promoviendo la autonomía, el cuidado y la formación de la subjetividad política.

Medina (2015) resalta que estas pedagogías insumisas son también formas de inscripción de saberes propios, memoria y territorios, que generan nuevas epistemologías para hacer frente a las opresiones históricas. En este sentido, la maestra despliega una práctica que no solo resiste, sino que también crea conocimiento crítico y comunitario, articulando la enseñanza con la transformación social y la construcción de redes de apoyo y cuidado. Esta dimensión relacional y comunitaria refuerza la potencia política de las pedagogías insumisas como procesos de transformación colectiva y política.

Acción vivida y narrada: entre testimonio y transformación

El relato de la entrevistada no solo representa un archivo testimonial de injusticias vividas, sino también un dispositivo de transformación. Su capacidad para narrar, resistir, organizar y enseñar configura una subjetividad política activa que se reinventa constantemente:

Espero que narrar mi historia de alguna manera aporte a quienes la escuchen, o les deje pensando creo que es un relato de empoderamiento, un relato que es de identificación y de visibilización de situaciones que a veces ocurren en la escuela Chigorodoseña, pero también ocurren en la llamada escuela inclusiva de este siglo. (M. Mosquera, comunicación personal, 26 de abril de 2025).

La acción de la maestra no se limita a resistir, sino que transforma el espacio educativo en una práctica situada de justicia social y memoria viva, al convertir la escuela en un lugar de disputa y resignificación de las memorias afro y de sus saberes (García, 2011, 2019). En este sentido, el testimonio de la hablante, ilustra cómo su subjetividad política se ha construido desde una lucha persistente contra la epistemología dominante que vuelve invisibles los sistemas de conocimiento afrodescendiente y devalúa su existencia; fenómeno que se expresa desde la socialización temprana —por ejemplo, a través del “lápiz color piel” como marcador de sufrimiento racial— y que se reproduce en la cultura escolar (García, 2020).

Su trayectoria de Andagoya a Chigorodó lleva a cabo lo que puede describirse como una pedagogía de re-existencia, donde enseñar, investigar, resistir y materner son actos profundamente

politizados y anclados en una afroeducación que hace de la memoria un proyecto colectivo (Walsh, 2010; García, 2011, 2019).

Al respecto, Alvarado et al. (2008) proponen precisamente la subjetividad política directamente relacionada con la acción cotidiana de los sujetos: La subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural. (p. 31)

Los hallazgos analizados destacan un curso de vida que ha sido moldeado de manera pronunciada por las numerosas formas de opresión y de violencia misógina que las mujeres afrodescendientes enfrentan en Colombia. El racismo estructural, educativo e interseccional— como lo articula la memoria narrativa de la entrevistada—no representa únicamente la experiencia individual; más bien, ilustra una realidad social que está arraigada en la historia del país y se ha institucionalizado, haciéndose común en sus sistemas.

A partir de su narrativa, la protagonista encarna lo que Aníbal Quijano (2000) refiere como la colonialidad del poder, una lógica que racializa, jerarquiza y clasifica a los individuos sistemáticamente a lo largo de las líneas de raza, género y clase, lo que resulta en su exclusión sistemática. Esta forma de colonialidad no dejó de existir con el fin del período colonial: en cambio, ha sido reconfigurada por el neoliberalismo, la burocracia estatal y los sistemas escolares modernos.

La escena escolar se delimita, una vez más, como un espacio por una parte contradictoria, en cuanto reproduce ciertas jerarquías, pero también posibilita la configuración de liderazgos comunitarios y redes de cuidado. Pero no es solo esto, su actuación pedagógica se torna activa ante violencias como la de Chigorodó; esto no es una neutralidad sino defensa de la vida en lo que han sido territorios marcados por la muerte.

Finalmente, sus experiencias en posiciones de enseñanza soportando modelos autoritarios incluso de su propia raza muestran una crítica interna. La entrevista no romantiza la cohesión afro, sino que resalta los conflictos internos centrándose en la perspectiva de género. Como argumenta Lugones (2008), la colonialidad de género también penetra en las relaciones entre los grupos subalternos, lo que hace urgente la necesidad de una crítica decolonial feminista.

7 Reflexiones finales y Conclusiones

La investigación proporciona acceso a las memorias narrativas y las vivencias de una docente afrocolombiana y a su apuesta ética, política e insurgente, en la visibilización de las in-tersecciones en el racismo estructural, institucional y escolar, en su propia historia de vida y en la de estudiantes adolescentes afrocolombianas. Estos fenómenos no solo se evidencian mediante la discriminación explícita y abierta, sino que también se manifiestan a través de modalidades sutiles, normalizadas y sistémicas de discriminación que erosionan la construcción de identidades de género y étnicas.

Es notable que las mujeres de ascendencia africana viven una existencia conformada por un sistema de triple opresión. El entramado interrelacionado de raza, género y estrato social configura una forma singular y aguda de marginación y exclusión que configura de manera significativa el acceso a la educación, la calidad de vida y las oportunidades de vida.

El racismo estructural, en la escuela, se evidencia en la insuficiencia de recursos, la invisibilidad cultural, la falta de representaciones significativas de las poblaciones afrodescendientes en los currículos escolares, y la perpetua presencia de discursos y prácticas racistas, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

La institución educativa no se transforma en un entorno neutral o emancipador, sino en un espacio donde se perpetúan las desigualdades socioculturales, impactando de manera significativa en la participación, el desempeño académico y los autoesquemas psíquicos de las estudiantes de ascendencia afrocolombiana. Por lo tanto, el desafío de la escuela, frente a la deshumanización, ignorancias, olvidos, omisiones, violencias y discriminaciones, que producen sujetos coloniales, con narrativas de exclusiones sistemáticas, hacia las mujeres afrodescendientes; debe ser la apuesta en formación en subjetividad política, una pedagogía insurgente, epistémica, vital, que interpela las marginaciones, busque en medio de la adversidad crear nuevas formas de pensamientos, donde la diversidad sea la base de condiciones educativas y sociales.

Frente a esto, la historia de vida de la Profesora Mercedes, es un vivo ejemplo de cómo se construye desde la identidad étnica, los saberes ancestrales y las pedagogías insumisas, procesos educativos que crean concienciación, visibilización y otros futuros posibles para nuestras niñas y adolescentes afrocolombianas. La historia de vida de la protagonista, subraya la imperatividad de

abordar estos asuntos con una perspectiva situada que trascienda el reconocimiento de la desigualdad para promover procesos de empoderamiento, acción política y resistencia activa.

En el presente estudio, la figura de la maestra afrocolombiana emerge como un eje central del despliegue político, desde el cual adopta una función “insurgencia” como lo plantea Walsh, (2014) no sólo se resiste, propone, cuestiona, genera reflexividad, interrogantes y acción política, es altamente propositiva y reflexiva y pasa del silencio, la resignación y la aceptación, a un pensamiento y una acción que se rebela ante la injusticia y la opresión. Esta educadora, que comprende no solo las dimensiones opresivas que envuelven a sus alumnos, sino también a sí misma, invierte en las prácticas pedagógicas predominantes que empoderan y robustecen las identidades y la autoestima de las mujeres afrodescendientes, al tiempo que propicia la creación de nuevas expectativas y establece relaciones transformadoras dentro de la comunidad educativa.

Ahora bien, frente a la presente investigación, si existe una apreciación clara es que a pesar de la legislación, movimientos sociales afrodescendientes, colectivos de mujeres; el trabajo frente a las diferentes formas de exclusión y discriminación, especialmente desde la escuela debe ser constante, continuo y visible, por lo tanto, más allá de llegar o arribar a unas conclusiones, se hace necesario abrir otros caminos para seguir pensando el tema.

Desafíos e implicaciones de la expansión de la subjetividad política de la maestra afrocolombiana.

La subjetividad Política reconocida y valorada, desde el lugar de ubicación de la maestra afrocolombiana, intersectado por puntos críticos para desafiar las cuestiones vitales, la creación de capacidades y la formación de otras subjetividades políticas en el aula, se hace explícita, con proyectos desde la postura crítica de currículos, prácticas pedagógicas y formas alternativas de construir la vida en común, sobre todo en escenarios de convivencia escolar.

Por lo tanto, el comprender la historia de vida de Mercedes como maestra afrocolombiana, debe implicar, una inspiración a la sensibilidad, sobre todo para aquellos que construimos país desde un aula de clase, y una ampliación de lo que consideramos como subjetividad, incluyendo en ella las posibilidades estéticas, éticas, políticas y afectivas de los sujetos históricos, con potencialidades pero sobre todo con libertades y en actitud constante de reflexión, como el mayor acto pedagógico en el devenir como docentes transformadores.

La subjetividad política, como lo plantean Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012) “es una categoría relativamente reciente en su conceptualización que aun forma parte de debates” (p. 31) que abre posibilidades a la reflexión y a ciertos aportes, pero también se configura en un terreno de construcción movediza que precisa ser interpelada y puesta en diálogo desde los lugares geopolíticos de enunciación de actores sociales concretos, quienes significan y dotan de sentido su acción política cotidiana. (Alvarado & Arroyo 2018).

Narrar su vida, para María Mercedes implica para ella misma una acción consciente de visibilización, y resignificación subjetiva:

Esta mujer negra, quien en ocasiones se siente invisible, excluida y colonizada, quien además intenta desde el conocimiento no solo desandar otros peldaños de interna rebeldía y liberación, sino que también enfatiza en que el acontecer de este relato histórico no es enteramente mío, pues el mismo incluye a diversos actores, actrices, protagonistas y participantes nombrados por ligazón, por sentimiento, por conexión, por adhesión y son aquellas personas que yo he conocido y que me han conocido en el espacio de la academia y que han trabajado, siguen trabajando por generar afro reparaciones reivindicadoras frente a la población afro descendiente en Colombia, frente a las mujeres afro en Colombia y frente a ellas mismas de manera personal. (M. Mosquera, comunicación personal, 25 de febrero de 2025).

A este respecto Booth (1998) plantea la “tesis de la voz excluida”. Según este autor los métodos narrativos facilitan el acceso a los puntos de vista y las experiencias de los grupos oprimidos que carecen del poder de hacer oír sus voces con los sistemas tradicionales del discurso académico. En esa medida, acercarse a las experiencias concretas de una maestra, con la que compartí el mundo de la escuela, potencia las comprensiones, pero devela las dicotomías en las que la construcción subjetiva, en ese intento de nombrarse transita en la ambivalencia y la contradicción.

De esta manera, un punto de fuga que despliega el camino transitado en este trabajo, es entender que las subjetividades políticas también se expanden cuando se encuentra el compromiso político de otras personas, por inspiración, por sintonía, por identificación, por movilización, lo cual recoge de cierto modo los fines, propósitos, visiones y misiones de la educación, que a pesar de las dificultades propias del sistema, el contexto y lo que les ha impuesto la propia existencia,

emergen liderazgos de procesos sociales desde la cotidianidad de la vida, como su-giere Mercedes que lo deben hacer todos los roles al interior de la escuela, de la comunidad educativa.

Una red de fortalecimiento que, como expectativa, se siga extendiendo casa adentro y casa afuera de la educación, la escuela, los territorios y las comunidades. Así los colom-bianos podamos armonizar voluntades diversas y distintas para la esperanza, el diálogo, la palabra; para una convivencia en paz, con la justicia y la equidad de los nadies, los ningunos, los ninguneados, los visibles y los invisibles. Podemos ser, pertenecer y reco-nocernos como ciudadanos en plena libertad, potencia, esencia e identidad sin distingo o división alguna. [...] Educar para nosotros tiene una connotación profunda en una apuesta fundamental por la ampliación de nuestro círculo ético. Esperamos que cada vez más se generen sensibilidades y una mayor consciencia; que se escuchen de manera más potente las voces de las mujeres, las mujeres negras, y sobre todo las mujeres que han sufrido de alguna u otra manera diferentes formas de discriminación por su género, por su etnia, por su clase social.” Mosquera, M. y Zuluaga, F. (2025) innovaciones educati-vas para la Paz.

La expansión de la subjetividad política, queda entonces como reto, para repensar alter-nativas de investigación cualitativa, que permitan seguir fortaleciendo la categoría, pero sobre todo ampliando el horizonte, frente a las diferentes formas de construcción de paz desde los te-rritorios y las regiones, integrando la producción teórica existente sobre lo político desde donde se reconoce que éste tiene una dimensión de emoción. Es decir, se deben hacer nuevos entra-mados conceptuales para pensar la subjetividad política (Díaz, 2012, p. 336) desde la voz de quienes han sido invisibilizadas.

Las luchas políticas de las mujeres afrodescendientes en cualquiera de sus ciclos vitales, es un inmenso campo de conocimiento en el que es necesario seguir ampliando la comprensión, y la manera en que tejen sus vidas y sus redes de apoyo y militancia por la vida, un giro episté-mico decolonial, a la esperanza, a la insurgencia, a la dignidad, a la diversidad, pero sobre todo al amor como potencia política, base y fundamento de la educación y el desarrollo humano y respuesta directa frente al racismo y las exclusiones otras, en la escuela.

Racismo escolar: los retos en la formación de maestros en pedagogías de la insumisión

En términos académicos, la investigación concluye que las instituciones educativas, en lugar de ser espacios neutrales, reproducen y naturalizan mecanismos de exclusión que demandan una atención inmediata en el ámbito de la política educativa, abordándose desde contextos que incorporen la interseccionalidad y la pedagogía crítica.

La interseccionalidad, como herramienta analítica, pone de manifiesto que las violaciones caracterizadas por la raza, el género y la estratificación social no son fenómenos que puedan ser abordados de forma aislada, sino que se entrelazan y se potencian en formas multicapa, evolucionando hacia relaciones de coordinación y opresión sistemática que requieren intervenciones multifacéticas. Desde esta perspectiva, tanto la acción pública como la pedagógica deben trascender la inclusión formal y aspirar a una profunda reconfiguración radical de los planes y programas, las metodologías, las relaciones de poder y las imaginaciones sociales. En este contexto, se debe reconocer, valorar y fomentar la diversidad cultural, étnica y de género como pilares de una educación democrática, equitativa y emancipadora.

El relato de Merce en la escena de la implementación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, pone de manifiesto la necesidad de profundizar en los procesos de capacitación pedagógica en diversidad, multiculturalidad y derechos humanos, permitiendo a los educadores ejercer una intervención activa en la erradicación de actitudes y prácticas discriminatorias, así como en la construcción de un ambiente escolar seguro y saludable que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes. La instrucción debería incorporar un elemento crítico que asista a los educadores en la percepción y comprensión de sus prácticas sociales y su estructura de prejuicios, y que los involucre en la formulación de estrategias pedagógicas sensibles y transformadoras.

Castillo, E. Caicedo, J. (2015) plantea que es necesario entender que la formación docente en facultades de educación, institutos docentes y escuelas normales superiores colombianas, salvo contadas excepciones, tiene la responsabilidad de revisarse y transformarse, toda vez que siguen formando a los maestros y las maestras en los modelos pedagógicos de la homogeneidad cultural, la ideología del blanqueamiento y la estandarización de sus conocimientos. Incluso, en países como el nuestro, que cuentan con reformas educativas con pertinencia étnica y cultural, las prácticas y saberes pedagógicos no se transforman al mismo ritmo de la ciencia y la tecnología. De ahí que la formación universitaria que produce los profesionales de la educación tiene una incumbencia

directa en la reproducción del racismo, sencillamente porque la mayoría de los egresados regularmente transmiten lo que aprenden, sumado a sus concepciones ideológicas y sus posiciones de sujeto adquiridas en otros espacios de socialización.

Si bien existen dentro de la legislación educativa unos proyectos obligatorios, que deben integrar el plan de estudio de cada establecimiento y que es donde se inscribe la Catedra de Estudios Afrocolombianos, dentro de los otros once proyectos obligatorios de ley como son conocidos en el ámbito escolar, se omite, se invisibiliza, o no se le da la suficiente trascendencia, relevancia y sobre todo consciencia crítica. Por lo tanto, estas pedagogías insumisas necesariamente deben ser un referente de formación importante en los docentes de todo el territorio nacional, al igual que la sistematización y socialización de experiencias pedagógicas que como la de la profesora Mercedes se ocultan en el salón de clases y necesitan romper muros y expandir e inspirar nuevas consciencias frente a la exclusión y el racismo.

Estas pedagogías, denominadas “insumisas” o “insubordinadas”, no solo poseen una naturaleza contestataria, sino que también son profundamente creativas, gracias a su enriquecimiento con las realidades específicas de los estudiantes y sus contextos sociohistóricos, así como con la sabiduría ancestral, las memorias colectivas y los sistemas de conocimiento alternativos. La resistencia activa y situada de esta índole no solo confronta las manifestaciones perennes de racismo y sexismo dentro y fuera del entorno escolar, sino que también contribuye a la construcción de un entorno educativo más inclusivo, respetuoso y pluralista.

El liderazgo femenino que asume la posición de maestra en este proceso es crucial para la construcción de estructuras de respaldo para el compromiso comunitario y para establecer vínculos con movimientos sociales y afrodescendientes en beneficio de la equidad y la justicia social y epistémica.

La visibilización como acción política e insurgente, en la historia de vida de María Mercedes

Desde la promesa enunciada en el título de esta investigación y atravesando todo su desarrollo, la visibilización como categoría social emergente aparece en cada palabra y cadena significativa de la historia de vida de María Mercedes. El objetivo principal de este estudio se fundamenta en resaltar la importancia del rescate y visibilización de las experiencias

afrodescendientes, de las formas de conocer, pensar, sentir y vivir que como sujetos y colectivo han generado desde los distintos espacios que habitan, como representación que continúa generando rupturas en lo establecido, en la matriz de la modernidad/colonialidad, insurgencias que tiene sus raíces en los alzamientos cimarrones, pero también en las resistencias desde la escuela, como escenario por excelencia de socialización, desde donde emerge el mundo de los raros, los excluidos, los invisibles, los que se miran a un espejo y sienten el vacío de no percibirse, en el lenguaje de los otros, ese mundo otro que se resiste y existe.

La visibilidad se define como una categoría no solo estética, sino eminentemente política. Esta parte de considerar la presencia “del otro” a partir de imaginarios culturales provenientes de otras disciplinas, particularmente, la antropología. Para esta última, ha resultado relevante la observancia de ciertos patrones culturales, para determinar tanto lo que se observa (forma y melanina de los cuerpos) como las representaciones sociales que se construyen a partir de lo observado. [...] Esto plantea que lo visible debe analizarse al compás de lo invisible no como su antítesis, sino como fenómenos que posibilitan explicar de manera integral las matrices sociales (Hinestroza, S. 2024, p.75).

Con ello, la visibilidad aparece estrechamente relacionada con la noción de reconocimiento de las subjetividades de las formas en que los sujetos construyen sus sistemas categoriales de identificación social e individual.

[...] Lo que nos interesa específicamente no es la dimensión visual per se, sino el fenómeno más complejo del campo de la visibilidad. La visibilidad se encuentra en la intersección de los dos dominios de la estética (relaciones de percepción) y política (relaciones de poder). Cuando estos dos términos se entienden en un significado suficientemente amplio, tiene sentido decir que el medio entre los dos dominios de la estética y la política es el simbólico. (Brighenti, 2007, p. 324 citado por Hinestroza, S, 2024).

La visibilización en la historia de vida de Merce, siempre ha sido una lucha constante entre la dualidad y las tensiones que para ella implica la delimitación entre lo íntimo y lo público, pero una lucha librada de manera contundente, desde el darse cuenta de su invisibilización, de su invisibilidad, hasta pasar por la comprensión introspectiva de levantar su voz en la escuela inicialmente por otras, pero que finalmente se reconoce en ellas, por lo tanto, es una re-existencia que se visibiliza no solo como forma alternativa y crítica que deviene de la resistencia a las

múltiples tramas hegemónicas presentes en la trayectoria vital y en el rol de maestra afrocolombiana asentada en el hábitat de un territorio marcado por la adversidad del conflicto armado y una amplia brecha de desigualdades políticas y sociales, sino como mecanismo para redefinir el ser, el saber y el poder desde otros lugares como la defensa y el cuidado de su identidad, memoria y cosmovisión afro y de su afirmación de género en una sociedad colonial y patriarcal como ruta de reconstrucción de su narrativa propia en clave de la descolonización del ser.

La historia de vida de una mujer afrocolombiana, como un tema de investigación dilemático para un “hombre blanco”, feminista: entre la democratización de la investigación o la endogamia temática

Finalmente, como investigador resulta develador compartir algunas reflexiones tras la memoria analítica de esta historia de vida, que, desde el planteamiento del tema de investigación, muchas e inagotables fueron las preguntas que inclusive hasta el final, siguen apareciendo y donde persiste el espíritu de la “blanquitud” que quiero desarrollar en este apartado.

Las preguntas, sospechas e incluso señalamientos como investigador, “blanco” me atravesaron y cuestionaron profundamente, pues en cada socialización en espacios académicos se me interpeló de manera enfática, ¿por qué un “hombre blanco” hablando sobre una mujer negra? Como si se tratara de unos y otros, como si la lucha contra el racismo, el sexismo y el clasismo fuera una cuestión solo de mujeres negras, como a propósito, lo señala la filósofa, activista afro-feminista, Djamila Ribeiro en France 24:

Es importante que las personas blancas se posicionen en contra del racismo, porque el racismo es un problema de la sociedad, no sólo de las personas negras o de las personas indígenas. Entonces es importante que las personas blancas estudien sobre el tema, se conciencien, se posicionen en contra de eso, ya sea estudiando, creando oportunidades o abriendo la mente de otras personas blancas.

La división absurda y monolítica del nosotros y el ellos que eliminan la posibilidad de salir de los binarismos y perpetúan las obliteraciones (Arroyo, 2018) debería ser un asunto que trascienda los debates académicos frente a las formas de sufrimiento en el mundo y máxime para quienes estamos en contextos escolares habitados por la diversidad, por las clases, por los géneros, por las posturas desde diferentes perspectivas epistemológicas, políticas, económicas y culturales.

Como hombre gay, también de alguna manera he vivido la exclusión, desde mi historia de vida escolar, como estudiante, como docente y ahora como directivo. Se trata en-tonces de un asunto vital, humanizador en cuanto a entender la diversidad más allá, de las di- visiones. Se trata de la posibilidad que ofrece la educación para forjar otros mundos, otros te- rritorios, otras realidades posibles.

Se hace oportuno y necesario lengüejear este cierre con Manuel Zapata Olivella citado por Viveros Goya (2013) la palabra ‘libertad’ es omnipresente y a menudo se mezcla con el significado de justicia y fraternidad. El autor la presenta como el legado de los africanos esclavos a estas naciones latinoamericanas que se pretenden sociedades libres y justas. La libertad y la revuelta tienen por objetivo la fundación de un nuevo orden sobre pilares de amor y fraternidad, y la búsqueda de libertad implica el rechazo de todo odio, porque implica dependencia y esclavitud (p 94).

Esta historia de vida no fue sobre la vida de, sino una historia de vida escrita con María Mercedes. Se cuidó en todo momento y se fue sensible al respeto, y con consentimiento de la protagonista, donde siempre se estuvo vigilante para que, como advirtió Foucault (2006), las técnicas del querer saber sobre el Otro, no sean al tiempo posiciones de poder.

El lugar de la esperanza en un mundo colonizado, polarizado, politizado y sesgado en la escuela, es tender puentes desde la apuesta ética de la formación de subjetividades políticas en nuestros niñas, niños y adolescentes. El desarrollo humano, más allá de los determinismos, debe ser un marco teórico, político, ético, estético y amoroso que posibilite que la comprensión, la humanización y la compasión, nos lleven a lugares comunes como habitantes del mundo. El desarrollo humano la expansión de capacidades, el desarrollo de potencialidades, la satisfacción de necesidades debe apostar siempre a la constitución y el devenir subjetivo desde la conciencia de sí y del mundo y de la capacidad para transformarse, para transformarlo.

8 Referencias

- Agrono, S. (2022). Diáspora africana y lucha antirracista: categorías emergentes en investigaciones de mujeres afrocolombianas del pacífico. En: *La etnoeducación en Colombia. Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros*. Institución Universitaria ITM.
- Agamben, Giorgio. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26(73), 249-264.
- Arroyo-Ortega, A (2018). *Marginalizaciones, insurgencias y acciones políticas de un colectivo de mujeres jóvenes afrodescendientes* (tesis de posgrado). Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud CINDE. Repositorio digital, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE.
- Arroyo-Ortega, A. & Alvarado, S. V. (2017). Subjetividad política: intersecciones afrodescendientes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 389-402.
- Arroyo-Ortega, A., & Alvarado, S. V. (2017). Subjetividad política: intersecciones afrodescendientes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 389–402. <https://doi.org/10.11600/1692715X.1512404072015>
- Asher, K. (2010). *Black and Indigenous: Garifuna activism and consumer culture in Honduras*. University of Minnesota Press.
- Ávila, R. (2012). La tarea hermenéutica de las ciencias humanas. *Signo y Pensamiento*, 30 (60), 44-60.
- Bertaux (2005). *En los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellatera.
- Bolívar, A. (2002). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico-narrativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. La Muralla.
- Butler, J. (2002). *El poder de la performatividad*. *Debate Feminista*, 13(25), 13–39.
- Castillo, E. Caicedo, J. (2015) *las Batallas Contra El Racismo Epistémico De La Escuela Colombiana. Un Acontecimiento de Pedagogías Insumisas*.

- Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2022). *El racismo escolar. Debates educativos y crónicas*. Universidad del Cauca.
- Castillo, G. (2011). «La letra con raza, entra». Racismo, textos escolares y escritura. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/779/751>
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007).
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). (2019). *Las tramas de la subjetividad política: narrativas de mujeres afrodescendientes en Colombia* [PDF]. CINDE. <https://www.cinde.org.co/documentos/las-tramas-subjetividad-politica.pdf>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa *Revista Griot, 50 Volumen 5, Número. 1. p. 50-67 Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras*.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Editorial Universidad Nacional.
- Davis, A. (2022). *La libertad es una batalla constante*. Capitán Swing.
- Davis, A. Y. (2016). *Freedom is a constant struggle: Ferguson, Palestine, and the foundations of a movement*. Haymarket Books.
- Dijk, T. A. van. (2004). Discurso y dominación [Conferencia]. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf>. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

- Flores, G., Porta, L., Sánchez, M., (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad* 1, 69-81.
- Foucault, M. (2006). *El sujeto y el poder*. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 229–242). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Franco, A. P. (2016). *Cuerpos que se vuelven relato: reconociendo las subjetividades de las mujeres afrocolombianas* (tesis de posgrado). Universidad de Antioquia. Repositorio Digital, Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método Vol I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y Método Vol. II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. EAFIT.
- Gallo, N., Meneses, Y., & Minotta, C. (2014). Percepciones de las personas de ascendencia africana en torno a la escuela, la universidad y la educación en Medellín-Colombia. *Cuadernos Interculturales*, 1(22), 35-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55232244003>
- García, M. I. M. (2019). O lugar do racismo e da discriminação racial nas memórias da afro-educação. *Perspectiva*, 37(2), 359–377.
- García, M. I. M. (2020). El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización de los infantes de la negritud. *Zero-a-Seis*, 22(42), 750–769.
- Grosfoguel, R. (2006). *Colonialidad del poder y eurocentrismo en América Latina*. Universidad de Puerto Rico.
- Gutiérrez, C., Molina, S., & Sepúlveda, V. (2018). *Subjetividad política docente: Entre el discurso, las políticas educativas y la práctica pedagógica*. (tesis de posgrado). Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventus CINDE. Repositorio digital.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*. 23, 9-49.

- Haber, A. (2017). *Al otro lado del vestigio: políticas del conocimiento y arqueología indisciplinada*. Universidad del Cauca.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage, in association with The Open University. [Colorado Mountain College](#)
- Hall, S. (2010). *Cuestión de identidad cultural*. Evión.
- Hooker, J. (2009). Indigenous inclusion/Black exclusion: Race, ethnicity and multicultural citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37(2), 285–310.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kaplan, C. V. & Szapu E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 17, 107-119.
- Lozano (2016). *Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo negro decolonial* (tesis de posgrado). Universidad Andina Simón Bolívar. Repositorio Digital, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- Lugones, M. (2008). The coloniality of gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 2(1), 1-17.
- Lugones, M. (2011). *Hacia un feminismo descolonial. La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105–119.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Editorial Ensayo.
- Medina Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías insumisas: memoria, territorialidad y desobediencia* [PDF]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <https://repository.upn.edu.co/handle/123456789/1234>
- Mena García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, (34), 105–114. repository.pedagogica.edu.co
- Mena García, M. I. (2016). *Racismo e infancia: Aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros afrodescendientes*. Bogotá: Docentes Editores. [Colombia Aprende](#)

- Méndez, L. (2011). Racismo y género en el ámbito escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 89-104.
- Meneses Copete, Y. A. (2012). Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el Estado pluriétnico y multicultural. *Plumilla Educativa*, 9(1), 281–296. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.9.447.2012> [Grafati](#)
- Meneses Copete, Y. A. (2017). Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15). Disponible en Redalyc. [Redalyc.org](#)
- Meneses Copete, Y. A. (2022). Des-ombligamiento, una categoría crítica, analítica e interpretativa en el campo de los estudios sobre las migraciones. *Estudios Políticos*, (63), 26–49. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n63a02>
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. SAGE.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Marcea Ediciones. Madrid.
- Mosquera, C. (2012). Mujer negra, pedagogía y narrativas de vida: una perspectiva afrocolombiana. *Nómadas*, 36, 143–155.
- Mosquera, H. M. (2019). *El fortalecimiento de las identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó* (tesis de posgrado). Universidad de Antioquia. Repositorio Digital, Universidad de Antioquia.
- Palacios, N., Flores, I. A., & Millán, A. S. (2022). *La etnoeducación en Colombia. Una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros*. Institución Universitaria ITM.
- Restrepo, B. (2004). *Investigación-Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.

- Sánchez Arismendi, A., (2023). ¿Cómo hablar de blancura, blanquitud y blanqueamiento en el contexto latinoamericano? *Tabula Rasa*, (45), 25-46. <https://doi.org/10.25058/20112742.n45.02>
- Santiesteban, N (2017). *El color del espejo: narrativas de mujeres negras en Bogotá*. Universidad Icesi.
- Santiesteban, N. (2014). *De vuelta al hogar: el color del espejo interior. Procesos de resistencia de mujeres negras jóvenes en Bogotá* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia. Repositorio Digital, Universidad Nacional de Colombia.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de política de la identidad*. Prometeo.
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta Limón.
- TV Boitempo. (13 de septiembre de 2016). Silvio Almeida, O que é racismo estrutural [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&pp=0gcJCdgAo7VqN5tD>.
- Viveros Vigoya, M. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad. En P. Wade, F. Urrea Giraldo, & M. Viveros Vigoya (Eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 137–164). Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*. 52, 1-17.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a los estudios de género en América Latina. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(1), 115–132. <https://doi.org/10.15446/rcs.v39n1.53710>.

- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Viveros, M. (2020). Los colores del antirracismo (en América Ladina). *Sexualidad, Salud y Sociedad*. 36, 19-34.
- Wade, P. (2010). *Race and ethnicity in Latin America* (2nd ed.). Pluto Press.
- Wade, P. (2010). *Race and ethnicity in Latin America*. Pluto Press.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2010). *Educación y diferencia: experiencias indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) desde el Sur. *Política y Cultura*, (34), 25–66.
- Walsh, C. (2010). *Pedagogía de la re-existencia: prácticas de insurgencia desde las epistemologías del sur*. Ediciones Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos

9 Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

El fin de este consentimiento es proveer a la participante de una clara explicación de la naturaleza del estudio y su rol en el mismo. De esta manera, la participante podrá tomar una decisión voluntaria y razonable, conociendo las implicaciones y el propósito general de su participación.

La presente investigación es conducida por Fredy Alberto Zuluaga Hoyos, candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE, con el proyecto titulado: *Racismo escolar y subjetividad política, historia de vida de una mujer y maestra afrocolombiana*.

El objetivo general de este estudio es Comprender la historia de vida de María Mercedes y su trayectoria docente como trama testimonial y depositaria de racismo escolar en clave de subjetividad política.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 18 horas de su tiempo, distribuidas en los momentos en que sea para usted cómodo hacerlo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán organizadas usando un código, no obstante, al tratarse de una historia de vida temática, aparecerá su nombre, como una de las apuestas de visibilización que busca el trabajo, haciendo referencia a su persona y trayectoria profesional e el campo de la educación.

La investigación no representará ningún riesgo directo y se estima que no habrá riesgos eventuales, sin embargo, el investigador principal suspenderá la entrevista de inmediato, al advertir algún riesgo o daño para la protagonista de la historia de vida con quien se realiza la investigación. Así mismo, será suspendida de inmediato si por alguna circunstancia así se manifieste.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a al investigador y no responderlas. Es necesario aclarar que la participante no recibirá remuneración económica y se le realizará una realimentación de los resultados de la investigación.

Agradezco su participación. Por favor indique su aceptación de lo escrito en este documento:

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador al teléfono que aparece al pie de su firma.

Expreso que: si X no quiero que aparezca mi nombre y mi trayectoria en el campo.

Nombre del Participante

María Mercedes Mosquera Hurtado

María Mercedes Mosquera

Firma del Participante

Fecha: 03/03/2025

Investigador principal

Nombre completo: Fredy Alberto Zuluaga Hoyos

Documento de identidad: 70698028

Correo electrónico: falberto.zuluaga@gmail.com

Teléfono: 3205641646

Anexo 2. Matriz de análisis

Matriz de Análisis		
Objeto de estudio	Historia de vida de María Mercedes Mosquera, Mujer y maestra afrocolombiana	
Objetivo General	Comprender la historia de vida de María Mercedes y su trayectoria docente como trama testimonial y depositaria de racismo escolar en clave de subjetividad política.	
Categorías conceptuales y de análisis	Objetivos específicos	Categoría/ Subcategorías
	1) Develar las memorias narrativas de la historia de vida de la participante, en medio de experiencias de racismo; desde las dimensiones estructurales, e institucionales.	<p>Racismo: estructural y escolar.</p> <p>Interseccionalidad: genero, raza y clase.</p>
	2). Identificar los dispositivos de agenciamiento político en la subjetividad de la participante, que incidieron en la elección de rutas de construcción de afro-reparaciones y en su práctica de liderazgo en la escuela Chigorodoseña.	<p>La maestra afrocolombiana como sujeto político</p> <p>Dispositivos de agenciamiento en clave de subjetividad política</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Liderazgo femenino ● Sentidos de la docencia/subjetividad política docente ● Pedagogías insumisas
	3). Interpretar la configuración de algunas tramas de la subjetividad política desde los sentidos que otorga la participante a su historia de vida y a las experiencias de racismo escolar como mujer y maestra afrocolombiana.	<p>Subjetividad Política</p> <p>Tramas de la subjetividad política</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La reflexividad ● La conciencia histórica ● El valor de lo público Vs Lo íntimo. ● La articulación acción vivida y narrada.

Anexo 3. Guía de entrevista biográfica

<p>Nombre de la técnica generativa de información:</p>	<p>Entrevista biográfica</p>	
<p>Descripción de la técnica:</p>	<p><i>La entrevista biográfica:</i> es una conversación, generalmente, entre dos personas, mediante la que se pretende alcanzar los objetivos de la investigación y en la que a veces quien narra y quien investiga trabajan juntos para producir las narrativas (Trahar, 2010). Esta autora comenta que, cuando realiza las entrevistas, las conversaciones suelen ser abiertas, aunque siguiendo un guion previo de cuestiones que formular. Para este tipo de conversaciones abiertas Flick (2007) sugiere comenzar la entrevista narrativa utilizando una “pregunta generadora de narración” (Riemann & Schütze, 1987: 353) que se refiere al tema de estudio y está destinada a estimular el relato principal del entrevistado.</p>	
<p>Objetivo General:</p>	<p>Comprender la historia de vida de María Mercedes y su trayectoria docente, como trama testimonial y depositaria de racismo escolar, en clave de subjetividad política.</p>	
<p>Participantes:</p>	<p>Protagonista entrevistada: María Mercedes Hurtado, Entrevistador: Fredy Alberto Zuluaga Hoyos</p>	
<p>Momento/ consideraciones</p>	<p>Objetivos específicos/ categorías de análisis</p>	<p>Guía de preguntas generadoras de información</p>
<p><i>Encuadre:</i> cuando se realiza una entrevista es conveniente que se creen las condiciones más favorables para garantizar la comodidad del protagonista narrador. De hecho, es importante que se estimulen positivamente las ganas de hablar de quien narra, destacando las aportaciones científicas de su contribución, haciéndole sentir la importancia de su testimonio para el proyecto de investigación.</p>	<p>Develar las memorias narrativas de la historia de vida de la participante, en medio de experiencias de racismo, desde las dimensiones estructural, e institucional.</p>	<p>La guía no tiene por qué ser un protocolo totalmente estructurado. Se puede tratar de una lista de áreas generales, la entrevista se puede desarrollar con la libertad de preguntar lo que se considere conveniente a partir de las respuestas y el consentimiento de la entrevistada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podrías contar, de manera retrospectiva, sobre tu infancia, cuál es el contexto social en el que transcurre? • De manera específica en la escuela donde estudiaste, ¿Puedes describir alguna experiencia donde te hayas sentido discriminada o excluida debido a tu raza, etnia o clase social? • ¿Qué recursos personales, consideras que posibilitaron fortalecer o no, tu identidad étnica y de género, de acuerdo a esas experiencias personales? • ¿Recuerdas alguna maestra de tu escuela, o de tu formación profesional, que te haya inspirado en tu proceso de lucha afro-feminista? • ¿Has visto alguna vez que se justifique o minimice el racismo en tu entorno social, escolar y académico? • ¿Qué te motivo para a ser maestra? • ¿Has notado diferencias en el trato o las oportunidades que se le ofrecen a mujeres afrocolombianas e en tu trayectoria profesional y/o docente? • ¿Cómo crees que el racismo estructural ha afectado tu vida y la de tu familia? • ¿Cómo has visto cómo el racismo afecta a niñas y/o adolescentes en la escuela? • ¿Qué tipo de acciones o decisiones has tomado para desafiar o combatir el racismo en la escuela? • ¿Cómo crees que las leyes, políticas y prácticas gubernamentales han contribuido al racismo estructural? • ¿Cómo crees que la mujer afrocolombiana, se ve afectada por su condición de ser mujer, de ser negra, y de pertenecer a una clase social empobrecida, frente el acceso a oportunidades educativas? • ¿Desde el liderazgo como mujer negra, que ha permitido el fortalecimiento de identidades étnicas y de género en la escuela que se necesita para dismantelar el racismo estructural? • ¿Qué papel crees que juegan los maestros afros en la lucha contra el racismo, que elementos importantes se deben considerar en su formación? • ¿Desde su perspectiva de maestra, como considera que pueden los materiales educativos perpetuar el racismo? • ¿Cuál consideras que fue el punto de giro para tomar acción frente a las diferentes formas de racismo en la escuela Chigorodoseña? • ¿Por qué crees que contar tu historia, puede ser importante en la lucha contra el racismo?
<p>Desarrollo de la entrevista: Otra cuestión a tener en cuenta es que no se puede pretender que la persona narre la totalidad de su vida, ya que se considera que toda persona posee un mecanismo selectivo que desde el presente le lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador o investigadora (Mallimaci & Giménez, 2006).</p>	<p>Identificar los dispositivos de agenciamiento político en la subjetividad de la participante, que incidieron en la elección de rutas de construcción de afro-reparaciones y en su práctica de liderazgo, en la escuela Chigorodoseña.</p>	
<p>Cierre: Finalizar y concluir el encuentro. Otro aspecto a considerar en la entrevista en profundidad es que el número de entrevistas a realizar no se puede saber en la mayoría de los casos. Algunas personas van entrando en calor de forma gradual, pero otras tienen mucho que decir desde la primera entrevista y con ellas bastan muy pocas sesiones (Taylor & Bogdan, 1987).</p>	<p>Interpretar la configuración de algunas tramas de la subjetividad política, desde los sentidos que otorga la participante a su historia de vida y las experiencias de racismo escolar, como mujer y maestra afrocolombiana</p>	

<p>Encuadre: cuando se realiza una entrevista es conveniente que se creen las condiciones más favorables para garantizar la comodidad del protagonista narrador. De hecho, es importante que se estimulen positivamente las ganas de hablar de quien narra, destacando las aportaciones científicas de su contribución, haciéndole sentir la importancia de su testimonio para el proyecto de investigación.</p>	<p>Develar las memorias narrativas de la historia de vida de la participante, en medio de experiencias de racismo, desde las dimensiones estructural, e institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los retos más significativos que has tenidos que afrontar como mujer y maestra, desde el liderazgo que tienes en la lucha antirracista? • ¿Cuáles son los logros más importantes en tu trayectoria docente, en clave de feminismo negro? • ¿Cómo podemos educar a la sociedad sobre el racismo estructural y sus consecuencias? • ¿Qué tipo de acciones o iniciativas crees que serían más efectivas para combatir el racismo estructural? • ¿Puedes dar ejemplos concretos de cómo las instituciones o las prácticas sociales han contribuido al racismo estructural en tu comunidad? • ¿Qué papel cree que juega el racismo en la desigualdad social? • ¿Cómo ha afectado el racismo a su identidad y a su sentido de sí misma? • ¿Cómo ve las relaciones de poder en la escuela y cómo cree que el racismo afecta a estas relaciones? • ¿Qué lecciones ha aprendido sobre la lucha contra el racismo? • ¿Cómo se siente cuando ve que una niña o adolescente es discriminada? • ¿Cuál ha sido su formación académica y cuál ha sido su trayectoria laboral?
<p>Desarrollo de la entrevista: Otra cuestión a tener en cuenta es que no se puede pretender que la persona narre la totalidad de su vida, ya que se considera que toda persona posee un mecanismo selectivo que desde el presente le lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador o investigadora (Mallimaci & Giménez, 2006).</p>	<p>Identificar los dispositivos de agenciamiento político en la subjetividad de la participante, que incidieron en la elección de rutas de construcción de afro-reparaciones y en su práctica de liderazgo, en la escuela Chigorodoseña.</p>	
<p>Cierre: Finalizar y concluir el encuentro. Otro aspecto a considerar en la entrevista en profundidad es que el número de entrevistas a realizar no se puede saber en la mayoría de los casos. Algunas personas van entrando en calor de forma gradual, pero otras tienen mucho que decir desde la primera entrevista y con ellas bastan muy pocas sesiones (Taylor & Bogdan, 1987).</p>	<p>Interpretar la configuración de algunas tramas de la subjetividad política, desde los sentidos que otorga la participante a su historia de vida y las experiencias de racismo escolar, como mujer y maestra afrocolombiana</p>	

Anexo 4. Línea del pálpito

Nombre de la técnica generativa de información:	Línea del pálpito
Descripción de la técnica:	Gramling y Carr (2004), la línea de vida es una representación del pasado y presente de la historia de vida, visualizando eventos en orden cronológico y señalando la importancia o significado de éstos. La información gráfica simplifica el proceso de comunicación ya que se representa a través de figuras, símbolos o palabras claves. Berends (2011) recomienda que se combinen las entrevistas con los métodos visuales. Y añade que las líneas de vida son una aproximación a la representación visual que ha sido usada en combinación con entrevistas. Es decir, esta técnica se puede usar para combinar con otros datos y confirmar y completar una historia de vida.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los dispositivos de agenciamiento político en la subjetividad de la participante, que incidieron en la elección de rutas de construcción de afro-reparaciones y en su práctica de liderazgo, en la escuela Chigorodoseña. Interpretar la configuración de algunas tramas de la subjetividad política, desde los sentidos que otorga la participante a su historia de vida y las experiencias de racismo escolar, como mujer y maestra afrocolombiana
Participantes:	Protagonista entrevistada: María Mercedes Hurtado, Entrevistador: Fredy Alberto Zuluaga Hoyos

Descripción metodológica

Instrucciones: Se pide realizar una línea de la vida, a manera de pálpitos, con las formas y direcciones que se consideren por parte de la protagonista, y señalando en los picos altos, aquellos momentos positivos considerados como logros importantes en su lucha afro-feminista, y en los puntos bajos aquellos momentos de declive o de opresión, o donde las diferentes formas de racismo estructural o institucional a nivel de la escuela y/o la trayectoria profesional de la protagonista se han identificado en su vida. Todos estos hitos, identificados bajo la pregunta ¿Qué sentidos le otorga a todas estas experiencias, en clave de su apuesta ética y política en la educación?

Ejemplo de línea de la vida_ del pálpito: ((Heydon & Hibbert, 2010: 799)



