

[Libros en acceso abierto](#)

[Acceso Abierto](#)

8-2022

El racismo existe: hablemos de él en clase

Mónica María Del Valle Idárraga
Universidad de La Salle, Bogotá, mmdvalle@unisalle.edu.co

Eliana Díaz Muñoz

Alejandra Liliana Olarte Fernández
Universidad de La Salle, Bogotá, alolarte@unisalle.edu.co

Thiago Florencio

Cicera Nunes

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros>

Recommended Citation

Del Valle Idárraga, Mónica María; Díaz Muñoz, Eliana; Olarte Fernández, Alejandra Liliana; Florencio, Thiago; and Nunes, Cicera, "El racismo existe: hablemos de él en clase" (2022). *Libros en acceso abierto*. 97.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/97>

EL RACISMO EXISTE

Hablemos de él en clase



El racismo existe : hablemos de él en clase / editora, Mónica María del Valle Idárraga ; autores, Mónica María del Valle Idárraga, Eliana Díaz Muñoz, Alejandra Liliana Olarte Fernández, Thiago Florencio, Cicera Nunes. - Primera edición. - Bogotá : Ediciones Unisalle ; Buenos Aires : CLACSO, 2022.

170 páginas : ilustraciones, fotografías ; 23 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-628-7510-54-8 (ePub)

ISBN 978-628-7510-55-5 (PDF)

1. Racismo en la educación 2. Racismo en la cultura popular 3. Racismo en el cine 4. Racismo en la literatura 5. Antirracismo I. Valle Idárraga, Mónica María del II. Díaz Muñoz, Eliana III. Olarte Fernández, Alejandra Liliana IV. Florencio, Thiago V. Nunes, Cicera

CDD: 305.8 ed.22

CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas y Recursos de Apoyo

**El racismo existe
Hablemos de él en clase**

Primera edición, agosto del 2022
© Universidad de La Salle

Editora

Mónica María del Valle Idárraga

Autores

Mónica María del Valle Idárraga

Eliana Díaz Muñoz

Alejandra Liliana Olarte Fernández

Thiago Florencio

Cicera Nunes

Edición

Ediciones Unisalle

Carrera 5 n.º 59A-44, Edificio Hno. Justo Ramón, piso 7

Sede Chapinero, Bogotá, D. C.

Tel.: (601) 348 8000, exts.: 1224-1226

edicionesunisalle@lasalle.edu.co

<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo

Silvia Vallejo Garzón

Diagramación

Milton Arturo Ruiz

Publicación electrónica

<https://doi.org/10.19052/978-628-7510-54-8>



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Esta publicación fue sometida al proceso de evaluación bajo el método de doble ciego.
Fue realizada en el marco del proyecto “Las obras de ficción en una pedagogía antirracista transcurricular”.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de los editores, hasta su divulgación en formato virtual masivo y de libre acceso a través de la biblioteca virtual de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina. Tel.: [54 11] 4304 9145 | Fax: [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar>| www.clacso.org

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



ÍNDICE

Contra el racismo (a manera de introducción) 6

Mónica María del Valle Idárraga

Capítulo 1 32

Entre privilegiados

Mónica María del Valle Idárraga

Capítulo 2 72

¿Qué hay que hacer para ver el racismo? Comentarios desde una pedagogía antirracista al proyecto *Blanco porcelana*

Eliana Díaz Muñoz

Capítulo 3 109

Perspectiva antirracista sobre *La perra*: elementos narrativos en la construcción de raza

Alejandra Liliana Olarte Fernández

Capítulo 4 137

Inmersiones en el cine negro. Una trayectoria posible de reflexión sobre el cine y las relaciones étnico-raciales en el aula

Thiago Florencio y Cicera Nunes

A manera de epílogo 163

Eliana Díaz Muñoz y Alejandra Liliana Olarte Fernández

CON
TRARIO
SVM



CONTRA EL RACISMO

(A MANERA DE INTRODUCCIÓN)

Mónica María del Valle Idárraga
Universidad de La Salle

Convendría saber que, sea cual sea la evolución futura, es muy probable que nuestras sociedades se dejen tentar cada vez más por el racismo

Michel Wieviorka

Este libro está dirigido especialmente a docentes en formación y a docentes en ejercicio del área de humanidades y ciencias sociales. Su propósito es contribuir con algunas perspectivas de discusión y de trabajo contra el racismo desde el escenario del aula universitaria. Cada capítulo está articulado en torno a uno o dos conceptos primordiales de la teoría cultural contemporánea. El material de base para la exposición o el análisis de las experiencias de aula que han dado origen a estos escritos son documentos literarios o audiovisuales, y en un caso, textos o comentarios relacionados con la teoría. Nuestro fin es promover inquietudes que puedan conducir a reflexionar sobre el papel de la educación en problemáticas que nos aquejan a todxs¹, directa e indirectamente.

¹ En este libro usamos indistintamente la x en lugar de las vocales a/o, indicadoras del binarismo de género o la duplicación los/las. Conforme a los debates actuales, comprendemos que dentro de los usos lingüísticos aprobados (como el uso del masculino, presuntamente universal y sin género) existen efectivamente formas de subyugación.

UN PROPÓSITO

Toda investigación² está atravesada por nociones ontológicas (nociones sobre la realidad), epistemológicas (sobre el conocimiento) y axiológicas (sobre los valores que atraviesan la pesquisa). Nosotros nos alineamos con el paradigma pragmático, según el cual lo fundamental son las razones para la realización de la investigación (Coe, 2012, p. 8). En nuestro caso, partimos de la convicción de que (1) la realidad es histórica (las estructuras sociales que nos atraviesan han sido construidas y se basan en la desigualdad, pero pueden alterarse), (2) el conocimiento importa no como *producto*, sino como mecanismo de intervención y (3) una investigación tiene valor en tanto conduzca, en la medida que sea, a esas intervenciones. Esta pesquisa insistió, de varios modos, en las siguientes preguntas: ¿en verdad ya no existe el racismo en Colombia?, ¿sus manifestaciones —si aceptamos que hay— se dan solo en las calles, en los programas de televisión, pero no en nuestra propia aula universitaria?

Entendemos por *intervención*, aquí, el desarrollo de una postura crítica, fundada y conocedora de las razones y los mecanismos del racismo cotidiano y de sus expresiones en el ámbito del aula, como una condición *sine qua non* para la transformación de las relaciones sociales hacia un mundo más justo. La injusticia de la que hablamos es básicamente la de una estructura social que otorga ventajas en todo plano (económico, urbanístico, educativo, político) a cierto grupo y sume a otros en la pobreza y el despojo; una sociedad que divide en función del color de la piel.

Esta intención permea nuestro fin y, desde luego, también nuestros interrogantes. Buscamos dejar en el aire inquietudes que sirvan a docentes en formación y docentes en ejercicio para repensar su propia visión de mundo en lo que toca a la división social articulada sobre los tonos de piel y las representaciones jerárquicas asociadas a ellos, y brindar algunas herramientas de trabajo en el aula al calor de esas preocupaciones. Nuestras preguntas

2 La investigación que da origen a este libro se tituló “Las obras de ficción en una pedagogía antirracista transcurricular”. Fue realizada entre los años 2017-2019 en el Grupo de Trabajo de CLACSO (2016-2019) “Formación docente y pensamiento crítico”, anidado en la Universidad de La Salle, Bogotá. Participaron en esta investigación, liderada por Mónica María del Valle Idárraga (Universidad de La Salle); Alejandra Liliana Olarte Fernández (Universidad de La Salle), Eliana Díaz Muñoz (Universidad del Atlántico), Wifredo Esteban Vega (Universidad de Cartagena) y Eduardo Silva Peña (Unimonserrate).

van y vienen del aula a los espacios en los que nos movemos: ¿cómo lograr que las obras de ficción trabajen en pro de una pedagogía antirracista dirigida a docentes en formación y docentes en ejercicio? ¿Qué visiones tienen de la otredad racializada estxs docentes y estudiantes y cómo dan sentido a sus visiones, cómo se ven a sí mismos en el entramado de la racialización?

Esta es una investigación en educación en tanto buscamos “entender, dar forma o mejorar la práctica educativa” (Coe, 2012 p. 9, citando a Saunders, 2003), en particular en el ámbito de las humanidades, o más bien, desde el terreno de las humanidades, pero con incidencia en los otros terrenos disciplinares. La creación de conocimiento que promueve el accionar de esta investigación se dirige a un *fin político*: transformar la mentalidad de lxs docentes en formación, que son fundamentales en tanto son replicadores de ideas y valores no siempre explícitos, no siempre alineados con la justicia social, paradójicamente. Nuestra pesquisa combina un fin político y una mediación estética que apunta a “expresar, afirmar o representar la experiencia humana, para involucrar, sorprender, atraer, confrontar, deleitar, conectar lo inconexo o comunicar algo en definitiva inefable” (Coe, 2012, p. 9).

Fue una investigación aplicada, y algunos de sus resultados (en especial *Fundamentos de crítica literaria. Una aproximación interseccional y antirracista*, publicado por la Universidad de La Salle en el 2020) están diseñados para usarlos como material en el aula de distintas áreas, pero no de modo exclusivo en ese contexto. Nos interesó la búsqueda empírica, en la medida en que deseábamos mapear, describir y comprender visiones concretas del mundo educativo (Coe, 2012) en un plano ideográfico, es decir, preocupado no por la generalización, sino por la contextualización: nuestro proceder contrastivo (entre los contextos de docencia de quienes participamos en la investigación) y situado buscaba contribuir a lo distintivo del ejercicio del racismo en tanto percepción y troquelamiento de la otredad en contextos escolares colombianos de los años 2018-2019: en dos universidades privadas de la capital y en dos universidades públicas de la costa Caribe colombiana. Metodológicamente, esta investigación fue descubriendo, gracias a las mediaciones diseñadas, las ideas y las visiones racistas o racializantes del estudiantado que participó, mientras, simultáneamente, perseguía con esas mediaciones desbarcar esas perspectivas. El trabajo contrastivo se nos quedó un poco corto en esta fase exploratoria; sabemos que es una tarea en mora que despejaría supuestos y aclararía especificidades. El breve contraste analítico de tres ejercicios de aplicación de las encuestas que incluimos hacia

el final de esta introducción es un buen indicio de estas tareas pendientes y nos permite, pese a su brevedad, insistir en que no existe un racismo unificado. Hay manifestaciones varias, contextuales, en distintos lugares y en distintos estratos. Por eso es tan importante develar sus especificidades en cada contexto.

Todavía no disponemos en Colombia de una historia intelectual unificada que, al estilo por ejemplo de *Stamped from the Beginning. The Definitive History of Racist Ideas in America* (Kendi, 2016), muestre cómo el racismo ha estado engranado, inextricablemente, al sistema legal colombiano, a su constitución y a la formación de cada una de las instituciones del país. Hay voces plurales y estudios múltiples que se encargan de ilustrar las posturas y políticas de figuras de mando concretas (McGraw, 2007), y de mapear histórica y etnográficamente la estratificación social y regional del país con base en criterios racializados (Arias Vanegas, 2005 y Múnера, 1998; 2005). También, más recientemente, se ha trabajado la modulación de lo afro en algunos contextos y momentos (Restrepo, 2013a; 2013b). Pero no contamos aún con esa visión histórica de conjunto, abarcadora, que nos permita ver el mapa general y las particularidades del racismo en distintos lugares del país, contrastadamente. Tal historia nos ayudaría a dejar de negar que el racismo es constitutivo de las subjetividades y de las interacciones a todo nivel en Colombia.

Esta ausencia y la necesidad de tal historia amerita un comentario más. Los rumbos de la sociedad colombiana han sido muy distintos a los de la sociedad estadounidense; por tanto, sus encarnaciones del racismo también lo son. Hay manifestaciones y anclajes compartidos con otras sociedades (algo así como la huella global del racismo), pero aun dentro del país, las estructuras y los esquemas han sido distintos. Colombia ha administrado su racismo en sus propios términos (las regiones y las ciudades están racializadas, pero no hubo leyes segregacionistas al estilo Jim Crow, por ejemplo) y las luchas antirracistas se han correspondido con esa administración (ha habido líderes como Manuel Zapata Olivella o Diego Luis Córdoba, pero no ha habido en el país un grupo con una agenda estrictamente antirracista como las Panteras Negras). No obstante, en vista de que muchos de los intelectualxs del país de los últimos tiempos (independientemente de su autorreconocimiento como *blancos* o como *negros*) se han venido formando fundamentalmente en Estados Unidos, es ineludible que muchas de nuestras fuentes teóricas (Audre Lorde, James Baldwin, por mencionar dos de

los más socorridos) y muchos de los fenómenos que aprendemos a ver como relevantes provengan de la historia cultural estadounidense (y, en algunos casos, más recientemente, caribeña y aun africana) y de sus debates. El trasplante de lentes de inteligibilidad de esos contextos al nuestro es casi automático, y contiene el inmenso peligro de universalizar afirmaciones que nacieron como respuesta a tensiones concretas y a situaciones históricas específicas estadounidenses (la peculiar amalgama de lo legal y lo religioso protestante en el conservadurismo *negro* estadounidense, por citar un punto de contraste con la historia colombiana). Por eso se nos hace urgente y fundamental ir pensando y ayudando a visibilizar también acercamientos más apropiados a nuestro medio y a nuestro momento. En línea con la crítica propuesta arriba, las referencias y algunas perspectivas teóricas, incluso en este trabajo, son bastante estadounidense-céntricas (por ejemplo, la noción de privilegio que discutiremos en el primer capítulo es abiertamente una producción de cierta academia, que encuentra refutaciones en intelectuales afroestadounidenses, por lo que acarrea de commiseración y paternalismo por parte de los que descubren su privilegio hacia los que resultan no tenerlo). Con esa previsión en mente, entremos al siguiente apartado.

LA TEORÍA

Sabemos que la teoría sirve para “dar sentido a los fenómenos, que permite predicciones, aclara el pensamiento, ofrece herramientas de análisis y permite perfilar investigaciones posteriores” (Coe, 2012, p. 11). En nuestro caso, hemos navegado entre marcos interpretativos generales sobre el racismo y los constructos y las disquisiciones emitidas por distintos académicos que se encuadran en los estudios críticos de la raza.

El racismo contemporáneo —entendido muy a grandes rasgos como discriminación basada en la jerarquía introducida entre grupos humanos sobre la premisa de la existencia de “diferencias cualitativas y biológicas esenciales” entre ellos (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 210)— ha sido combatido y debatido con fuerza por académicos y activistas desde el fin de la Primera Guerra Mundial, cuando numerosos intelectuales *negros* tomaron la vocería para denunciar los intereses subyacentes al racismo, así como sus efectos subjetivos y globales. Concomitantemente, algunos giros en las ciencias sociales y en las humanidades hicieron que la geografía, la historia y la teología

se sumaran a este trabajo, quizás para resarcir un poco su propia participación en la racialización e invisibilización de miles de humanos durante siglos (Friedman, 2001 y Rodríguez Bobb, 2006). En ese mismo renglón, han sido pilares de esta revisión artistas visuales y literarios que señalan, cuestionan y horadan representaciones racistas, con lo que desencadenan discusiones fundamentales en la arena pública, donde las teorías no siempre han llegado a tiempo, pero las obras sí logran modular debates públicos.

Cerca nuestro, entre los numerosos estudios sobre racismo, ha sido ineludible el trabajo pionero de Frantz Fanon, quien alimentado por el estímulo de su maestro —el también martiniqueño Aimé Césaire, autor del célebre *Discurso sobre el colonialismo* (originalmente publicado en 1950)—, estudió los efectos psicológicos de la discriminación racial que dejó plasmados en los libros *Piel negra, máscaras blancas* (1952) y *Los condenados de la tierra* (1961), y el papel que jugó la educación colonial en este estado de cosas. En Francia, y gracias en parte a la culpa poscolonial y a la migración africana y caribeña hacia las metrópolis, han surgido grupos de trabajo contra el racismo y organizaciones dedicadas a combatirlo en el plano educativo, como la fundación Lilian Thuram. En Estados Unidos, la lucha por parte de los grupos etnizados/racializados ha dado lugar a derechos como el de *discriminación positiva*, y a numerosos grupos que funcionan como vigías del cumplimiento de tales políticas estatales. Un ejemplo que transcurre mientras damos a la imprenta este libro es el de Black Lives Matter, que quisiera florecer también en otros países. En Brasil, el movimiento antirracismo ha dado resultados grandes en el plano de los derechos educativos y religiosos, y sigue ganando terreno, aunque actualmente se vea golpeado por las políticas del gobierno de Bolsonaro.

En los países latinoamericanos, y en Colombia en particular, se han consolidado, desde un poco antes de la década de 1990, numerosos grupos de activistas como el Movimiento Cimarrón y el Movimiento Social de Comunidades Negras, pero antes ya existía interés por parte de los antropólogos, en especial el trabajo dedicado de Jaime Arocha y Nina S. de Friedemann. A este grupo se han sumado las generaciones recientes, con aportes centrales al estudio de lo afrocolombiano como los de Mara Viveros (2009; 2014), Claudia Mosquera (2009), Claudia Leal (2007a; 2007b), Alfonso Múnera (2005), Eduardo Restrepo (2013), Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005). Esta última ha sido muy activa en sus contribuciones a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos/Etnoeducación desde la Universidad

del Cauca. Empiezan a aparecer también trabajos desde el Centro de Estudios Afrodescendientes de la Pontificia Universidad Javeriana, y ahora la Maestría en Estudios Afrocolombianos que aglutina un muy buen número de intelectuales de diversos trasfondos que abordan aristas distintas de las problemáticas afro en el país. Un espacio de trabajo sumamente novedoso por sus propuestas y por su relación orgánica con su lugar de producción es la Corporaloteca (Centro de documentación e investigación de las prácticas sonoras, orales y corporales del Pacífico colombiano), en el Chocó.

En lo que concierne a la educación y a los afrodescendientes (término histórico al que nos acogemos y a partir del cual enfocamos la materialización actual del racismo en Colombia), ha sido a partir de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos³ y de la investigación en torno a sus ejes, que contamos con algunos trabajos sobre racismo en la educación en Colombia, pero enfocados principalmente en el tema del bilingüismo e interculturalidad, y de la diferencia que se precisa establecer entre la educación afro y la educación propia de los pueblos *indígenas*, o los análisis de cómo los valores andino-céntricos permean la representación afro en manuales escolares (Soler Castillo, 2006; 2009). El trabajo de Castillo Guzmán (2011) ha sido sistemático en el terreno de la interculturalidad afro-raizal y luego *indígena*. En los últimos diez años se han realizado investigaciones de posgrado (Puertas Romo, 2010; Quintero Ramírez, 2014 y Reales Jiménez, s. f.) y también proyectos de investigación en cooperación internacional que han diagnosticado el racismo en la escuela, en particular en colegios del distrito Bogotá (Mena García, García Quintero y Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009 y Mena García, 2011). De hecho, Mena García tiene los análisis más contundentes sobre la presencia del racismo en las escuelas de primaria en Bogotá, y sus contribuciones de divulgación en revistas y publicaciones del país vienen siendo cada vez más importantes.

Estos análisis y publicaciones son fundamentales, en tanto permiten constatar el modo y el grado en que la escuela está permeada de visiones racializadas. Las humanidades (los estudios literarios, religiosos, la filosofía, la educación y la enseñanza de lenguas) han sido cómplices de la articulación del racismo dentro y fuera del aula, ya que han privilegiado ciertas nociones

3 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos se creó gracias al decreto 1122 del 18 de junio de 1998, y está destinada a la inclusión curricular de la historia y los aportes de las comunidades afro en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

del mundo centradas sobre valores *blancos*, como ideas sobre lo estético, la moral de los grupos etnizados y la validez de ciertas lenguas y sujetividades. Es decir, han privilegiado visiones moderno-céntricas del mundo haciéndolas pasar por universales, y en el plano educativo, han conducido a reclamos de lo que Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2016) denominan justicia cognitiva o justicia curricular, pues los conocimientos de los grupos etnizados o racializados siguen sin tener cabida (e igualdad de condiciones) en el ámbito educativo oficial.

Estos trabajos también son tremadamente importantes porque contribuyen, por un lado, a evidenciar que el racismo existe, aunque parte de la sociedad lo niegue arguyendo que la Constitución de 1991 lo abolió, y, por otro lado, secundan la autoafirmación de las comunidades afro para representarse y pensarse como sujetos de su propia representación, en busca de una educación pensada para sus necesidades.

Sin embargo, constatamos que, fuera de la Cátedra de Estudios Afro-colombianos no abundan las medidas institucionales ni los programas de formación antirracista que se dirijan a la sociedad en su conjunto, y en particular a lxs docentes en formación o a lxs docentes en ejercicio. En este sentido, esta investigación desea sumarse para paliar un vacío de enormes repercusiones, ya que lxs docentes, atravesados por los valores de una sociedad estructurada sobre jerarquías raciales, reproducen en su aula, y fuera de ella, expectativas y prejuicios sobre lo afro. Como señalamos al comienzo, estas jerarquías son nutridas por objetos estéticos, inclusive, por la literatura y el arte. Por tanto, en reversa, pensamos que este estado de cosas puede sufrir alguna modificación mediante una conjugación del trabajo con obras de ficción y mecanismos que colindan con la pedagogía crítica y que apelan al desarrollo de la conciencia situada.

Es oportuno anotar que, a diferencia de las recientes propuestas de trabajo con colectivos golpeados por la violencia (colectivos que a menudo caben dentro de las líneas de división por color en el país), que usan las mediaciones artísticas como terapia y catarsis contra el dolor, uno de nuestros afanes es sondear formas en que la ficción puede contribuir a generar o transformar la conciencia, dentro de una pedagogía antirracista, en nuestro propio contexto. Entendemos por pedagogía antirracista aquella pedagogía crítica que fomente una política de posicionamiento; siguiendo a Kincheloe y Steinberg (1999), un reconocimiento —por parte de cada sujeto involucrado en

el aula— de los prejuicios asociados a su identidad. En esta propuesta, las obras no son excusas, sino ejes centrales del trabajo. En otras palabras, nuestra pesquisa se entroncó con visiones de Martha Nussbaum (2010), dándole un cuerpo más denso y concreto a sus afirmaciones, en relación con el tema racial, como resultado de lo cual elaboramos un material didáctico específico moldeado sobre los supuestos enunciados. En simultánea, construimos una reflexión sobre las prácticas de estudio y enseñanza de las obras, las cuales pueden contribuir a la construcción de un conocimiento excluyente, multiplicador de las barreras y que imposibilita la discusión sobre el racismo. Nos interesa visibilizar artistas y obras producidas por personas afro por el estado de cosas que venimos de señalar, pero no en exclusiva, pues nos alienamos también con propuestas que han analizado el poder de las llamadas literaturas del mundo (en nuestro caso, obras de ficción caribeñas y afrocolombianas), porque esta medida es necesaria para desbalancear el currículo, pero cuidando de no producir tampoco un uso por exotismo, que podría ser descontextualizado.

Racismo y emoción

Es preciso circunscribir entonces las dos nociones centrales de este trabajo.

Siguiendo a Wiewiorka (2009), “el racismo es un hecho social [...] un componente de conductas entre grupos humanos que toman la forma del prejuicio, de la discriminación y de la segregación [...] pero también de la violencia” (pp. 71 y 52). Este autor sostiene que el racismo es fruto del cambio social que dio lugar a la modernidad, y que es reacción a la disociación que ella introdujo entre moderno y posmoderno (Wiewiorka, 2009, p. 141). Señala que hay un registro social, uno institucional y uno cultural del racismo; es decir, que el racismo acompañó cada una de las mutaciones en esos niveles que vivió la sociedad en su paso de un estadio a otro. En otras palabras, que el racismo está engranado o está en la raíz y fundación del Estado-nación, del nacionalismo, de la crítica a la migración y, cómo no, en el surgimiento de las ciencias y las disciplinas (una afirmación en línea, pues, con fuentes que ya hemos mencionado, como Rodríguez Bobb (2006)).

El racismo abarca un arco poroso: “reviste diversas formas elementales —prejuicios, segregación o discriminación o violencia” (Wiewiorka,

2009, p. 114). Y en su forma política ya musculosa pueden distinguirse cuatro niveles:

1. El infrarracismo “débil y [...] sin alcance práctico, con violencia difusa... Es difícil de establecer”.
2. El racismo disperso “más tangible y afirmado; [en la arena política] la discriminación y la segregación son fácilmente perceptibles, visibles en el espacio urbano y certificadas por innumerables testimonios. [...] pero sus diversas expresiones siguen siendo dispares, sin unidad visible”.
3. El racismo institucionalizado “penetra en la vida de las instituciones, que contribuyen más o menos activamente a la discriminación y a la segregación, explícita o implícitamente, bajo formas veladas [...], impregna la vida política”.
4. El racismo total “que penetra en toda la sociedad y, sobre todo, accede a la cima del Estado” (Wiewiorka, 2012, pp. 105-107).

En general, aun con los matices que Wiewiorka (2009) establece entre segregación, discriminación y racismo, el quid de su argumentación está en que son grados o lógicas distintas, pero que a menudo confluyen en la práctica: la diferenciación y la jerarquización. Un elemento clave a la hora de discutir el problema del racismo es insistir en que la raza no es una cuestión biológica, sino socialmente construida. Así, no tiene las mismas connotaciones, por ejemplo, la noción de *negro* en la Colonia, en un territorio como el que luego sería Colombia y en un territorio como Haití para el comienzo del siglo XIX, pero tampoco las tiene la noción de *negro* en la Colombia del XX y en la Colombia de hoy. Es la misma palabra, pero no el mismo concepto, y ni la una ni el otro se desprenden de cuerpos, sino de visiones sociales que se aplican a esos cuerpos. Para poder hablar de esto sin avalar el racismo se usa en el campo la noción de *racialización*: “el uso de la raza como representación o percepción, es decir, como categorización de algunas poblaciones por otras” (Wiewiorka, 2009, p. 33).

Por su parte, el concepto de *emoción*, enmarcado en la teoría cognitiva de las emociones de Martha Nussbaum, nos resulta útil como supuesto de trabajo, porque nos permite imaginar un terreno donde lo intangible emocional

(y los pensamientos secretos) puede ser sondeado y sobre lo cual se puede incidir mediante las narrativas. Explica Tobón (2020) que en esta teoría “las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de [quien siente la emoción] una gran importancia para el florecimiento de la [emoción en cuestión]” (p. 23). Y acota que las emociones, en ese marco, se caracterizan porque: (1) son específicamente juicios de valor, (2) están contenidas en una estructura eudaimonista que determina cuáles cosas son de importancia para el sujeto y su proyecto de vida, es decir, sus fines y sus valores, y (3) implican otorgarles cierta relevancia a objetos externos que se encuentran fuera del control del individuo (Tobón, 2020, p. 23).

El desglose del siguiente pasaje revela dónde reside la potencia de esta teoría.

La primera condición, según la cual las emociones *son* juicios, es quizás la más polémica, pues define las emociones como una forma de actividad cognitiva que, por tanto, está regida por criterios de racionalidad. Esta caracterización se enfrenta al modelo predominante en la historia reciente de Occidente, que en su forma más radical identifica las emociones con movimientos corporales o percepciones subjetivas de movimientos corporales que, en cuanto tales, no serían racionales o incluso deberían ser consideradas como opuestas a la razón. En cambio, se sitúa en la línea de las teorías cognitivas de las emociones que surgieron a mediados del siglo xx y que reclaman una interacción más estrecha entre emociones y racionalidad (Deigh, 1994; De Sousa, 2014, 2004b; Levinson, 1997 y Scarantino, 2010). Representa, de hecho, uno de sus desarrollos más radicales, pues sostiene que las emociones no solo requieren creencias y alguna clase de pensamientos, sino que *son* esos pensamientos. (Tobón, 2020, p. 24)

Por la primera característica se explica que “la experiencia de la emoción es inseparable de ver el objeto de esa emoción de determinada manera” (Tobón, 2020, p. 24). Estas dos direcciones (la emoción como pensamiento y la relación entre la emoción y un modo de ver algo) nos importan, porque si podemos incidir sobre esa manera de ver el objeto y si podemos sostener que el rechazo, el odio y el desprecio tácitos en el racismo no son *incontrolables*, sino formas de pensar, esas emociones se pueden transformar. Un lado interesante de esta discusión es el carácter histórico de las emociones, que podemos seguir por ejemplo en el entretenido *Diccionario de los sentimientos* (Marina y López Peñas, 2001). Literatos y traductores habíamos tenido ya

un tentempié de esta discusión en los capítulos que George Steiner dedica a explicar que la sensibilidad artística de un momento (digamos, el Romanticismo o el simbolismo) no necesariamente es comprensible de inmediato, solo con trasponer palabras, a otro momento (Steiner, 1960). Todo esto para insistir, desde otro ángulo, sobre el carácter histórico del racismo como vivencia en quienes lo sufren y en quienes lo infligen por igual.

Tobón (2020) enfatiza que lo que está en juego tiene que ver con un viraje en el concepto de juicio. En esta teoría, “los juicios son constitutivos de la emoción en la medida en que *son* el núcleo central de la emoción, le dan su identidad particular” (p. 25). De modo que

lo que está en juego, en este caso, es el concepto de juicio. Tradicionalmente, este ha sido concebido en términos proposicionales; por ejemplo, Kant lo define como la subsunción de un particular en un concepto. [...] La estrategia que han seguido Nussbaum y otros defensores de la teoría cognitiva es construir una noción ampliada de juicio, centrándose menos en el lenguaje y la aceptación de proposiciones formulables lingüísticamente y más en la capacidad general de ver *x* como *y*, donde *y* supone una noción de relevancia o de importancia para el bienestar propio de la criatura (Nussbaum, 2008, pp. 25 y ss). De acuerdo con Nussbaum, un juicio implica fundamentalmente el asentimiento —o rechazo— a una apariencia. Basta con que algo se muestre de determinada manera —incluso si se muestra de manera no conceptual— y que el sujeto decida asumirlo como verdadero, o rechazarlo como falso. (Tobón, 2020, p. 26)

En este sentido, repasar la historia del país con ojo crítico, entender la función de la geografía en la construcción de una Nación troquelada sobre la diferencia *racial*, y calar en las razones económicas que subyacen a la estratificación de *castas* es clave si de lo que se trata es de ayudar a ver *el objeto* (la persona objeto del racismo, en este caso) bajo otra luz y de ayudar así a entender que las emociones involucradas en el racismo y la segregación no son biológicas o naturales, sino construidas en torno a narraciones, en este caso, a narraciones nacionales.

Con todo esto en mente, es más fácil comprender por qué los textos que nos llegan por la imaginación inciden potencialmente, con mediaciones adecuadas, en esa transformación del juicio y la emoción. Si podemos vincularnos afectivamente con un personaje que en la vida real consideraríamos muy distante de nuestra forma de vida, pero en la narración descubrimos su plena

humanidad, será más fácil pasar de ahí a la empatía y a la revisión de creencias que hemos recibido como parte de la visión hegemónica del mundo. Este no es un trabajo sencillo, tampoco es de efectividad inmediata. Y no es una fórmula (de ahí nuestra convicción de que se puede realizar esta pedagogía antirracista incluso con textos que son de autoría no *negra* o con textos abiertamente racistas). Esta tarea exige diseñar mediaciones pensadas para ese fin, involucra espacio y tiempo de aula para discutir sin tapujos las emociones que provoca la relación con los personajes o los efectos sobre nosotros de la desfamiliarización que produce lo estético. Y, posteriormente, entabla puentes entre el ejercicio lector y la acción social, puentes que no son automáticos o no siempre están disponibles en lo inmediato para el estudiantado.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DISEÑO DE ESTA INVESTIGACIÓN

En la fase inicial de esta investigación elaboramos un instrumento tipo encuesta, con tres preguntas cerradas, que tenía dos propósitos. Por una parte, brindar un agarre concreto al diagnóstico inicialmente intuitivo⁴ que impulsaba esta investigación: aquel de la presencia tácita del racismo en las visiones de mundo de muchos de nuestros estudiantes universitarios (y luego constataríamos, de lxs docentes también. Pero esa verificación por la vía *científica* es un trabajo pendiente) que se manifestaba en usos de los diminutivos, en profunda ignorancia de la historia de las poblaciones y de los territorios mínimamente distantes de la capital tanto como de la suya propia, y, yendo más a fondo, en emociones como el miedo, el asco, la repugnancia y el desdén

4 De hecho, hemos concluido, a lo largo de los meses de la investigación, que la exigencia de una comprobación positivista de la existencia del racismo en las aulas —nos preguntaron con escepticismo si de veras había racismo en la universidad, aunque luego escuchábamos que esos mismos docentes sometían a sus estudiantes provenientes de la costa colombiana, por ejemplo, a estándares de uso de la lengua característicamente centralistas—, tarea en la que algunos se han embarcado (Campo-Arias, Oviedo y Herazo, 2014), es un sofisma de distracción para dar inicio a estos trabajos y para seguir en ellos. De modo que, a riesgo de parecer poco rigurosas, seguimos en la investigación sin preocuparnos por la constatación con *instrumentos*. El resultado fue, como hemos dicho, un interesante ir y venir entre las mediaciones que diseñábamos para intervenir lo que sabíamos racista, y un retorno al supuesto, tras los resultados de esa mediación, que terminaba entonces cumpliendo las funciones a la vez de elemento de diagnóstico y de elemento mediador para la transformación.

(que hacen parte de la panoplia emocional asociada al racismo, como leemos en Wiewiorka). Y, por otra parte, esperábamos, por medio de la encuesta, tener un punto de referencia para apreciar el desplazamiento que deseábamos vislumbrar en el estudiantado tras las discusiones del semestre, al menos en uno de los lugares de realización de esta.

El proceso de elaboración de la encuesta estuvo atravesado por las siguientes reflexiones, nutritas y, de continuo, corregidas por la conversación y la mirada de un líder en el trabajo con comunidades afro.

Primera. ¿Qué tipo de preguntas conviene formular con miras a detectar el sesgo racializado sin fomentar el regodeo racista?

Desde una perspectiva teórica, era fundamental que nuestras preguntas transitaran por tres lugares que en algunos estudios recientes sobre raza en Colombia se han señalado como puntos de anclaje del racismo en el país: (1) los estereotipos (Hellenbrandová, 2014; Muñoz, 2015; Serna, 2011 y Zapata, 2015), relacionados con (2) la clase y (3) los supuestos racializados de lo que los teóricos han llamado la geografía racializada (Múnera, 2005).

Sin embargo, al formular las preguntas notamos lo fácil que es propiciar la generación y el mantenimiento del estereotipo al ofrecer más puntos de anclaje de este, y fomentar así el enriquecimiento del repertorio de lugares comunes racistas, como un daño colateral de un instrumento de investigación. Las preguntas que incluimos finalmente se concentraron en, primero, el estereotipo por la vía de las cualidades y los defectos atribuidos al grupo racializado; en segundo lugar, el supuesto de clase, asociado a desempeños de oficios y profesiones del mismo grupo, y, finalmente, la geografía racializada, que fija a los grupos culturalistamente a ciertos territorios mientras les supone rasgos esenciales. Incluimos también una columna para auto-identificación de los encuestados y un renglón abierto para atributos que no aparecieran en la lista brindada (véase Anexo 1).

Segunda. ¿Qué harán los encuestados ante preguntas que no les dejan alternativa?

Nos importaba sobre todo la reacción de los estudiantes a la encuesta, que sabíamos intencionalmente sesgada para propiciar el afloramiento de las visiones naturalizadas sobre lo *negro*, en particular. Es decir, quien respondiera sin objeción las preguntas estaba respondiendo a estereotipos. Intercalamos, entre las preguntas sobre estereotipo en general y la de estereotipo de clase,

la pregunta sobre geografía racializada. Como es un lugar muy sutil del racismo (Hellenbrandová, 2014), era una pregunta idónea para detectar una forma de racismo muy fuerte en su aparente sutileza, en tanto base de la clasificación de territorios enteros como *negros* o no. Esta geografía racializada está naturalizada en el centro del país, en cierto foco de *blanquedad*, mientras que en la costa colombiana el discurso subalterno ha posicionado una visión crítica de la misma, era nuestra hipótesis. Buscábamos, sobre todo, pesquisar la reacción de los estudiantes a la encuesta, tanto en la respuesta a las preguntas como a la petición de llenarla, en todos los lugares donde la llevamos a cabo (repartimos encuestas tanto entre nuestros estudiantes a cargo como entre estudiantes en cursos que no conocíamos ni nos conocían, en las universidades donde trabajamos, en Bogotá, Barranquilla y Cartagena).

Reconociendo el carácter blindado de las encuestas a la respuesta subjetiva, por su formato de pregunta cerrada o de opción múltiple, nos interesaba precisamente ese forzamiento, ese poner “entre la espada y la pared” a los encuestados, todos estudiantes universitarios entre 18 y 29 años, como un modo de observar las posibles salidas de los sujetos ante situaciones donde el estereotipo racista los interpela. Esta posición de obligatoriedad de responder de un solo modo ante una interpellación de orden racista, y la impotencia, la falta de salida, ante ella, es la que nos interesaba provocar. En ambos momentos de la encuesta que se contrastó (BOG1-BOG2) fue interesante la diferencia en las reacciones que los estudiantes registraron tras las discusiones teóricas del semestre.

Tercera. ¿Qué diferencia habrá entre las reacciones de los encuestados en la costa colombiana y el centro del país?

En otro nivel, la diferencia entre las reacciones a la aplicación de la encuesta en Bogotá, Barranquilla y Cartagena es diciente respecto a las trayectorias de formación de los estudiantes en las dos universidades públicas de la costa colombiana y su hondo contraste con la formación de los estudiantes de universidades privadas del centro del país; incluso, enormes diferencias de reacción entre los estudiantes de dos universidades privadas de Bogotá. Profundizar en las razones de estas diferencias es una línea que está pendiente de desarrollarse en otras investigaciones. A continuación, presentamos un contraste analítico de estas reacciones en las encuestas realizadas entre estudiantes de la Universidad de La Salle (a mi cargo) y la Universidad del Atlántico (escrita por Eliana Díaz Muñoz).

Sobre la encuesta realizada a estudiantes de octavo, noveno y décimo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, Universidad de La Salle, Bogotá

Gracias a la colaboración de varios colegas, la encuesta fue llenada por 161 estudiantes de los últimos niveles (octavo, noveno y décimo) de la carrera de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. La encuesta era anónima, solo se pedía la edad y el semestre de los estudiantes. Al final del primer semestre del 2017 se realizó la encuesta de nuevo, con una pregunta adicional y sin la condición de anonimato, a veinte estudiantes de setenta que habían realizado la encuesta anónima inicial y que hacían parte del curso. Y en el segundo semestre del 2017 de nuevo se aplicó la encuesta inicial con un grupo diferente, que no había respondido la encuesta en un comienzo. El objetivo era examinar la razón de ser de las respuestas, así que se discutió la encuesta casi a modo de instrumento para grupo focal. Las reacciones, las respuestas y los comentarios de este último grupo de doce estudiantes fueron muy iluminadoras respecto a todo el proceso, y, en especial, respecto al posicionamiento de los sujetos, en relación con las nociones de indianidad. Mi conclusión fue que ese nuevo posicionamiento estaba alumbrado por las discusiones en torno a textos teóricos de todo el semestre, así como a las mediaciones que se indican en el primer capítulo de este libro.

• Reacciones a la encuesta en Bogotá

En su mayoría, los estudiantes del curso que acompañé y los de los demás cursos llenaron la encuesta sin plantear ninguna objeción. De las encuestas que diligenciaron estudiantes con quienes no tenía contacto, solo tres personas dejaron en blanco los espacios y escribieron los siguientes comentarios en los márgenes: “para niños”, queriendo indicar que las preguntas que encasillaban a sujetos en ocupaciones no correspondían con la variedad de razones por las cuales alguien trabaja en tal o cual oficio. Fue notorio cierto amago de romper el estereotipo, aunque incipientemente, en la intención de agregar otras opciones en las letras, pero nunca al punto de considerar innecesaria la asignación de *blanco*, *negro* o *indígena* a una profesión o a una cualidad. En otras palabras, salvo las tres mencionadas excepciones, nadie desactivó el estereotipo recurriendo a atribuir la cualidad o la profesión a todos los grupos a la vez sistemáticamente. Lo hicieron en unas ocasiones, pero esto deja intacta

la idea de que hay alguna gente mejor capacitada para ejercer ciertas funciones o gente más predispuesta a exhibir ciertos atributos, por carencia o por exceso.

En el caso del grupo con el que se realizó la primera encuesta contrastada, durante el semestre, realizamos algunas lecturas de historia sobre la exclusión en Colombia y sobre los usos e implicaciones del estereotipo racializado. El curso era de estudios culturales, con énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico (es decir, del pensamiento posicionado, justificado y capaz de situar causas y consecuencias históricas de ciertas ideas aceptadas como sentido común). Repetí la encuesta en este grupo (esta vez pidiéndoles que escribieran su nombre) y la mayoría de los veinte estudiantes se negó a llenarla. En la discusión de clase de ese día lxs estudiantes justificaron su renuencia enunciando posturas algo liberales (como *todos somos iguales*, pero sin poder explicitar las razones estructurales de la jerarquía social), pero más que nada, podían analizar cómo y por qué las preguntas llevaban implícito el racismo. A esta última encuesta agregamos una pregunta relacionada directamente con el ámbito de su futuro desempeño profesional, a la que la mayoría de los estudiantes respondió idealistamente, cosa que atribuimos a que aún no ejercen como docentes así que no han enfrentado el problema en sus propias aulas.

Con el segundo grupo con quienes se discutió la encuesta (segundo semestre del 2017) hubo algunos indicios de incomodidad, manifiestos en risas y susurros como de quien se sabe haciendo una pilatuna, comentarios como “profe, yo me siento racista llenando esto”, dichos no para pedir no llenar la encuesta, sino con reconocimiento de una falla moral. Aun así, es interesante que no hubiera nunca negativa radical para llenar la encuesta. Esto, naturalmente, puede deberse al poder del docente, al contenido de mandato implícito en toda solicitud de un docente en el aula, pero creemos que también responde a cierta fruición o regodeo en el estereotipo, cierto goce en la atribución de cualidades, cierto juego de ¡bingo! con estas columnas de la encuesta.

De este grupo surgieron dos claridades colectivamente articuladas: una, en torno a la autojustificación de la utilización del diminutivo para aludir a lo *negro*. Los estudiantes empezaron aduciendo que era una cuestión de cariño; por un debate entre ellos mismos, a partir de la contradicción de esta idea por parte de algunas estudiantes, pasaron a afirmar que era para que no se sintiera muy agravante, y de ahí concluyeron, guiados por el ejercicio

de discusión, que si se sentía agravante era porque tenía un trasfondo jerarquizante y excluyente y que escondía una postura paternalista.

La otra claridad tuvo que ver con la autodescripción de los encuestados, en la parte final de la discusión. Habíamos observado que varios estudiantes, en la lista de sesenta y nueve encuestas en Bogotá, se habían autodenominado pertenecientes al grupo *indígena*. Sin embargo, la Universidad de La Salle, donde se aplicó esta encuesta, cuenta con un porcentaje muy bajo de etnias en su sede de Chapinero (en el primer capítulo detallamos este punto), donde estábamos, y ninguno de los estudiantes se había inscrito a sí mismo en un grupo *indígena* cuando nos presentamos al inicio del semestre (en otros semestres, un par de estudiantes sí lo han declarado). Nos extrañaba entonces esta autoidentificación. En la discusión con este grupo, varias estudiantes explicaron que pertenecían a la colectividad política chibcha de Chía o se habían denominado así por reconocer que estaban en una parte del país donde lo *indígena* predominaba (esta afirmación era bastante general, más basada en historias repetidas de los manuales de historia). Esto dio pie para debatir el tema de la autoidentificación y la distancia entre los atributos *ópticos* de lo étnico o de lo racial y la identificación política de los sujetos. Es decir, pudimos contrastar su racialización de lo *negro* basados en atributos y en apariencias físicas con su ausencia de racialización de lo étnico *indígena* a partir de este último elemento.

Un balance de las sesenta y nueve entrevistas iniciales permite afirmar que el estereotipo tripartito —*blancos, negros, indígenas*— está invicto y que se asienta y se alimenta de los lugares comunes que la literatura ha señalado, a saber: proveniencia geográfica, actividades y ocupaciones, y concepciones sobre el cuerpo. Sin embargo, el trabajo total de la investigación, que en sus propósitos y articulación funcionó tácitamente con un formato de acción-participación, en la medida en que cada instrumento y cada intervención estuvo dirigida a transformar un accionar y un pensar de lxs estudiantxs, y fue acomodándose paulatinamente a los hallazgos del proceso, muestra claramente que se pueden provocar algunos desplazamientos (no necesariamente completos ni definitivos, pues el racismo se reencaucha de modos imprevistos) con mediaciones como las que detallamos en los capítulos siguientes.

**Sobre la encuesta realizada a estudiantes
de Licenciatura en Español y Literatura,
Universidad del Atlántico
(escrito por Eliana Díaz Muñoz)**

Se entregó el material al grupo de encuestados (cien estudiantes) sin aclarar previamente las temáticas que se pensaban abordar, solo se les instó a responder con sinceridad. Durante la aplicación, varios de los estudiantes, al leer y percibirse de la naturaleza de las preguntas, manifestaron que les resultaba imposible decidirse por una sola opción que descalificaba a un grupo étnico particular cuando sabían que tales juicios bien podían recaer en cualquier persona. En ese momento preguntaron si podían tomar las a, b, c para un mismo ítem. Insistieron en que nunca se habían sentido tan *racistas* y que la encuesta predeterminaba una respuesta con esta característica. Es decir, que el instrumento reproducía imaginarios con los que, al juzgar por su reacción de desaprobación, ellos habían convivido.

Una vez terminada la aplicación, se les invitó a dar apreciaciones respecto a las situaciones que proponían las preguntas. Señalaron que en algunos casos sus relaciones de amor o amistad habían sido determinadas por el factor etno-racial. Por ejemplo, una chica mencionó que en su casa no era tan aceptada la idea que ella fuese pareja de alguien *moreno*, que la amistad no era tan condicionada por este factor como sí las que implican un compromiso duradero. Otros jóvenes, hombres entre los 19 y 25 años, aceptaban que les parecían más atractivas las mujeres *negras* por lo “voluptuosas”, la “forma de su cuerpo” o su “color” les era llamativo.

Fue recurrente escuchar que, en cierto sentido, la encuesta los obligó a posicionarse en un grupo étnico, aspecto del que manifestaron casi nunca pensar. No se percibían como parte de un grupo étnico, salvo aquellos estudiantes que tenían alguna filiación con comunidades afrodescendientes o *indígenas*, esto potenciado porque asocian la pertenencia étnica a ciertos rasgos fenotípicos. Comentaban que estaban esperando, entre las opciones que ofrecían las preguntas, un punto intermedio como “mestizos”, “trigueños” o “canelas”. En los encuestados se nota también que categorías como *negro* o *indio* son mencionadas siempre con diminutivos o con ciertas vacilaciones, en una actitud de atenuación como si sintiesen vergüenza o miedo de nombrarlas plenamente. Llamaron la atención sobre la falta de espacios en la Universidad y en el programa de pregrado (los cursos en los que se desarrollaba

esta discusión eran Teorías literarias III y Literatura del Caribe) para debatir estos temas, y que se sentían cohibidos en el momento de hablar de ello porque no sabían cómo hacerlo sin ser ofensivos con otros compañeros. Se percibe que es una temática que no los deja indiferentes.

Ante lo anterior, se puede concluir que:

1. El instrumento permitió que evidenciaran los imaginarios racistas presentes en su comunidad y, al mismo tiempo, sentaran una posición al respecto.
2. Se destacó que la pertenencia étnica había determinado buena parte de sus relaciones afectivas y que, muchas veces, no eran conscientes de ello.
3. Para ellos, los seminarios del programa deben permitir un espacio para discutir estas temáticas.

USOS DE ESTE LIBRO

Lo que sigue de este libro está compuesto por cuatro capítulos, destinados a usos concretos dentro de una pedagogía antirracista.

En el primero, está descrita la experiencia de técnicas encaminadas a una pedagogía antirracista concentrada en la combinación de la teoría cultural y el uso de textos literarios. Este capítulo está nucleado sobre la noción de privilegio racial. Explica el mecanismo general del racismo y su entronque con la emoción como un medio para transformarlo. Así mismo, da detalles sobre técnicas que se pueden replicar en el aula con miras a propiciar la conciencia sobre la existencia del racismo y, en especial, una incidencia sobre este.

El segundo capítulo es una lectura de la obra visual *Blanco porcelana*. Está organizado en torno a performances de identidad; en particular, a lo relacionado con los atributos racializados del cabello, tal como se pueden percibir en dicha obra visual. Se ocupa de exponer cómo se construyen expectativas de clase, raza y género sobre los cuerpos desde un bagaje teórico feminista.

El tercer capítulo elabora un análisis textual de una novela contemporánea colombiana, con el ánimo de ofrecer algunos puentes para la selección y el trabajo con textos literarios en el aula que puedan encauzarse a discusiones y ejercicios antirracistas. En este capítulo, los ejes de interrogación son aspectos literarios (la narración, la autora, los personajes) y nociones sobre la raza.

El cuarto capítulo, de investigadores brasileños invitados a contribuir a este libro dada su trayectoria en los temas étnico-raciales, ofrece elementos de pedagogía antirracista a partir del trabajo audiovisual basado en el llamado *cine negro*. Se estructura a partir de la tensión entre la mirada colonial y la reacción anticolonial a esa mirada. Es un trabajo que, desde el contexto brasileño que cuenta con más madurez en este camino, arroja algunas luces a nuestras propias posibilidades didácticas antirracistas mediante el cine.

Al final de cada capítulo incluimos una breve selección de textos que consideramos pueden servirles a docentes y estudiantes en el camino de plantearse, fundar o refinar algunas de sus inquietudes sobre el racismo en su ensamblaje con el clasismo y el sexism.

REFERENCIAS

- Arias Vanegas, J. (2005). *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano: orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales*. Universidad de los Andes.
- Arocha, J. (2000). *Geografía humana. Los afrocolombianos* (tomo iv). ICANH.
- Campo-Arias, A., Oviedo, H. C. y Herazo, E. (2014). Escala de experiencias de discriminación: consistencia y estructura interna en estudiantes de medicina. *Revista CES Psicología*, 7(2), 15-26.
- Castillo Guzmán, E. (2011). La letra con raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe*. Flape.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, (44), 147-165.
- Coe, R. J. (2012). The nature of educational research-exploring the different understandings of educational research. En J. Arthur, M. Waring y R. J. Coe, *Research methods and methodologies in education* (pp. 5-15). Sage.
- De Friedman, D. M. (2001). *A mind of its own. A cultural history of the penis*. The Free Press.
- Del Valle, M. M. y Olarte, A. (2020). *Fundamentos de crítica literaria. Una aproximación interseccional y antirracista*. Ediciones Unisalle.
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Friedemann, N. S. y Arocha, J. (1986). *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Planeta.

-
- Hellebrandová, K. (2014). El proceso de etno-racialización y resistencia en la era multicultural: ser negro en Bogotá. *Universitas Humanística*, (77), 145-168.
- Jiménez Leal, L. (s. f.). Racismo y políticas públicas en Colombia. El caso afrocolombiano (1991-2005). http://portail-eip.org/SNC/EIPColombia/2005/afro_colombiens/Racismo.pdf.
- Kendi, I. X. (2016). *Stamped from the beginning. The definitive history of racist ideas in America*. Nation Books.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Leal, C. (2007a). Aproximaciones a los estudios de raza y racismo de Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 184-193.
- Leal, C. (2007b). Recordando a Saturio. Memorias del racismo en el Chocó. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 76-93.
- Marina, J. A. y López Penas, M. (2001). *Diccionario de los sentimientos*. Anagrama.
- McGraw, J. (2007). Purificar la nación: eugenios, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 62-75.
- Mena García, M. I., García Quintero D. N. y Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá Positiva.
- Mena García, M. I. (2011). El lugar del racismo y la discriminación racial en las memorias de la afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, (34), 105-114.
- Meneses Copete, Y. A. (2012). Maestro: ¿promotor de la cultura o promotor del racismo? Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-Nación, el racismo en la escuela y la condición de maestro en el Estado pluriétnico y multicultural. *Plumilla Educativa*, 9(1), 281-296.
- Múnnera, A. (1998). *El fracaso de la nación: región, clase y raza en el Caribe colombiano. 1717-1810*. Banco de la República; El Áncora Editores.

- Múnера, A. (2005). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Editorial Planeta Colombiana.
- Mosquera, C. y León Díaz, R. E. (2009). *Hablar de racismos y discriminación racial: elementos para cuestionar la ideología de la igualdad racial en Colombia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz Martínez, L. J. (2015). *Representación de Piedad Córdoba dentro del período de gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Análisis desde los medios de comunicación* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Puertas Romo, M. (2010). *Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano. Un estudio de caso* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11124>.
- Quintero Ramírez, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanística*, 77(77), 71-94.
- Restrepo, E. (2013a). Articulaciones de la negridad: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 147-163). CLACSO.
- Restrepo, E. (2013b). *Etnización de la negridad: la invención de las “comunidades negras” como grupo étnico en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez Bobb, A. (2006). *Miseria de la razón. Racismo, etnocentrismo y nazismo: legados del pasado aún en las ciencias sociales de Occidente desde una perspectiva caribeña*. Peter Lang.
- Rojas, A. y Castillo Guzmán, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Serna, S. (2011). Vivir de los imaginarios del mar: restaurantes y estereotipos sobre el Pacífico en Bogotá. *Tabula Rasa*, (14), 265-294.

-
- Soler Castillo, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación*, 6(2), 255-260.
- Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, (15), 107-124.
- Steiner, G. (1960). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Tobón, D. J. (2020). *Experiencias del mal. Afectos morales en el cine colombiano*. Lasirén Editora.
- Viveros, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (1), 63-81.
- Zapata, C. (2015). *El Profesor Súper “O” y la pedagogía del castellano. Muchos colombianos, pocos bien hablados* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Wiewiora, M. (2009 [1998]). *El racismo: una introducción*. Gedisa.



CAPÍTULO 1

ENTRE PRIVILEGIADOS

Mónica María del Valle Idárraga*
Universidad de La Salle

El racismo siempre es una violencia en la medida en que constituye una negación de quien resulte víctima, es decir, una alteración de la parte de humanidad de la que cada cual es portador

Michel Wieviorka

Este capítulo da cuenta de un programa de intervención de aula entre estudiantes universitarios de la licenciatura en lenguas (énfasis en español), en la Universidad de La Salle, en Bogotá, que estuvo dirigido a fomentar la conciencia sobre el racismo y a cuestionarlo. El trabajo aquí expuesto fue ideado y desarrollado dentro del proyecto “Las obras de ficción en una pedagogía antirracista transcurricular” (realizado dentro del Grupo de Trabajo de

* Docente, traductora literaria y editora. Doctora en Estudios Culturales e Hispánicos y magíster en Literaturas Hispánicas, ambos de Michigan State University. Actualmente, profesora titular de la Universidad de La Salle. Se enfoca en la cartografía literaria en San Andrés, la intersección entre espiritualidades y arte y las visiones del agua en la literatura caribeña. Entre sus traducciones resaltan *Loas* (con María Luisa Valencia Duarte), *Frankétienne de antología* y *Elogio de la creolidad* (ambas con Gertrude Martín Laprade). Fundadora de la editorial Lasirén. Recibió la beca Fulbright a investigación por el proyecto sobre haitianos prisioneros en la Base Naval de Guantánamo en el año 2019.

CLACSO “Formación docente y pensamiento crítico”¹. Por lo tanto, varios de los supuestos que lo atraviesan tienen que ver con discusiones sobre formación docente y pensamiento crítico al interior del Grupo de Trabajo, que se abordan aquí de uno u otro modo.

Me interesa esa discusión sobre el vínculo entre pensamiento crítico y formación docente desde dos ángulos. El primero, desde una apuesta en torno a cierta forma muy política del pensamiento crítico, entroncado con la llamada pedagogía crítica expuesta por pensadores como Joe Kincheloe, Shirley Steinberg (1999) y Henry Giroux (2011). Esta forma de la pedagogía —que comparte perspectivas sobre el poder y la cultura propias de una línea de estudios culturales por la vía Hall-Gramsci— entiende la práctica pedagógica como una manera de lo político (en un sentido amplio), en tanto considera que su función es la construcción de agentes críticos involucrados en nociones de aprendizaje y enseñanza a las que son consustanciales los “asuntos de justicia, valores, ética y poder” (Giroux, 2011, p. 3). En otras palabras, esta vertiente no ve la pedagogía como “un método desinteresado, o una simple habilidad o técnica” (Giroux, 2011, p. 4), y rechaza la “asunción común de que es simplemente un conjunto de estrategias y habilidades que se usan para enseñar temas previstos” (Giroux, 2011, p. 4).

El segundo ángulo que ha sido de mi interés inscribir en la discusión sobre pensamiento crítico y formación docente toca al potencial de la teoría y de la literatura-como-teoría para promover desplazamientos o deslizamientos de la posicionalidad de los sujetos (término que preferimos al de identidad) participantes en el aula. La teoría, las teorías, han sido asumidas en la educación en nuestro país o bien como un relleno tedioso e inútil o como un terreno de saqueo azaroso del cual se pueden arrastrar citas para tesis y publicaciones. Algo, a lo sumo, para repetir, no algo a partir de lo cual

1 Participamos en esta investigación la suscrita y Alejandra Olarte Fernández (Universidad de La Salle), Eliana Díaz Muñoz (Universidad del Atlántico), Wifredo Esteban Vega (Universidad de Cartagena) y Eduardo Silva Peña (Unimonserrate). Aunque nuestro marco de discusión teórico es compartido, la experiencia de aula difirió en función de las distintas áreas de trabajo de cada uno y de los materiales de lectura y temas que estábamos desarrollando en las aulas, así como de los lugares del país donde se estaba llevando a cabo el proyecto. Algunos teníamos clases de estudios literarios, otros clases de teoría cultural; unos estábamos en Bogotá, otros en Cartagena o Barranquilla. Se trató, precisamente, de reflexionar sobre cómo podía engranarse y desarrollarse el material y las discusiones sobre antirracismo al calor de esas diferencias, y qué había de común y de diferente en las discusiones que propiciábamos y en las posturas del estudiantado. Esas encrucijadas son las que dan cuerpo a algunos capítulos de este libro.

pensar. La contribución de la literatura en ese proceso del pensar es desdeñada, ya que la escuela la ha reducido mediante disecciones infructuosas, alejadas de los contextos, o la ha inutilizado por medio de usos exclusivamente instrumentales. El resultado en ambos casos es la separación de lo teórico y de lo literario, a lo cual se recluye en el campo de la imaginación o la invención, un terreno presuntamente alejado del pensamiento. Esta dicotomía ha sido duramente criticada como un artificio construido a lo largo de una fisura racializada que la academia hegemónica explota (Christian, 2019). Es decir, que la fractura o la presunta discontinuidad entre literatura y pensamiento es de suyo una división racista de saberes que ubica a las autoras y los autores *negros* como objeto de estudio de unos sujetos que tendrían los lentes para hacerlo. Aun desde otra perspectiva, la noción de teoría como invención, como *lo concebido*, y la de teórico como el que observa (Darós, 2002) (una noción que el giro afectivo en literatura permite empatar con quien lee como alguien que se pasea, viaja o mira en los hechos narrados), facilita enormemente un puente entre ambas producciones mentales. Por lo demás, este último gesto ya está plenamente admitido desde otras corrientes como la teoría cognitiva de las emociones (en especial de Nussbaum, 2010), dentro de la cual la emoción y el juicio no son dicotómicos. La literatura y la teoría, entonces, son discursos con la misma capacidad de suscitar pensamiento y posicionamiento social, si se las dispone hacia ese fin, sin que eso tergiverse la naturaleza de ninguna de las dos. Eso, en cuanto a supuestos de la investigación.

Pasemos entonces a lo que hice, que es a la vez lo que propongo: una serie de talleres y actividades encaminadas a:

1. Soltar debates, lo más sinceros posible (aun considerando las relaciones de poder en la escuela que pueden obstruir, y, en caso extremo, impedir esa apertura), en el aula de clase de pregrado en torno a acciones, visiones y creencias racistas de las cuales los estudiantes universitarios son partícipes o testigos allí mismo o por fuera del aula.
2. Ayudar a detectar en acciones, visiones y creencias cotidianas la presencia del racismo, a menudo encriptado (Kincheloe y Steinberg, 1999), imperceptible o negado por quienes no lo viven.

3. Provocar el reconocimiento del estudiantado de algunas de las maneras en las que el racismo institucionalizado atraviesa su vida personal de distintos modos.
4. Acompañar la transformación potencial hacia el reconocimiento, y en lo posible la erradicación, de visiones, acciones y creencias racistas de lxs docentes en formación.

Esta secuencia de acciones-objetivo constituyó, en esta investigación, la caracterización concreta y pragmática de *pensamiento crítico*. Si lo elaboramos de otro modo, el pensamiento crítico consiste, para nosotros, en una mediación didáctica organizada para *desacomodar y desencajiar* los supuestos epistémicos y vitales del estudiantado, que dan sentido a su vida cotidiana y profesional a través del lente hegemónico del *privilegio blanco* (Bergo y Nicholls, 2015). En otras palabras, el trabajo buscó desnaturalizar la ideología de lxs docentes en formación, entendiendo por ideología los supuestos o las ideas que explican su mundo (Bartolomé, 2008), para dislocarlos y desplazarlos de su lugar de privilegio.

Así visto, el pensamiento crítico es indesligable de la formación docente, pues contempla, como fin apremiante de la educación, la formación de seres humanos que puedan situarse con criterio social (es decir, del lado de quienes sufren esta u otras formas de opresión) en el mundo. Se concentra “en cómo la pedagogía como una práctica moral y política capacita al estudiante para focalizar el sufrimiento de otros” (Giroux, 2011, p. 5). Por esto, cuando en el marco de trabajo reconozco la “naturaleza productiva y deliberativa de la pedagogía” (Giroux, 2011, p. 6) no me refiero a que nuestra función sea enseñar a argumentar o a deliberar. La forma de pensamiento crítico que guía este trabajo supone como condición la capacidad cognitiva del estudiantado, pues la escuela puede contribuir a que se desarrollen capacidades cognitivas que faciliten la comprensión de debates, la elaboración de argumentos y la distinción de causas y consecuencias (las llamadas por algunos autores “habilidades superiores de pensamiento” (Boisvert, 2004)), pero su función no puede finalizar ahí, ya eso no basta, pues la raíz real del problema social del racismo, el clasismo y el sexismno no es que no sepamos pensar. La noción de “habilidades superiores de pensamiento”, además de ser soterradamente clasista, supone también que se desarrollan exclusivamente mediante una instrucción formal, progresiva, demostrada en ciertos ejercicios enteramente académicos, con lo cual entroniza el mundo letrado y

recae así sobre la noción de intelectual tradicional. El desdén por las formas de pensamiento no académicas se alinea con vistas moderno-céntricas del conocimiento de las que un trabajo contra el racismo tiene que deslindarse. En suma: las mediaciones aquí propuestas no pretenden enseñar a pensar, cerebralmente hablando, sino ayudar a desaprender los ordenamientos sociales introyectados, a menudo trajeados como argumentos, que sustentan la exclusión y la desigualdad social. Se pueden tener debates en perfecto *pensamiento superior* (la ciencia racista del siglo XIX (Wiewiora, 2009)) —y en esa línea se encuentran los debates y las propuestas de líderes políticos e intelectuales de los siglos XIX y XX (el análisis de Martínez-Martin (2017) y Múnera (2005) en Colombia son ejemplos al caso)— sin que medie un atisbo de solidaridad humana, un ápice de conciencia de género y masculinidades, una noción siquiera de que existe la opresión sobre la base de distinciones raciales, clasistas y engenerizadas.

En este sentido, el trabajo realizado aquí compagina con el modo de análisis que Giroux considera suyo (aunque corresponde, desde luego, a un análisis de coyuntura en plena ley); se trata de la *crítica [critique]* como

un modo de análisis que interroga textos, instituciones, relaciones sociales e ideologías como parte del guion del poder oficial. Dicho de un modo sencillo, la crítica se concentra principalmente en cómo la dominación se manifiesta a la vez como una fuerza institucional y como una fuerza simbólica, y sobre sus formas de repercutir sobre la sociedad en todos sus niveles. (Giroux, 2011, p. 4)²

El mecanismo de intervención (de desaprensión) aquí propuesto se afina en desmenuzar los procesos histórico-sociales, individuales y disciplinares mediante los cuales se han engranado tres conceptos: *mujer/hombre, pobre* y *negro/a*³. En otras palabras, las actividades y los talleres buscaron proveer contextos históricos y disciplinares que permitieran comprender que los conceptos no son neutrales por ser *científicos*, que están cruzados de intereses y de exclusiones y que se diseminan en lo cotidiano, de modo que los apropiamos y los replicamos (Darós, 2002). Dicho sea de paso, este momento fue, sin duda, uno de los más demorados, exigentes y urgidos de creatividad, pues más fácil se dice que las palabras no son conceptos ni los conceptos co-

2 Todas las citas de este capítulo fueron traducidas por la autora.

3 Recalcamos que aludimos a conceptos con este uso de las cursivas en todo caso.

sas (siguiendo a Darós, 2002), de lo que esto se capta y se traslada al análisis de problemas y fenómenos cotidianos. La convicción fundante, entonces, de los trabajos de aula en esta investigación, es que la teoría, vista así, es un ingrediente central de cualquier proceso realmente formativo en el sentido antes mencionado. Los tres ángulos interactuantes (la raza, la clase, el género, aunque con una concentración mayor sobre el primero) fueron los pivotes intencionales de las actividades propuestas y fue importante poder apreciar el proceso de reflexión del estudiantado durante cada semestre de clases (a lo largo de tres semestres, con grupos distintos) porque en esa curva temporal afloraron lo que tomamos como expresiones y revisiones de juicios que son testimonios de algún grado de transformación crítica.

LAS ACTIVIDADES

Durante tres semestres (2017-1-2018-2) estructuré el curso de estudios culturales (dirigido a estudiantes de noveno semestre en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés) como un asedio progresivo, con estrategias múltiples al *sentido común* de raza y género, en especial del estudiantado que participaba en ellos. Para los estudios culturales de la línea a la que me adhiero, el *sentido común* es uno de los baluartes del *status quo*, pues siendo una retina para leer las relaciones en el mundo, está teñido fuertemente por las tensiones entre lo hegemónico y lo subalterno. Alimentado por agentes diversos, desde la familia hasta la escuela, el *sentido común* aparece en frases y refranes, en explicaciones de la ciencia, en las prédicas de los medios y en chistes. Es lo que resulta *normal* o *natural* en cualquier frente, pero que bajo otras lupas se impugna: la heteronormatividad, la fuerza física de la gente *negra* y el carácter de cuidadoras de las mujeres, entre otros conceptos. El *sentido común* no es homogéneo, de ahí que mapear la diversidad de sus manifestaciones ayuda a comprender su hondura y la tensión que implica para cada sujeto ser persuadido de ideas o ser forzado a habitarlas. Al compartir la noción de que un estudio cultural busca desdoblar y exponer una articulación, desarticularla y rearticularla (Grossberg, 2016; 2017), un equivalente en otra jerga de las propuestas de la pedagogía crítica, dirigí todas las mediaciones a ese propósito.

Para fines analíticos, y para que puedan ser reproducidas, razón de ser de este trabajo de investigación y de este escrito, agrupo las actividades en tres

circuitos de igual peso: (1) el de las ideas banales, las opiniones, los deseos, los gustos, *presuntamente* individuales, (2) el de las reflexiones intelectuales, *presuntamente* alejadas de lo personal, en torno a los textos y (3) el de lo afectivo-lúdico o de las emociones, *presuntamente* alejado de lo reflexivo y lo intelectivo y en apariencia totalmente dejado al mero disfrute literario y anecdótico. Importa subrayar el adverbio con insistencia porque es precisamente en la idea de que las acciones, visiones y creencias sobre el mundo son propias, exclusivas y construidas en solitario, salidas casi de la nada, o, al contrario, enraizadas en explicaciones científicas del mundo, donde reside una de las potencias del racismo (así como del clasismo o del falocentrismo). Esa idea sirve de escudo tanto a docentes como a estudiantes para negarse a discutir en las aulas el tema del racismo y el falocentrismo con afirmaciones como *eso es personal y privado*, asunto de terrenos distintos al aula, que es una convicción o una elección individual y que no se discute por respeto o porque, de nuevo, no hace parte del trabajo pedagógico, o, aún más, que es resultado de los *valores* familiares, no tiene nada de *científico* y que nada de eso incumbe a las aulas. La pedagogía crítica y ciertos estudios culturales, insisto, contradicen cada una de esas posturas y las retan.

En consecuencia, dentro de este trabajo de formación docente en pensamiento crítico en torno a las cuestiones raciales y de género, ese circuito triple de intervención está fabricado de modo que se pueda ayudar al estudiantado a comprender cómo lo personal es político (los feminismos cercanos a nosotros en el tiempo y el espacio nos lo han enseñado), cómo lo personal no suele ser una mera opinión individual, cómo la ciencia y las disciplinas no escapan a órdenes sociales jerarquizantes y cómo no volver tales temas el centro del currículo convierte a lxs docentes en formación (y a lxs docentes en ejercicio, desde luego) en replicadores de diferencias sociales estructurales. Fue apuesta de esta investigación, en virtud de las teorías que la nutren, que el pensamiento crítico se produce gracias al engranaje —muy potente— entre los tres circuitos (la doxa, lo intelectual y lo lúdico-emocional), y entendemos los dislocamientos que apreciamos en el transcurso de cada semestre como afloramientos de este.

LOS TRES CIRCUITOS

Por lo regular, cada sesión de clase contaba con el encadenamiento de los tres circuitos, no necesariamente en este orden, sino atendiendo al énfasis que el tema específico de la sesión precisara. También se articulaban como progresiones similares o que evocan las rutinas de pensamiento. Es decir, que sobre el telón de un propósito (generar, activar o establecer un punto de partida para una pesquisa más a fondo, por ejemplo) o una aplicación (un cuándo, cómo y para qué usarla), vibraban dos o tres preguntas (una sobre una sensación, visión o experiencia preexistente; una relacionada con lo detonado por el texto leído para la sesión en cuestión, y una proyectada hacia la reflexión personal, no necesariamente dada por terminada en clase y no necesariamente requerida de explicitación, ni inmediata ni necesariamente pública o comentada al docente).

Las ideas banales o del común

El clima lúdico que acompaña estas actividades permitió una espontaneidad en la manifestación sin filtro ni censura de creencias, que luego eran discutidas al calor del siguiente circuito en el desarrollo de las sesiones de clase. Aun en su aparente simpleza, estas rondas revelaron indefectiblemente una gama de problemáticas asociadas a la racialización: estereotipos de masculinidades y feminidades afro o *indígenas*, visiones normativas incuestionadas de la sexualidad, encuadres de población en ciertos oficios y lugares de la geografía nacional o citadina.

Fue importante partir de este componente, incluirlo como detonante o a veces de retorno sobre los textos, de discusiones en las sesiones, pues en la circulación en parejas de comentarios, reacciones espontáneas, chascarrillos e historias en apariencia sin conexión con lo teórico de la clase se activa cierta espontaneidad que permite expresar sin pudor algunas creencias o visiones de mundo, amparadas bajo lo pasajero o furtivo de una dinámica lúdica en clase.

Hicieron parte de este circuito técnicas grupales como las siguientes:

- Anécdotas y rondas de intercambio de opiniones y puntos de vista: accionadas por una pregunta guía de una experiencia de racialización o de discriminación en general. Algunas de las preguntas que fueron

útiles por su capacidad de develar prejuicios arraigados y estereotipos, así como posturas respecto a la heteronormatividad y a la orientación sexual, al menos para el contexto de los estudiantes del momento en cuestión, fueron:

- ¿Sueñas o has soñado con personas *indígenas* o afrocolombianas?, ¿qué sueños han sido? Si no has soñado con personas de esos grupos, ¿a qué lo atribuyes?
- Si fueras presidente y pudieras elegir tres personas, una de ellas afrocolombiana, como ministros de un gabinete, ¿a qué cargos los destinarías? [En la socialización, por lo regular, era evidente que no habían considerado la formación o las aptitudes de los candidatos, sino solo su epidermis].
- Si fueras directora de cine, ¿en qué rol pondrías a un actor afrocolombiano que tienes a tu disposición? [En la socialización salían a flote estereotipos racializados relacionados con la dotación sexual].
- Si hubiera un pedido de donación de juguetes para niños y niñas en el Pacífico, ¿qué juguetes enviarías? [En la socialización se hacía evidente que no tenían contexto histórico o geográfico para la región y tendían a trasplantar necesidades citadinas allí, a más de repetir nociones de pobreza extrema, desde luego basadas en una mirada andino-céntrica y moderna del lugar].
- Si la persona que más amas de tu familia (asumiendo que tu familia es heteronormativa) te dijera que lleva un tiempo saliendo con alguien de su mismo sexo, ¿qué sentirías?, ¿qué le dirías? [En la socialización, esta pregunta era respondida con generosidad, digamos, poniéndose en el lugar de la comprensión y la aceptación. Era al pasar a la pregunta siguiente que reversaban, en general, y confesaban que les costaría aceptarlo].
- Si esa misma persona que amas, luego te dijera que se va a realizar una operación de cambio de sexo, ¿qué le dirías?, ¿qué crees que sentirías? [En este punto, eran por lo regular lxs estudiantes con orientaciones de género, minoritarios en el aula, quienes revelaban la experiencia de sus allegados con ellas y ellos].

- Sondeos sociales informales: consistentes en una rápida exploración de las opiniones, creencias y visiones de personas del entorno universitario externas al aula (personas de servicios generales, visitantes de la universidad, personal de cafeterías y tiendas), que luego pueden ser socializadas y contrastadas con la opinión de cada estudiante en el salón de clase. Esta fue la estructura de uno de los sondeos, incluida la directriz:

Vas a interrogar rápida y escuetamente a dos personas que no sean estudiantes ni docentes. Preferiblemente personas de servicios generales o visitantes. Toma nota de sus respuestas. Nuestro propósito es calibrar qué sentimiento o qué postura tienen las personas respecto a las relaciones interraciales y a las relaciones homoeróticas. Vas a preguntar: (1) si ha tenido relaciones afectivas/sexuales con personas de la costa colombiana, (2) si las ha tenido con una persona afrocolombiana y (3) si ha tenido relaciones con personas del mismo sexo.

En una de las sesiones en que hicimos este ejercicio, el debate en clase se organizó en torno a las respuestas que una de las estudiantes había recibido, y a sus propias respuestas.

Entre las respuestas que recibió, estaban las de un aseador, hombre de menos de 30 años, quien respondió que no tendría relaciones con otro hombre porque le gustaban mucho las mujeres, y sí había tenido relaciones con mujeres afro y de la costa colombiana. Conocíamos de vista a esa persona, y sus respuestas sorprendieron al grupo porque lo consideraban *a priori* centralista. Seguimos por el camino de sus respuestas, para contrastar con las opiniones en el salón.

—¿Y tú? —pregunté a la estudiante. —¿Tendrías relaciones con otras chicas?

Respondió que no tenía prejuicios y que sí, sin dudar, tendría relaciones con otras chicas.

—Bien. ¿Y tendrías relaciones con hombres afro?

—¡No! —respondió con presteza.

—¿Por qué?

—No, no sé, no me gustan ellos.

—Ok. Entonces, ¿tendrías relaciones con chicas afro?

—No —respondió, esta vez titubeando. La pregunta le había hecho notar, de golpe, dónde entraba en juego un resquicio de racismo.

Es cierto que estas respuestas pivotean sobre lo hipotético, pero en ocasiones, es precisamente ese carácter de lo posible o lo inimaginable el que permite rozar algo que de otro modo no admitiríamos.

Las reflexiones intelectuales

Enmarco aquí las mediaciones dirigidas a promover la discusión en grupos de distinta dimensión a partir de lecturas asignadas: preguntas cotidianas, discusiones formales, debates (con posición preasignada o de libre escogencia), círculos socráticos, análisis de comerciales y de otro material audiovisual, encuestas o cuestionarios y un monólogo.

Un aspecto esencial de este circuito fue cierta desestabilización de los sujetos evaluativos. El incentivo para la discusión era una pregunta o un objeto-reacción, que recibía una nota no por su brillantez a ojos del docente, sino sencillamente por la entrega de la pregunta durante la sesión. Esta pregunta u objeto-reacción debía, sí, corresponder a la discusión del día, entablar relaciones entre las lecturas y las vivencias propias y desprenderse de inquietudes escuetamente lexicales. En ocasiones, era objeto de discusión en grupos. Este instrumento sumamente flexible de evaluación se corresponde con invitaciones desde la pedagogía crítica a evaluaciones más pertinentes y conducentes al discernimiento y a la formación o consolidación de sujetos con postura política, dispuestos a deliberar (Janesick, 2008).

Como en otros trabajos sobre pedagogías antidiscriminatorias, constatamos que evidenciar los privilegios propios no siempre es sencillo, como tampoco lo es detectar y señalar momentos en los que hemos sido sujetos de discriminación, racismo, clasismo y sexismo. Una de las bondades de las lecturas historizantes es que nos permiten ubicar con alguna claridad esos momentos. La experiencia de otra estudiante en torno al monólogo puede ser ilustrativa al respecto.

El monólogo se construía en dos momentos. Un seguimiento en un diario escrito sobre situaciones íntimas que correspondían a tres lecturas teóricas sobre mecanismos del racismo, el clasismo y el sexism. Luego debían escoger una de esas tres situaciones y comentarla en privado con el docente. Esta estudiante, una chica más alta que el promedio de la clase, comprendía las lecturas y sus implicaciones con facilidad. En la reunión, me confió no haberse sentido discriminada nunca. Hice varias preguntas, entre ellas, si

usaba zapatos de tacón. Reaccionó con un no. Soy ya muy alta, replicó. ¿Y qué con eso?, insistí. A partir de ahí y de la reflexión posterior construyó un guion para sociodrama. Lo presentó como una caja de sombras y una voz en off. La caja de sombras y la estética que escogió era la de las princesas de Disney. Las sombras, explicó, implicaban las narrativas ocultas, esas de las que no nos percatamos de primeras.

La encuesta

Al inicio de la investigación formulamos una encuesta (véase Anexo 1) que, a nuestro entender en ese momento, permitiría sondear la presencia del racismo entre el estudiantado universitario que era nuestro objetivo; dicha encuesta se dio a partir de tres bloques de preguntas, distribuidas así: (1) estereotipos racializados generales, (2) estereotipos asociados a geografía racializada (Múnera, 2005) y (3) estereotipos racistas asociados a ocupaciones o profesiones. Los detalles sobre la encuesta, sus pros y sus contras están tratados en la introducción de este libro. Por lo pronto, lo relevante para este capítulo es lo que concierne a la discusión sobre la toma de conciencia del estudiantado respecto a la parcialidad del conocimiento y a la situación en que quedan los sujetos frente al conocimiento científico. En los primeros días de cada curso, les pedía llenar la encuesta de modo anónimo. No la comentaba con ellos en esa sesión. Al cierre del semestre, tras las lecturas que permitían entender los mecanismos del estereotipo, la veta racista de la organización geográfica del país y de nuestro modo de asociar profesiones a complejión, a región y a clase social, volvíamos sobre una versión de la encuesta a la que habíamos agregado un espacio para firma y una pregunta más. La abrumadora mayoría del estudiantado era capaz en este punto de dos cosas: la primera, percibir, entender y explicar dónde había racismo implícito en las preguntas. Era capaz, además, de negarse a responder esas preguntas, allí, por escrito. De las 161 encuestas iniciales, realizadas entre estudiantes de las universidades donde focalizamos la investigación, únicamente tres personas habían contenido o esquivado responder. En la medida en que nuestro propósito, al calor de la pedagogía crítica, era promover y ayudar a sustentar la base argumentativa crítica del estudiantado, este momento fue, durante los tres semestres, sumamente esperanzador para el estudiantado y para mí.

Lo emocional

En este circuito, agrupo algunos modos o técnicas de exploración a partir de textos literarios: el diario de sinergia con el personaje y la ilustración de pasajes, principalmente.

En la formulación del proyecto de investigación, nuestro foco articulador, a partir de la visión de Martha Nussbaum, era apresar ese foco emocional. Nos entusiasmaba poder, por fin, enhebrar textos literarios en un trabajo de toma de conciencia sin recurrir a las visiones del arte como terapia, sino dialogando con la circulación de los afectos en que el texto literario ha sido maestro desde sus inicios. La visión de Nussbaum (2010), nos parecía, resonaba más con proyectos como el de la recepción, pero permitiéndonos salir del texto hacia un terreno más amplio: el de la esfera pública. Retomamos su argumento de que las obras literarias pueden producir o inducir una sintonía de juicio. A partir de ahí, nuestra discusión corrió por otros caminos, en particular, los de los criterios de selección de las obras que podríamos trabajar y que, en vista de que lamentábamos el descuadre entre algunos de los ejemplos que Nussbaum proporciona y las realidades de nuestra escuela y nuestro contexto, pudieran tener más sentido para el estudiantado. Tener sentido quería decir, para nosotros, que cada lector y lectora pudiera vibrar sobre la vivencia de los personajes a plenitud. Era un asunto de provocar la empatía, no la simpatía (sigo en esta distinción a Tobón, 2020). Convocar la fibra de una humanidad compartida, pero no en abstracto, como nos ocurriría con un personaje de una geografía totalmente alejada e inconexa de la nuestra por su historia, como la de un expedicionario en el polo o la de un inuit acosado por el derretimiento del hielo, por ejemplo, sino que pudiéramos acoplar lo leído a personas de carne y hueso, cercanas, al menos para nuestros ojos o nuestros oídos, y cercanas, eso sí, por una historia de país compartida, aunque el conocimiento del estudiantado, y quizás también del profesorado, de esa historia, sea, en el mejor de los casos, distorsionado. En ese sentido, los talleres realizados en este renglón son el resultado de diálogos cruzados entre la teoría de los afectos de Nussbaum, el giro afectivo en estudios literarios y el trabajo de clasificación y análisis del racismo hecho por Wieviorka.

¿Cuáles son esos filamentos cruzados en los talleres? Tomemos, por ejemplo, una parte del taller correspondiente al relato “La magia del Joe Domínguez”, de Badrán Padauí (2002), llevado a cabo en una de las clases de

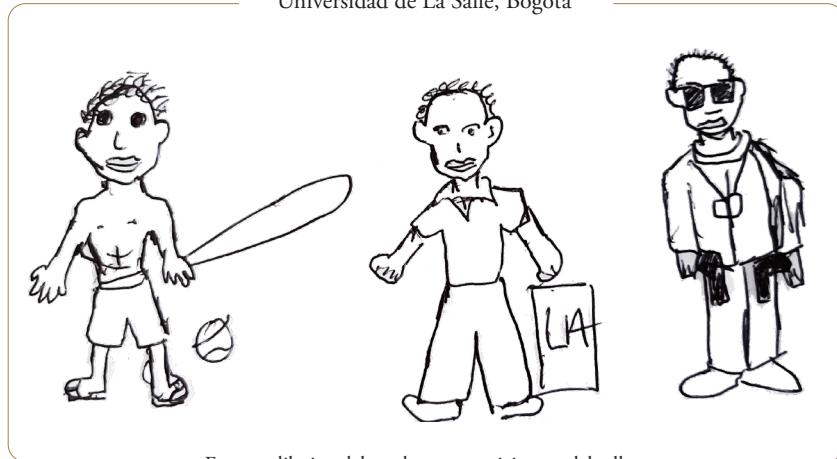
estudios culturales para cerrar la discusión de varios textos teóricos sobre racismo en Colombia (véase guía del taller en el Anexo 2). El relato narra la vida y los hechos de Joe Domínguez, “con la elegancia y el aguaje de los mulatos bien acomodados”, hijo de maestros de escuela primaria, que de ser muy pobre pasa a ser muy adinerado gracias a su participación en el negocio del narcotráfico. De niño hablaba de hacer magia, luego fue beisbolista. Ya un poco mayor, tuvo intercambios sexuales con turistas extranjeras que llegaban a las playas del barrio. Los estadios de su vida están puntuados por relaciones con la sociedad *blanca* cartagenera y con mujeres *blancas* por lo regular, así como por momentos dolorosos de rechazo a causa de su pobreza o su fisonomía, y sus consiguientes revanchas.

El propósito de las preguntas de este taller era plantear tres discusiones: (1) la carga racista de las representaciones visuales (independientemente de las habilidades para el dibujo de cada estudiante, sus modelos representacionales inmediatos de la gente *negra* son caricaturas como la de Memín). La discusión estaba encaminada a desentrañar los resor tes de tal representación y a barajar otras posibilidades de simbolizar el personaje de este relato sin aludir a su color de piel o a su fisonomía racializada, sin que eso lo despojara de sus rasgos como personaje. (2) La correlación tácita entre pobreza y *raza*, que como Wiewiorka (2009) sostiene corresponde a las concreciones espaciales del racismo; en un caso, en conexión con los espacios del relato, y en otro, con los mecanismos de *blanqueamiento* engranados al ascenso social. La discusión se dirigía entonces a exponer esa asociación y, en contraste con los recursos que usa el relato, deslindar una cosa de otra (preguntas 2 y 5, Anexo 1), y (3) la relación entre géneros, atravesada por la racialización; es decir, apuntar a contrastar los atributos de masculinidad endilgados al personaje masculino según asciende en la escala social, y en contraposición, la relativa permanencia de los rasgos asociados a María Clara, como mujer; es decir, la variación de la opresión a lo largo del eje de género. Me concentraré en la primera pregunta para lo que concierne a este apartado.

En este punto, ya hacia el final del semestre, fue claro que, de los veinte estudiantes, dos personas no habían reflexionado aún sobre la conexión entre representación visual y racismo, a juzgar por los dibujos realizados, pese a las lecturas y discusiones llevadas a cabo. Sin embargo, en los otros dibujos del grupo son notorios los intentos por desracializar al personaje (algo más fácil que cuando solo se describía, pues en este caso, volvieron sobre el texto

y transcribieron los adjetivos, casi siempre). El arco de desracialización en lo visual (de un esfuerzo por eludir la atribución de rasgos históricamente denigrantes, como exageraciones fisonómicas) pasa por no llenar el cuerpo del personaje de modo que no se indica su tono de piel (un par de personas lo hicieron), aunque se dibuje cierto tipo de cabello (figuras 1.1 y 1.2); un grado más de desracialización lo logran algunos participantes del taller que garantizan la continuidad visual del personaje no mediante un rasgo de su aspecto físico, sino un atributo externo que indica cada momento de su vida (una camisa, un objeto) (figuras 1.3 y 1.4); este arco halla su punto sugestivamente extremo en dibujos donde la caracterización es coherente con la evolución del personaje sin pasar por ninguna alusión a su físico racializado (no lo pintan como *mulato* ni como *negro*), sino como un personaje que pasa por tres estadios narrativos, por ejemplo. En el caso más descomunal, esa transición narrativa se metaforiza de un modo magnífico con un tiburón (figuras 1.5 y 1.6)⁴.

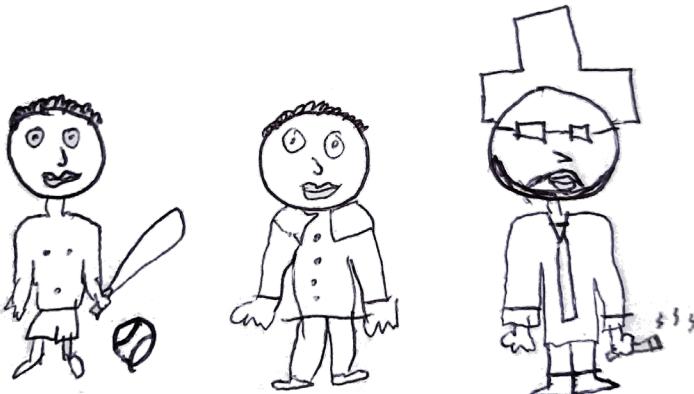
Figura 1.1 Nombre masculino, octavo semestre, 23 años,
Universidad de La Salle, Bogotá



Fuente: dibujos elaborados por participante del taller.

⁴ He preferido identificar a quienes participaron en la investigación mediante esta notación (nombre masculino o femenino) en lugar de sus nombres o de su sexo, para evitar una atribución de orientación sexual, dado el carácter desestabilizador de posicionalidad que los cursos atravesados por esta investigación tenían.

Figura 1.2 Nombre masculino, noveno semestre, 20 años,
Universidad de La Salle, Bogotá



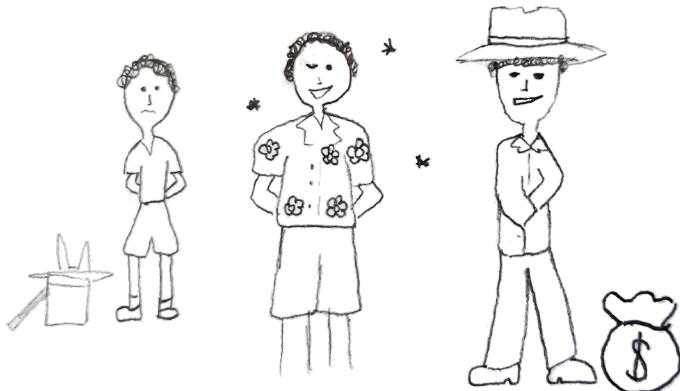
Fuente: dibujos elaborados por participante del taller.

Figura 1.3 Nombre masculino, noveno semestre, 26 años,
Universidad de La Salle, Bogotá



Fuente: dibujos elaborados por participante del taller.

Figura 1.4 Nombre femenino, noveno semestre, 21 años,
Universidad de La Salle, Bogotá



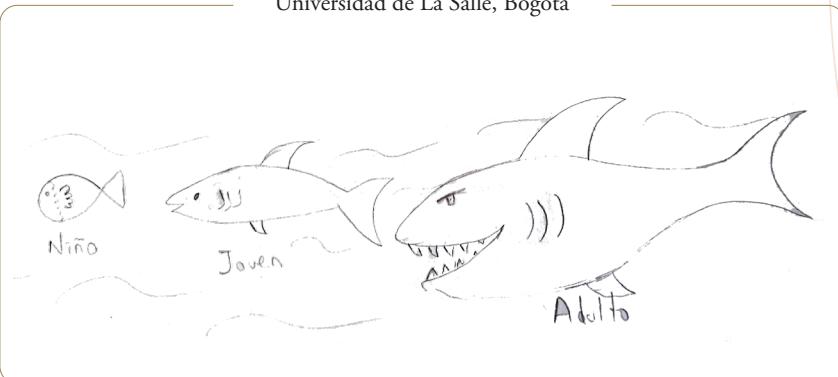
Fuente: dibujos elaborados por participante del taller.

Figura 1.5 Nombre masculino, sin edad,
Universidad de La Salle, Bogotá



Fuente: dibujos elaborados por participante del taller.

Figura 1.6 Nombre femenino, noveno semestre, 20 años,
Universidad de La Salle, Bogotá



Fuente: dibujos elaborados por participante del taller.

La descripción del texto se inclinó un poco más por retomar los pasajes del relato (este gesto es interesante, en cuanto a las formas y los grados de apropiación o no de lo literario por parte de quienes leen), con lo que la alusión racial se hacía ineludible, pero con todo, algunos estudiantes se las arreglaban para no mencionarlo como algo indispensable para la caracterización del personaje.

Pregunta 1. Retoma y compila la descripción del Joe como persona de niño, de joven y de adulto. Genial si puedes dibujarlo rápidamente.

(Respuestas del estudiante de 22 años, de nombre masculino, Universidad de La Salle, Bogotá)

Niño: astuto, él tenía o venía de familia adinerada [esto no corresponde al relato], *negro*, soñador.

Joven: carismático, decidido, *negro*, astuto, beisbolista.

Adulto: adinerado, arrogante, manipulador, astuto, *negro*.

(Respuesta de estudiante de nombre masculino, sin edad, Universidad de La Salle, Bogotá)

Niño: alegre, carismático, hablador, imperativo [*sic*], de cuerpo atleta, dientes blancos (piel oscura, cabello crespo, bajo).

Adolescente: alto, encantador, carismático, social [;sociable?], determinante, resentido, rencorista [*sic*].

Adulto: creído, distante, alto, altanero, narco.

El contraste entre estas dos descripciones es diciente respecto a las posibilidades de, como lectoras y lectores, esquivar la racialización aun ante preguntas que parecen constreñidoras y aun teniendo que dar cuenta de un texto de referencia. Mientras en la primera dos nociones son constantes: *negro* y astuto, en la segunda la noción racial solo aparece en la primera parte muy diluida (piel oscura, cabello crespo), y ya para la tercera pregunta ha desaparecido, reemplazada gracias al ascenso social (narco) en concordancia con el relato.

PRIVILEGIO Y EMOCIÓN

Los circuitos puestos en marcha tensionan el privilegio, cada uno a su modo. Algunas de las técnicas grupales usadas (de opinión, discusión-argumentación y emoción) pueden emparentarse con el *recorrido del privilegio* (*privilege walk*), una técnica utilizada en aulas estadounidenses para hacer visible, de un modo físico, corporal, la diferencia entre mayorías privilegiadas y minorías sin privilegio y la desventaja en que están estas últimas, para mostrar los recovecos donde el privilegio se manifiesta y para facilitar su análisis. El recorrido funciona de este modo. Todos los miembros del grupo se alinean frente a un mismo lugar de partida. Hay un trayecto marcado con cinta o alguna referencia visible, a modo de escala ascendente o hacia adelante, sobre el cual los miembros del grupo avanzan o retroceden un paso a la vez, según las indicaciones de quien guía el taller, quien va enumerando situaciones acompañadas de la indicación de dar pasos adelante o atrás. Son preguntas como las siguientes, que entresaco y traduzco de la guía completa del Anexo 3 (desde luego, los privilegios son por completo contextuales, corresponden a cada sociedad). Una lectura de esta guía completa pone de manifiesto que hay preguntas que carecerían de sentido en el contexto de un grupo de estudiantes de un colegio oficial o distrital colombiano, y que precisarían una adaptación a cada lugar):

- Si alguna vez se burlaron de ti o te acosaron por algo que está fuera de tu control (etnia, edad u orientación sexual) retrocede un paso.
- Si te han dado u ofrecido un trabajo gracias a tu asociación con un amigo o un miembro de tu familia, avanza un paso.

- Si hiciste préstamos para pagar tus estudios, retrocede un paso.
- Si hay más de cincuenta libros en la casa en que creciste, avanza un paso.
- Si alguna vez te has sentido inseguro o insegura caminando solo de noche, retrocede un paso.
- Si eres un hombre *blanco*, avanza un paso.

Al final del ejercicio, algunos participantes estarán a la cabeza del recorrido, y el resto distribuidos en el trayecto. Esta desigual distribución correspondería a la desigualdad de las prerrogativas y ayudaría, por una parte, a que fuera evidente para todo el grupo que no todos *están en el mismo lugar*, es decir, desnaturalizaría lo que damos por sentado, y, por otra parte, ayudaría a comprender el grado en el cual la falta de privilegios obstaculiza la vida social de quienes no los tienen.

La técnica ha recibido críticas de varios tipos, en especial las tres siguientes. En primer lugar, que ficcionaliza el privilegio de un modo lineal y no permite ver las yuxtaposiciones de clase, género y raza (la interseccionalidad del privilegio; es decir, que, *a priori*, un hombre *blanco* de clase alta tiene privilegios por sobre una mujer *negra* pobre, por ejemplo). Así mismo, se le ha cuestionado que las emociones que resultan del ejercicio en los privilegiados se inclinan al lado de la culpa y el miedo. El temor de fondo de estas críticas es que el recorrido del privilegio pueda ser contraproducente de cara a una lucha por la igualdad, ya que puede paralizar a los sujetos, impedirles mayor reflexión al hacerlos resguardar sus emociones o, en algunos casos, incluso, alienarlos por completo del interés de alguna transformación social: “el estudiantado se concentra en sentimientos de simpatía por los ‘menos afortunados’ que ellos, y evita la tarea de examinar su propio papel en estos sistemas, o de pensar cómo desmantelar tales estructuras” (Siliman y Kearns, 2020, p. 49).

También se le critica que puede provocar la lástima o voyerismo, o ese “poder ‘ver’ y observar desde fuera a quienes son convertidos en minorías” (Siliman y Kearns, 2020, p. 48, citando la expresión de Patricia Hill Collins). En otras palabras, se le critica que no necesariamente nos obliga a cambiar nuestro modo de ver y, peor aún, puede incluso, como reacción a la culpa o la humillación, afianzar nuestra defensa de los privilegios (Ehrenhalt, 2017). En cualquiera de esos casos, el fin triste de este recorrido sería inducir a quienes

participan a buscar “un modo simple de ser buenos o de no discriminar a nadie” (Siliman y Kearns, 2020).

Por último, pero muy agudamente, se cuestiona que, llevada a cabo según el formato tradicional, esta técnica es *blanco*-centrista:

Este ejercicio se centra sobre la blanquedad, y la gente de color [la académica habla desde el contexto estadounidense y se refiere con esta frase a latinxs, chicánxs, afroestadounidenses] a menudo termina sirviendo de utilería para ayudar a las personas *blancas* a ver lo privilegiadas que son. ¿Qué ganan con esta actividad las personas ya marginalizadas entonces? (Torres, 2015)

El *privilegio*, como concepto de raíz estadounidense, tiene una historia larga y Nurenberg (2020) nos la relata bien. Lo usó por primera vez el escritor afroestadounidense W. E. B. du Bois en 1937. Posteriormente, en 1988, Peggy McIntosh lo hizo famoso en un ensayo titulado “White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack”, en el que introdujo un matiz: de personas desventajadas a personas menos aventajadas; pero al parecer, Theodore Allen ya había usado la noción de “privilegio de la piel blanca” en 1960. En cualquier caso, todos esos usos aludían a opresiones y estaban en medio de disputas por la justicia social. Nurenberg concluye su reconstrucción del concepto contádonos que Katy Swalwell redondeó la definición con la intención de hacer visibles, en breve, los mecanismos de su funcionamiento, así: “Estudiantes privilegiados o de élite son aquellos posicionados por las relaciones de poder dentro de sistemas de supremacía a los que dan forma de continuo factores económicos, políticos, sociales e históricos [que] se hacen más fuertes cuando se tornan invisibles, conscientemente o no, para aquellos que más se benefician de ellos” (Nurenberg, 2020, p. 3). Un repaso rápido a la siguiente lista que ofrece el mismo Nurenberg (2020) (aún distanciándonos de su uso de la palabra *raza*) ayuda a develar rápidamente lugares donde el privilegio racial está en acción:

- Puedo mantenerme en compañía de gente de mi misma raza la mayor parte del tiempo.
- Puedo evitar pasar tiempo con gente de la cual se me enseñó a desconfiar y que a su vez ha aprendido a desconfiar de mi gente o de mí.
- Puedo encender el televisor o abrir el periódico y ver allí ampliamente representada a la gente de mi raza.

- Cuando me hablan de nuestra herencia nacional o de *civilizaciones*, se me muestra que gente de mi color la convirtió en lo que hoy es.
- Puedo estar casi seguro de que si hablo en un grupo en el que la única persona de mi raza soy yo seré oído.
- Puedo estar seguro de que el lenguaje figurativo y las imágenes de todas las artes testimonien las experiencias de mi raza.
- Me sentiré acogido y *normal* en los espacios regulares de la vida pública, la vida social y la vida institucional (Nurenberg, 2020, p. 2).

Entonces, efectivamente, el estudiantado sintió malestar⁴ en numerosos episodios desatados por las mediaciones que puse en marcha. Sin embargo, la pregunta a la que volvimos fue: ¿y no será ese malestar, la sensación de molestia y agobio y algo de culpa, y tu rechazo a esa emoción, una forma también del privilegio? ¿Cabe tu indignación? ¿Contra quién? ¿O contra qué? Destejer esta madeja, buscar el hilo que conduce hasta un mecanismo que ha restado agencia a quien ha sido racializado, y poder así cambiar la narrativa de los estereotipos asociados a lo *negro* por una narración historizada, donde vuelve a tener cabida la persona, cada persona, cambiar el foco de una persona por la que nos sentimos afectados a una tecnología o un discurso que nos lo ha hecho parecer así, fue parte entonces de mi trabajo de revisión y transformación del juicio.

LOS DISLOCAMIENTOS

A mi entender, el racismo es un problema que involucra, sin ninguna duda y con mucha fuerza, a quienes se posicionan o son posicionados como *blancos* (cualquier cosa a lo que eso se haga corresponder en un momento y lugar), tanto como a quienes se posicionan o son posicionados como *negros* (con la misma previsión anterior). Discrepo de quienes creen que es un deber de

4 De sumo interés comprobar que el abanico de reacciones del estudiantado que participó en esta investigación correspondiera, como en un espejo, a las reacciones que enumera DiAngelo (2012) en su manual, en especial en sus capítulos 12 (“Common Patterns of Well-intentioned White People”) y 13 (“Popular White Narratives that Deny Racism”), y esto fue llamativo porque si decimos que el racismo es siempre una realidad contextual, específica de lugares y momentos, ¿cómo explicar estos lugares comunes de su negación?

las minorías racializadas educar a los *blancos* sobre ellos. Como docentes, estamos en posición de incidir sobre las ideologías hegemónicas y contribuir, un estudiante a la vez, a desmantelar algo de esa estructura. A diferencia de lo que ocurre en aulas y sociedades como la estadounidense, donde el multiculturalismo ha segmentado en compartimentos nítidos a los grupos, y donde la historia de las relaciones sociales ha sido abiertamente segregadora y racista, la sociedad colombiana ha promovido un racismo camuflado que, retóricamente, afirma no avalarlo, mientras lo ejecuta (criptorracismo, en la terminología de Kincheloe y Steinberg (1999)), que puede ser más insidioso todavía porque no se deja apuntalar o señalar abierta y claramente. Eso permite que los que lo ejercen se escondan tras la máscara de que ignoran que son racistas, y que quienes lo sufren estén imposibilitados para denunciarlo, porque no se ve.

En ese sentido, este proyecto, muy conscientemente, estuvo concentrado en el trabajo, al menos en Bogotá, con estudiantes que se autoidentifican como *blancos* y en pocos casos, tras un trabajo de lectura y discusión fuerte, como *indígenas*. Considero que es indispensable proporcionar herramientas a lxs docentes en formación para detectar el racismo. De modo que, aunque percibí algunas de las emociones paralizantes que se critican en el “recorrido del privilegio”, esas emociones fueron “potencialmente generadoras” (para retomar la frase de Siliman y Kearns, 2020, p. 48). Generadoras de qué, vale entonces preguntar.

En mis encuestas, de 161 personas que respondieron 42 se autoidentifican como *negras*, 14 como *indígenas* y 105 como *blancas*. Estas autoadscripciones no fueron discutidas. Solo en la encuesta de referencia, con un grupo que realizó la encuesta inicial y otra posterior, las personas se autoidentificaron como *indígenas*. Según las cifras del censo elaborado por la Universidad de La Salle en el 2018, “la mayor parte de la población de estudiantes de la Universidad de La Salle proviene de la región centro-oriente del país”, 75 % de la población estudiantil proviene de Bogotá (Observatorio de la Vida Universitaria, 2019, p. 31). Del pregrado, pertenecen a los estratos 2 (3.096 estudiantes) y 3 (5.550) principalmente (Observatorio de la Vida Universitaria, 2019, p. 36). La edad promedio de ingreso es 19 años (Observatorio de la Vida Universitaria, 2019, p. 29). En el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras hay para esa fecha 943 estudiantes. De la población estudiantil total, “6.430 estudiantes se reconocen como *blancos* o mestizos y 4.968 no se reconocen dentro de ninguna de las categorías estipuladas. [...] 390

estudiantes pertenecen a grupos étnicos, de los cuales 193 (49,5 %) *negros*, mulatos o afrocolombianos; 7 (1,8 %) raizales y 4 (1,0 %) palenqueros” (Observatorio de la Vida Universitaria, 2019, p. 81). Con estas cifras a la vista, y con el hecho de que he tenido en clase a lo largo de siete años, en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con estudiantes de séptimo a noveno semestre (en promedio cincuenta estudiantes por semestre), un estudiante autoidentificado como raizal y tres estudiantes autoidentificados como *indígenas*, podemos interpretar como inconformidad o como juego las respuestas recibidas para autoidentificación en la categoría *racial* en nuestras encuestas. Sin temor a falsear nada, podemos decir entonces que esta investigación está concentrada en un estudiantado que puede ocupar la posición de *blanquedad*. Esto estuvo en el inicio de la formulación de nuestra investigación como motor de una necesidad percibida, a la que he aludido más arriba como un contexto donde el racismo está silenciado, lo que torna más urgente aún una intervención antirracista, calculada según las herramientas que la Universidad como institución intelectual ofrece, que en medio de esta situación de tecnocracia educativa promete aún algunas esperanzas.

En mi experiencia a lo largo de esta investigación, los ejercicios propuestos fueron útiles para provocar un desplazamiento o revisión del privilegio racial o de género, gracias a la continuidad de las discusiones a lo largo de un semestre (seis horas semanales) y a la combinación de los tres circuitos. Esos dos elementos juntos ayudaron a poner en cortocircuito esas reacciones, a pasar de ese voyerismo o mera curiosidad, pero más que nada del escepticismo por la vivencia de racismo, de sexism o de clasismo de otros, a la duda, el interés o la curiosidad intelectual por los mecanismos de poder que habían borrado la agencia de esos sujetos menos privilegiados. Finalmente, con los estudiantes con quienes logramos hacer todo el periplo esperado del semestre, pudimos pasar a un examen personal importante, con un piso teórico fuerte, que se manifestó a menudo en un plano emocional, en forma de alguna anécdota personal, pues

el universo afectivo está formado por un sistema de representaciones semánticas básicas que son el resultado de la experiencia. El léxico expresa, analiza, subraya determinados aspectos de esa base experiencial, a la que ayuda a organizarse, configurarse y establecerse. En el caso del léxico sentimental las representaciones básicas adquieren un formato narrativo. Un suceso desencadena un sentimiento porque afecta al sujeto en su bienestar o en sus aspiraciones. (Marina y López Penas, 2001, p. 16)

No creo que podamos medir ni calcular los desplazamientos que quisimos provocar. No es el punto ni tengo interés en validar este trabajo de ese modo. Hemos presenciado discusiones, conversaciones sinceras, casi promesas. Así mismo, lo que creímos logrado un semestre al siguiente, en otro contexto, lo vemos perdido o malogrado por falta de una reflexión acompañada, por insuficiencia de conocimiento o por la avasalladora presencia de un docente racista. O incluso, porque ese o esa estudiante supo fingir muy bien su aquiescencia con las discusiones de clase. Toda educación es un proceso de larga duración. Un trabajo pedagógico antirracista desde luego también lo es.

En este punto, adscribo la admonición de Wiewiorka respecto a que el racismo no se desmantela sin políticas y acciones legislativas fuertes, ni sin militancia. Que las buenas intenciones y los buenos sentimientos no bastan, y de hecho no cuentan.

La acción antirracista se enfrenta a dificultades estructurales y a problemas teóricos de fondo. No se puede satisfacer ni con la buena conciencia que aportan los discursos moralizadores o los buenos sentimientos, ni con la idea que propugna que el racismo, absurdo en sus fundamentos doctrinarios, debería retroceder con la educación y la puesta en marcha de la razón. Dicha acción se ve acosada por desvíos y excesos, por la manipulación política, la ineficacia y la impotencia. Pero con ella sucede lo mismo que con cualquier acción, y los que se complacen en subrayar solamente los efectos perversos o los fracasos son puristas cuyas críticas, por fundadas que sean, generalmente cubren un rechazo o una incapacidad para comprometerse. La crítica del antirracismo es útil si además comporta la preocupación por aumentar la capacidad de acción de los que forman parte de los combates, intelectuales y prácticos, contra el racismo, y no es útil si se encierra en el escepticismo radical o en el nihilismo. (Wiewiorka, 2009, pp. 193-194)

Contra el derrotismo, en el que es fácil caer, en vista de los hechos de violencia estructural (profundamente racistas) que vemos día a día por doquier, creemos que las herramientas que hemos usado en esta investigación pueden ser aprovechadas por la Universidad en varias vías. Puede empezar a gestionar currículos a los que sea transversal el examen del racismo (el clasismo y el sexism) desde cada disciplina. La Salle-Bogotá, en particular, cuenta con un programa soñado de acogida y permanencia de estudiantes *etnizados* que es el proyecto Utopía. Creo que, en este punto, ese proyecto podría empezar a revertir sus aprendizajes hacia las sedes de la capital. No

solo que sus estudiantes puedan ser docentes de los programas citadinos, por ejemplo, sino en especial que se considere seriamente la participación de conocimientos subalternos. ¿Puede la Universidad generar estrategias de acogida y permanencia adicionales para estudiantes urbanos etnizados? Y, finalmente, en vista de que el racismo, como el sexismo, son realidades que atraviesan muchos planos de la vida cotidiana, la Universidad podría empezar a educar en estos debates a todo su personal, docentes, administrativos y de servicios generales, pero también a las personas que tienen contratos dentro de ella (incluidos los administradores de las cafeterías). Están en juego los filtros de contratación, pasados por consideraciones raciales tácitas; la posibilidad de que el racismo estudiantil, profesoral y administrativo, que refleja el racismo de este país, pueda verse enfrentado y derrotado en las aulas, para empezar, y que no seamos la endogamia académica que somos ni los únicos especialistas en todo tema. Se trata de contribuir a una “pedagogía del reconocimiento” (Ocoró Loango, 2020, p. 6) que desborde los límites del aula y se extienda a las relaciones del día a día.

ALGUNOS MATERIALES RECOMENDADOS PARA EMPRENDER UN ANÁLISIS TEÓRICO DESDE UNA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E INTERSECCIONAL EN EL AULA DE CLASE

Hemos incluido esta breve lista comentada de textos con el fin de que lxs lectores tengan una fuente adicional para el trabajo de temáticas concretas en el aula. Todos los textos aquí enunciados circulan gratuitamente por internet.

1. Castiblanco, L. M. (2014). *El papel de la Academia Colombiana de la Lengua en el proceso de civilización a finales del siglo XIX* (tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Véanse el capítulo 3 y las conclusiones.

Esta tesis se ocupa de mostrar cómo se gestó una visión de la lengua en el país en torno a dos núcleos: una lengua culta y centralista. Su trasfondo expone cómo Caro y Cuervo contribuyeron, mediante varios mecanismos institucionales como la creación de un diccionario de autoridades y con la ayuda de varios intelectuales conservadores, por entonces en el poder, a

establecer el examen de español como rasero obligado de ingreso a la universidad en medio de una pugna enorme entre partidos y visiones de mundo, donde los liberales abogaban por una lengua ajustada al uso y a la fonética (por ejemplo, no utilizar la h en la escritura) y los conservadores echaban mano de un repertorio literario de autores de España, con un lenguaje arcaizante que no se correspondía con el uso de la mayoría de la población del país (campesinos, castas). Este trabajo es delicioso por su manera de aportar detalles de encadenamiento de ese posicionamiento de una lengua en apariencia neutral (del centro del país) y su asociación con la cultura de la famosa Atenas suramericana.

2. McGraw, J. (2007). Purificar la nación: eugenésia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 62-75.

En el lapso estudiado por McGraw, se tomaron en el país varias medidas al calor de la eugenésia (el control poblacional para su *mejoría racial*). Estas medidas tenían como foco la por entonces llamada costa Atlántica colombiana, considerada *degenerada* tanto por los políticos locales como del centro del país. Entre tales medidas se encontraban saneamientos del puerto y otras normas higiénicas donde se combinaba la visión moral con la visión racializada. Un aporte central de este trabajo es que muestra cómo se mezclan, en esas visiones que buscan presuntamente regenerar o *salvar* a una población, formas de exclusión basadas en la clase social y la raza en combinación, en ocasiones, con asuntos de género. Sumamente recomendado y de amena lectura.

3. Serna, S. (2011). Vivir de los imaginarios del mar: restaurantes y estereotipos sobre el Pacífico en Bogotá. *Tabula Rasa*, (14), 265-294.

Sonia Serna condensa en este artículo una etnografía por los restaurantes de comida del Pacífico en Bogotá. Su trabajo nos muestra cómo se organiza, en torno a los supuestos de los estereotipos sobre la gente *negra*, un estilo de comida, una forma de decoración y cierto tipo de personal del restaurante. Lo más interesante es que nos permite apreciar también cómo esa organización está delimitada por la reciprocidad, es decir, que, así como los comensales siguen un conjunto de supuestos (que la comida preparada por estas poblaciones tiene más sazón, que es afrodisíaca, que es auténtica o exactamente igual a la que ellos consumen en su lugar de origen), los dueños

de las pescaderías se adaptan a esas expectativas y las usufructúan. Señala Serna, con razón, los peligros de la estereotipación con un contexto clarísimo. Es una lectura que no por sencilla pierde contundencia.

4. Zapata Cortés, C. (2019). *Tejidos mediáticos de lo negro: hacia una topografía racializada de la nación colombiana*. Editorial PUJ.

Este libro hace un seguimiento a algunas de las formas del racismo en lo audiovisual. Se detiene en detalle en el trasfondo de programas como *El profesor Súper O* y muestra cómo lo que parece un reconocimiento de los modos y las costumbres de personas del Pacífico colombiano en realidad contiene un racismo muy potente. También estudia la caricatura Nieves, entre otras. Este trabajo aporta un análisis juicioso de la intersección raza-género, en especial, que puede ser ilustrativo y muy didáctico.

5. Perdomo Gamboa, O. (2017). *1.000 caricaturas afro en la historia de Colombia*. Universidad del Valle.

Esta compilación es fantástica porque nos pone frente a los ojos una prueba irrefutable de la existencia y persistencia del racismo en Colombia a lo largo de varios años. Nos deja evidencias de sus plasmaciones y de los matices que adquiere, en este modo de comunicación que son las caricaturas. Las hay aquí de todo tipo y tema: político, deportivo y de novedades sociales. Muy recomendado como material para discusión en el aula, ya que se puede aprovechar la inmediatez de la imagen para mover pasiones y reacciones.

6. Hellebrandová, K. (2014). El proceso de etnoracialización y resistencia en la era multicultural: ser negro en Bogotá. *Universitas Humanística*, (77), 145-168.

Analiza los testimonios y las visiones de personas afro o *negras* que viven en Bogotá. El nudo del artículo tiene que ver con cuestionar uno de los supuestos potentes del racismo en el país, cual es el de asociar *razas a regiones*, de manera que se hace impensable pensar que alguien de piel oscura pueda haber nacido, por ejemplo, en Medellín, o en el caso de este estudio, en Bogotá. Una de las bondades de este artículo es que nos deja oír en voz propia de los entrevistados cómo viven el racismo las personas *negras* en Bogotá, de manera cotidiana.

-
7. Mena García, M. I., García Quintero, D. N. y Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá Positiva.

El trabajo más sólido de exposición, análisis y reflexión sobre el racismo en la escuela primaria en Bogotá es este de María Isabel Mena y colegas, pues contiene estadísticas y, en especial, contribuye a entender cómo las políticas educativas no bastan, ya que el racismo está introyectado. El informe nos muestra cómo se manifiesta esto en el caso de lxs docentes.

8. Comunidad de estudios decoloniales de El Salvador (2020). “En trance, descolonización y resistencias en Abya Yala”. Diálogo con Ochy Curiel. <https://fb.watch/cUkFGdgoZW/>.

En esta intervención, la activista y académica Ochy Curiel hace un recorrido por algunas nociones claves de los feminismos, explica sus engranajes políticos y educativos y también sus problemas o dificultades. Es un material sumamente recomendado por su lenguaje claro y directo, de ningún modo presuntuoso o demasiado hermético, que vuelve comprensibles los temas complejos de este campo del saber y la práctica política.

9. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Cátedra UNESCO y Universidad Nacional de Tres de Febrero (2019). Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior.

Estos apuntes son una serie de textos, todos disponibles en línea, sumamente cortos (entre cinco y quince páginas), que tratan de modo general algún tema relacionado con el racismo. Al final, sugieren una corta bibliografía para más desarrollo del tema propuesto. Pueden ser lecturas de fundamentación para lxs docentes o, al menos, lecturas donde se deja un tema presentado, se suscita una pregunta o una inquietud en torno al racismo. Los títulos recomendados son:

- #1. Racismo y Educación Superior en América Latina (Daniel Mato).
- #2. ¿El racismo como problema, la interculturalidad como solución? El caso de la Universidad Veracruzana en México (Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés).

- #3. Racismo y justicia curricular en la universidad (Elizabeth Castillo Guzmán).
- #5. La identificación de las diversas formas del racismo en la educación superior como preámbulo para su erradicación (Sergio Enrique Hernández Loeza).
- #13. Las múltiples formas del racismo (Anny Ocoró Loango).
- #14. El flagelo del racismo y la responsabilidad de la educación superior (Francisco Tamarit).
- #19. Racismo en la educación superior, del imaginario a la cotidianidad (Luisa María Velásquez).

REFERENCIAS

- Badrán Padauí, P. (2002). *Hotel Bellavista y otros cuentos del mar*. Norma.
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 357-390). Graó.
- Bergo, B. y Nicholls, T. (2015). *I don't see color. Personal and critical perspectives on white privilege*. The Pennsylvania State University.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica.
- Christian, B. (2019). La carrera por la teoría. *Actualidades Pedagógicas*, (73), 119-134.
- Coe, R. J. (2012). The nature of educational research. Exploring the different understandings of educational research. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe y L. Hedges (eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (vols. 5-15). Sage.
- Darós, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 14(1), 73-112.
- DiAngelo, R. (2012). *What does it mean to be white? Developing white racial literacy*. Peter Lang.
- Ehrenhalt, J. (2017). Beyond the privilege walk. <https://www.tolerance.org/magazine/beyond-the-privilege-walk>.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum Books.
- Grossberg, L. (2016). Los estudios culturales como contextualismo radical. *Intervenciones en Estudios Culturales*, 2(3), 33-44.
- Grossberg, L. (2017). Stuart Hall: diez lecciones para los estudios culturales. *Intervenciones en Estudios Culturales*, 3(4), 25-37.
- Hilliger, L. (2017). Taking steps toward greater inclusivity. *Open Organization Workbook Project*. <https://opensource.com/open-organization/17/11/privilege-walk-exercise>.
- Janesick, V. (2008). Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica.

- En P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 323-337). Graó.
- Kendi, I. X. (2016). *Stamped from the beginning. The definitive history of racist ideas in America*. Nation Books.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Marina, J. A. y López Penas, M. (2001). *Diccionario de los sentimientos*. Anagrama.
- Martínez-Martin, A. F. (2017). Trópico y raza. Miguel Jiménez López y la inmigración japonesa en Colombia, 1920-1929. *Historia y Sociedad*, (32), 103-138.
- Mena García, M. I., García Quintero D. N. y Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Bogotá Positiva.
- Múnera, A. (2005). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Editorial Planeta Colombiana.
- Nurenberg, D. (2020). *What does injustice have to do with me?: Engaging privileged white students with social justice*. Rowman and Littlefield.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Observatorio de la Vida Universitaria (2019). *Censo lasallista 2018. Informe general*. Universidad de La Salle.
- Ocoró Loango, A. (2020). Las múltiples formas del racismo. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.
- Restrepo, E. (2013). Articulaciones de la negridad: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 147-163). CLACSO.

-
- Rodríguez Morales, M. M. (2016). *Tensiones para la inclusión real en la educación superior: la institucionalidad desde distintas perspectivas: el caso del programa de admisión especial para estudiantes negros, afrocolombianos, palenqueros y raizales de la Universidad Nacional de Colombia*. CLACSO.
- Siliman, S. y Kearns, K. (2020). Intersectional approaches to teaching about privileges. *Radical Teacher*, (116), 47-54.
- Steiner, G. (1960). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Tobón, D. J. (2020). *Experiencias del mal. Afectos morales en el cine colombiano*. Lasirén Editora.
- Torres, C. (2015). Why the privilege line is a frustratingly unfinished exercise. <https://christinatortres.org/2015/07/09/why-the-privilege-line-is-a-frustratingly-unfinished-exercise/>.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.

ANEXO 1.

Encuesta de inicio y encuesta de final de semestre

Apreciadas y apreciados estudiantes

Con mi grupo de investigación, hemos diseñado esta breve encuesta como un instrumento de valoración de algunas ideas de los docentes en formación, dentro de una investigación nuestra en proceso.

Las respuestas son anónimas, porque nos interesa muchísimo su reacción sincera a estas preguntas.

De antemano, agradezco mucho su contribución

- 1. Escribe la letra que designa a cada grupo frente a la característica que, a tu entender, mejor lo describe. Repite la letra cuantas veces sea necesario.**

	<input type="checkbox"/> más honesto	<input type="checkbox"/> más perezoso
a. Negro	<input type="checkbox"/> más ladrón	<input type="checkbox"/> menos aseado
	<input type="checkbox"/> más negociante	<input type="checkbox"/> más inteligente
	<input type="checkbox"/> más intelectual	<input type="checkbox"/> más acaudalado
b. Indígena	<input type="checkbox"/> más bailarín	<input type="checkbox"/> más inclinado a lo sexual
	<input type="checkbox"/> más cocinero	<input type="checkbox"/> más ruidoso
	<input type="checkbox"/> más dado a lo musical	<input type="checkbox"/> más agresivo
c. Blanco	<input type="checkbox"/> más curandero	<input type="checkbox"/> más corrupto

2. Escribe la letra que designa a cada grupo frente a la capital o departamento del que probablemente procede. Repite la letra cuantas veces sea necesario.

a. Negro	<input type="text"/> Bogotá	<input type="text"/> Leticia
	<input type="text"/> Cali	<input type="text"/> La Guajira
	<input type="text"/> Santander	<input type="text"/> Neiva
b. Indígena	<input type="text"/> Quibdó	<input type="text"/> Barranquilla
	<input type="text"/> Villavicencio	<input type="text"/> Pasto
c. Blanco	<input type="text"/> Cartagena	<input type="text"/> Vaupés
	<input type="text"/> Armenia	<input type="text"/> Valledupar

3. Escribe la letra que designa a cada grupo frente a la ocupación o profesión para la que, en tu opinión, tiene mayores aptitudes. Repite la letra cuantas veces sea necesario.

a. Negro	<input type="text"/> celador	<input type="text"/> <i>deejay</i>
	<input type="text"/> albañil	<input type="text"/> locutor
	<input type="text"/> profesor universitario	<input type="text"/> agricultor
b. Indígena	<input type="text"/> abogado	<input type="text"/> compositor
	<input type="text"/> médico	<input type="text"/> administrador
c. Blanco	<input type="text"/> cocinero	<input type="text"/> ingeniero
	<input type="text"/> frutero	<input type="text"/> secretario
	<input type="text"/> sindicalista	<input type="text"/> escritor

4.

Marca con una “x” a qué grupo perteneces	Y marca también con una “x” con cuál grupo te es más fácil tener relaciones de amistad o de amor
a. Negro _____	a. Negro _____
b. Indígena _____	b. Indígena _____
c. Blanco _____	c. Blanco _____

5. Escribe una característica de estos grupos que no has encontrado en las preguntas anteriores:

- a. Negro: _____
- b. Indígena: _____
- c. Blanco: _____

Tu edad: _____ Ciudad donde llenas esta encuesta: _____ Semestre que cursas: _____ Fecha: _____

¡GRACIAS!

En la encuesta de fin de semestre, reemplazamos la pregunta 5 por la siguiente:

5. Como docente en formación, ¿qué medida tomarías para corregir los estereotipos asociados a los grupos subyugados del país?

ANEXO 2.

Guía del taller sobre “La magia del Joe Domínguez”

Ejercicio sobre “La magia del Joe Domínguez”

Nombre:

1. Retoma y compila la descripción del Joe como persona de niño, de joven y de adulto. Genial si puedes dibujarlo rápidamente.
2. Caracteriza los lugares donde el Joe ha vivido: de niño, de joven y de adulto.
3. ¿Quién es el narrador de esta historia?
4. ¿En qué consiste la magia del Joe cuando es niño, cuando es joven y cuando es adulto?
5. Si fueras María Clara, ¿te habrías casado con el Joe?

¿Qué ejercicio(s) propondrías con este texto si estuvieras trabajando una pedagogía antirracista?

ANEXO 3.

Preguntas guía del “recorrido del privilegio”, tomado de Hilliger (2017)

- If you are right-handed, take one step forward.
- If English is your first language, take one step forward.
- If one or both of your parents have a college degree, take one step forward.
- If you can find Band-Aids at mainstream stores designed to blend in with or match your skin tone, take one step forward.
- If you rely, or have relied, primarily on public transportation, take one step back.
- If you have worked with people you felt were like yourself, take one step forward.
- If you constantly feel unsafe walking alone at night, take one step back.
- If your household employs help as servants, gardeners, etc., take one step forward.
- If you are able to move through the world without fear of sexual assault, take one step forward.
- If you studied the culture of your ancestors in elementary school, take one step forward.
- If you were ever made fun of or bullied for something you could not change or was beyond your control, take one step back. If your family ever left your homeland or entered another country not of your own free will, take one step back.
- If you would never think twice about calling the police when trouble occurs, take one step forward.
- If you have ever been able to play a significant role in a project or activity because of a talent you gained previously, take one step forward.
- If you can show affection for your romantic partner in public without fear of ridicule or violence, take one step forward.
- If you ever had to skip a meal or were hungry because there was not enough money to buy food, take one step back.
- If you feel respected for your academic performance, take one step forward.
- If you have a physically visible disability, take one step back.

-
- If you have an invisible illness or disability, take one step back.
 - If you were ever discouraged from an activity because of race, class, ethnicity, gender, disability, or sexual orientation, take one step back.
 - If you ever tried to change your appearance, mannerisms, or behavior to fit in more, take one step back.
 - If you have ever been profiled by someone else using stereotypes, take one step back.
 - If you feel good about how your identities are portrayed by the media, take one step forward.
 - If you were ever accepted for something you applied to because of your association with a friend or family member, take one step forward.
 - If you have health insurance take one step forward.
 - If you have ever been spoken over because you could not articulate your thoughts fast enough, take one step back.
 - If someone has ever spoken for you when you did not want them to do so, take one step back.
 - If there was ever substance abuse in your household, take one step back.
 - If you come from a single-parent household, take one step back.
 - If you live in an area with crime and drug activity, take one step back.
 - If someone in your household suffered or suffers from mental illness, take one step back.
 - If you have been a victim of sexual harassment, take one step back.
 - If you were ever uncomfortable about a joke related to your race, religion, ethnicity, gender, disability, or sexual orientation but felt unsafe to confront the situation, take one step back.
 - If you are never asked to speak on behalf of a group of people who share an identity with you, take one step forward.
 - If you can make mistakes and not have people attribute your behavior to flaws in your racial or gender group, take one step forward.
 - If you went to college, take one step forward.
 - If you have more than fifty books in your household, take one step forward.
 - If your parents told you that you can be anything you want to be, take one step forward.



CAPÍTULO 2

¿QUÉ HAY QUE HACER PARA VER EL RACISMO? COMENTARIOS DESDE UNA PEDAGOGÍA ANTIRRACISTA AL PROYECTO *BLANCO PORCELANA*

Eliana Díaz Muñoz*
Universidad del Atlántico

El lugar de lxs lectorxs y lxs profesorxs² de literatura es siempre interesante. Ocuparnos de leer, estudiar y enseñar literatura es fructífero porque nos entrena —como unos atletas disciplinados— en el arte de la escucha y de la visión profunda e intensiva. Cada situación en las calles, las escuelas y la casa; cada libro, película, canción de la radio, historieta de periódico o meme de Facebook nos abre la puerta al reconocimiento de una infinidad de texturas vitales de las criaturas más diversas, de las fuerzas biopolíticas que les han dado forma, de las maneras con las que estos seres conviven y combaten los monstruos del ayer y del hoy: el dolor, la desigualdad, la desesperanza, el miedo; de las estrategias con las que se resguarda la posibilidad de la risa y se testimonia lo que pretende ser ocultado. Escuchar y ver con atención no es

* Docente de Literatura en la Universidad del Atlántico. Titulada en maestría en Literatura Hispanoamericana y del Caribe por la Universidad del Atlántico. Actualmente cursa el doctorado en Poscolonialismos en el Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra, Portugal. Investiga sobre conexiones entre literaturas y artes visuales latinoamericanas, caribeñas y africanas contemporáneas. Últimas publicaciones: “Une lecture monstrueuse pour un texte monstrueux: Saña de Margo Glanz, Do Kreis” y “Cuerpos en diáspora en la poesía de mujeres en el Gran Caribe”

1 Desde este momento usaré, cuando sea conveniente, la consonante x para mencionar la pluralidad de posicionamientos sexo-genéricos. En otros casos, serán utilizados los artículos determinados y las marcaciones de género en femenino y masculino.

solo levantar cada palabra enunciada como si se tratara de una piedra en el edificio del texto, sino poner en sintonía todo el cuerpo, esto es, enlazar las emociones, los afectos y las historias personales, familiares y colectivas con cada enunciado que constituye esa máquina de extraño y sorpresivo funcionamiento que es la literatura.

Ese ejercicio de atención que es la lectura literaria permite encontrarnos con personajes delineados por el ojo de los narradores y las narradoras, y, en otras ocasiones, trazados por su *propio ojo* que, como instancias ideológicas y sujetos culturales que dicen *yo* he visto o he sentido, moldean un mundo forjado por una serie de valores que los emplazan en un determinado lugar social. Las obras de ficción, en sus variadas realizaciones materiales, dan pie a un diálogo rico y complejo con los y las estudiantes sobre aquellas situaciones en las que podríamos estar involucrados, en cuanto seres atravesados por diferentes contextos. El texto literario, pictórico y filmico abre el camino del texto cultural donde se siembran y arraigan las construcciones corporales, aceptadas o no (color, complejión, fibras capilares), y las actuaciones sociales del cuerpo (ocupaciones, niveles socioeconómicos y de acceso a servicios), válidas tanto para las acciones que separan y segregan como para algunas políticas reivindicatorias institucionales. Las obras de ficción muestran y permiten preguntarnos de qué manera nos insertamos en otras subalternidades o las nutrimos. Las subalternidades son formas de ser, no tan prestigiosas, que surgen en un sistema económico-político de dominación, revelan formas de decir y hacernos un *yo* individual y colectivo que se enuncie y actúe en pugna con las versiones dominantes de ser, incluso con aquellas versiones dominantes y avaladas institucionalmente de lo que es *subalterno*.

Este capítulo quiere acercarse y tratar de entender cómo funcionan los mecanismos con los cuales las obras de ficción nos hacen y nos enseñan a mirar, de forma racializada, una ciudad y una época específica. Para ello, vamos a leer el proyecto artístico *Blanco porcelana* (2011) del colectivo de artistas formado por las barranquilleras Margarita Ariza Aguilar, Mazal Blanco Labouz y Andrea Quintero Angulo, dado que este proyecto involucra diversas modalidades de expresión y recepción: desde el dibujo, el texto narrativo, el sitio web y la exposición en galerías. Tanto por la temática que aborda como por el impacto generado en la sociedad barranquillera contemporánea (con implicaciones jurídicas, inclusive), resulta pertinente para conversar sobre cómo estar atentos a nuestra mirada para tornarla desobediente a esos modos preestablecidos de asumir las identidades raciales, genéricas, generacionales y

de clase, y que, conjuntamente (profesorxs y estudiantes), podamos estar también atentos ante actuaciones racistas. La idea de esta conversación es obtener herramientas para evaluar los escenarios concretos, tanto sociales como mediáticos, en los que el racismo tiene lugar y poder imaginar medios para contrarrestarlo. Con racismo me refiero a los diferentes actos de inferiorización y exclusión a partir de la asociación de atributos corporales con características intelectuales, morales o estéticas (Wiewiorka, 2009).

Los instrumentos que usaré para afinar mi atención provienen de un conjunto de estudios que se denomina crítica interseccional feminista². El giro interseccional, como ha sido llamada esta forma de emprender la tarea, entiende la experiencia de ser desconocidos o privilegiados como un hecho concreto que depende de unas variables específicas que actúan como un cruce de caminos (Sales Gelabert, 2017). Cada una de esas variables o líneas son la raza o etnia, el sexo-género y la orientación sexual, la edad, el origen de clase, entre otras más como el grado de instrucción educativa y la nacionalidad. Pero no solo por tales ubicaciones podemos estar expuestos a formas de violencia, también desde allí se construyen los medios para enfrentarlas, para agenciarse. La agencia se refiere a la capacidad para crear espacios seguros para poder decir “yo soy o quiero ser esto o aquello” que no responden necesariamente a esos modelos certificados como adecuados, coherentes con lo que todo el mundo espera, es decir, hegemónicos. Esto significa que la crítica interseccional se interesa por entender tanto las formas de opresión que nos lastiman como los medios con los que cada una cuenta para hacerle frente a las experiencias desagradables y dolorosas.

La propuesta interseccional tiene su origen en las críticas que las feministas *negras*, caribeñas y chicanas le hicieron a los pensamientos de filósofas, escritoras, profesoras de literatura, de teoría política y de derecho que provenían o trabajaban en prestigiosas universidades norteamericanas y europeas, que desconocían en sus escritos la existencia de mujeres que desde siempre habían trabajado o no estaban casadas, sea porque no querían, porque tenían por pareja a otras mujeres, porque eran migrantes a quienes les costaba mucho ingresar a espacios tan reconocidos como una universidad, porque eran rechazadas por su color de piel o porque tenían los ojos más

2 Para quien sea curioso(x) puede buscar a estas autoras: Audre Lorde (1984) y Kimberlé Crenshaw (1989), y el colectivo Combahee River Collective (1977). En Colombia, podemos consultar los trabajos de Mara Viveros Vigoya (2016), Ochy Curiel (2009) y Yusmidia Solano Suárez (2012).

rasgados. El feminismo de esas escritoras, filósofas y políticas fue llamado Feminismo Blanco, pues todas las que abogaban por un empleo fuera de casa y remunerado para las mujeres, por tener el derecho a divorciarse, por tener libertad para salir sin sus maridos, eran ¿coincidencialmente? vistas como *blancas*, y eso también implicaba que habían recibido formación superior y tenían otra suerte de privilegios.

Esto no quiere decir que la crítica interseccional sea la panacea. De ninguna manera. De hecho, se ha estado barajando una sospecha: se le acusa de haber facilitado la multiplicación de tantas identidades, de tantas maneras para posicionarse y decir yo, que ahora mismo sería difícil poner de acuerdo a tantos pequeños grupos con demandas y peticiones tan específicas. Me explico mejor: una interpretación desajustada de la crítica interseccional que apenas se interese por unas variables identitarias y desconozca o no les preste la debida atención a otras, y se concentre apenas en ver las formas de violencia contextuales y situadas, podría derivar en el olvido de otros colectivos, de otras personas con experiencias próximas a las suyas y en quien encontraría aliados y aliadas. Un enfoque interseccional entiende la realidad social como relacional: se trata de asumir los seres del mundo físico o espiritual, visible o invisible (una persona, un objeto, una determinada idea de dios o del mundo, un animal, un espacio) como entidades con capacidades para interactuar constantemente e imponer o negociar entre sí sus aspiraciones, intereses y formas de vivir. De todas esas líneas de lo interseccional, me resulta urgente considerar el entrecruzamiento de las categorías racial y de clase con la generacional. Entiendo que el lugar de clase no es apenas la ubicación en la escala social a partir del acceso a los medios de producción. La clase está delineada por los valores, las aspiraciones, los deseos y las identificaciones derivadas de la tenencia o no de los mismos. Entonces, ¿qué se evalúa cuando mencionamos la categoría clase en los análisis interseccionales?

La intelectual feminista bell hooks lo expone de manera inigualable en un ensayo titulado “Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista” (2004). A partir de una reflexión de la escritora y activista Rita Mae Brown, hooks nos lleva a percibir la clase como un conjunto de comportamientos, creencias, expectativas, concepciones del futuro, prestigio, privilegio o bienestar, características que son legitimadas por el grupo al que se pertenece o se cree pertenecer y que demuestran relaciones de desigualdad material y de sistemas de representación. Así pues, para analizar la variable clase no basta con identificar si somos mujeres operarias, profesionales o dueñas de alguna

compañía familiar, por citar apenas algunos ejemplos, sino comprender a fondo la configuración particular de cada uno de esos posicionamientos, qué modos de actuar, sentir y afectarse posibilitan y qué ideas de bienestar o desigualdad desencadenan. También se necesita entender que la clase es una formación social inestable e históricamente situada. Para ella, la sociedad norteamericana de 1980, momento en el que hooks escribe el ensayo, había fundado sus estructuras de clase sobre la política de discriminación racial. Su afirmación nos lleva a pensar que las fuerzas que constituyen una determinada estructura social son históricas y acumulativas, y, por tanto, particulares. No bastaría, entonces, con preguntarnos cuál es nuestra ocupación o nivel de acceso a la educación media y superior o si nuestros salarios corresponden o superan la media nacional, sino también qué significa ocupar ese lugar en esa época, qué expectativas crea, qué modos de vivir y relacionarnos con el mundo propone y si estos nos satisfacen. Allí es donde radica lo interesante de esta perspectiva interseccional de hooks: indicar la posibilidad de comprender, en cada contexto, las formas de dominación, opresión y privilegio que vivencia un colectivo heterogéneo que se reconoce o es reconocido como sujetos femeninos o feminizados.

EL NUESTRO ES UN RACISMO *DE PORCELANA*

He escuchado hasta el cansancio, como si se tratase de un eslого: “el carnaval de Barranquilla sintetiza la experiencia triétnica”, “somos una ciudad formada por inmigrantes, por tanto, somos tolerantes a la diferencia”, “valoramos nuestra ‘herencia africana’” y otras frases con ese sentido. Desde las lecciones de la escuela primaria hasta la formación universitaria, desde las propagandas y los documentales sobre el Carnaval hasta las estaciones de radio, todo parece enfatizar en una convivencia intercultural no problemática. Estoy segura de que si nos detuviésemos en una calle concurrida de la ciudad a preguntar si hay alguna forma de segregación racial en ella, las respuestas serían negativas o, en su defecto, matizadas por un “tal vez, pero no tanto”. Y es que esas versiones que nos han contado de su historia parecen albergar silencios incómodos: de Barranquilla se dice que su alta población migrante “diversos en razas, creencias y nacionalidades”, llegada a mediados del siglo xix, constituyó una “comunidad heterogéneamente sólida” (Caballero Leguizamón, 2000), pero ¿dónde se muestran las tensiones entre los grupos que la conformaban?, ¿cómo podemos estar seguros de tal solidez?

Lo cierto es que casi siempre, de ese escenario de productividad, invención y desarrollo, tal y como se proyectaba la ciudad a principios del siglo xx, el espectador-lector común apenas se aproxima a las fotografías del Camellón Abello, la Avenida Boyacá, el edificio del Banco Dugand y todos los otros edificios de valía histórica, sin ser informado por las dinámicas sociales que los erigieron y las características raciales de la población que en ese momento sirvió de mano de obra. Si bien, como dirán los historiadores, “Barranquilla no es hija de la colonia” (Bell Lemus, 1981, p. 31), sino descendiente directa de la República (Zambrano, 1997), y su construcción dependió no de quienes lucharon contra el sistema esclavista con leyes y armas, sino del “hombre vulgar” que puso en marcha “un nuevo sistema de producción y de vida, el que le dio una configuración peculiar al siglo xx liquidando sin tapujos las formas apacibles del siglo xix” (Bell Lemus, 1981, p. 31), y eso no implica estar en una ciudad que no experimente las lógicas coloniales de un modo particular: porque ese “nuevo sistema de producción y de vida”, que no es otra cosa que capitalismo, se sustenta sobre una determinada configuración social jerarquizada a partir de categorías como raza y sexo-género. Ya el historiador Dolcey Romero (1992) señalaba que, pese a que el sitio de Barranquilla no fuese una sociedad esencialmente esclavista, un puerto de permisión o contrabando de mano de obra forzada, desde finales del siglo xvii hubo presencia *negra* esclava en este territorio. Un lugar de incipiente comercio en 1777, que pasó de tener 42 esclavizados en 1814 a 267 en 1851. De las cifras enunciadas, la mayoría correspondían a mujeres, cuyo precio, volumen y demanda se hacían significativos porque eran requeridas para el trabajo doméstico (Romero, 1992, p. 14).

No creo que pudiéramos pensar que esas “formas apacibles del siglo xix”, indicadas líneas arriba, fuesen tan apacibles y por tanto incipientes en lo que respecta a las formaciones sociales. Tampoco creo que tengamos que ignorar esa presencia esclava y la poca atención que le ha merecido por parte de los investigadores. Si bien la historia no es un objeto lineal y acumulativo, y sí fragmentado y discontinuo, ahondar en estas diferencias entre las construcciones de sociedades en el Caribe colombiano puede completar o desajustar las piezas de la máquina racializadora que fabrica las articulaciones que de lo *negro* o lo *mestizo* (Restrepo, 2013) y lo *costeño* o lo *caribeño*, en relación con las construcciones sexo-genéricas y de clase, tienen lugar en el presente barranquillero.

Mi pequeña conclusión de estos datos es que esas afirmaciones de la *diversidad y multiculturalidad* de la ciudad, de su *espíritu pujante*, su *vocación industrial y comercial*, creación del *hombre común* sin los abolengos coloniales, también es una baraja para descifrar que ha *determinado* el destino *progresista* y esa simulación de prosperidad en que se ha convertido la ciudad actual. En el envés de todas ellas está un secreto a voces: actuaciones excluyentes y segregadoras fundadas en un racismo no declarado, que algunas veces se puede ver, pero no evaluar. De hecho, tal y como lo ha indicado Moraima Camargo González (2010), todavía son incipientes los intentos de identificar y analizar las relaciones de tensión y discriminación establecidas entre las comunidades *negras* y los *otros no negros*. O lo que es menos alentador, estudios que confirman la inexistencia de la discriminación racial y por sexo en el mercado de trabajo en Barranquilla (Díaz y Forero, 2006). Parece que, ante los procesos históricos que construyeron y han consolidado prácticas racistas en la ciudad, nos encontramos ante un objeto de *incuantificable* valor sentimental que se mira, se reconoce, pero no se toca, un objeto de porcelana susceptible de ser quebrado (por suerte) en cualquier momento.

Por eso, cuando encontré la obra del colectivo formado por Ariza, Blanco y Quintero, *Blanco porcelana* (2011)³, lo único en que pude pensar era en que alguien había tenido (¡por fin!) el valor de hacer visibles algunas prácticas racistas en la escena artística local de ese momento. Con trazos y recortes de las conversaciones cotidianas, las artistas exponen sus memorias personales en una instalación compuesta por retratos familiares, dibujos, objetos y productos de belleza, una investigación iconográfica sobre las nociones locales de belleza y un relato biográfico bajo el formato de cartilla. En estos se involucran personajes de la vida familiar donde se asoma un “racismo heredado y casi imperceptible”, como Margarita Ariza, la coordinadora del equipo, lo señala en el texto de presentación de su página web. Pero ¿qué tan heredado e imperceptible y naturalizado es el racismo que ejercemos y del que somos también receptores en la Barranquilla contemporánea?, ¿qué realizaciones particulares tiene? y ¿de qué manera las obras de ficción, en cuanto objetos que lo performan, pueden dar cuenta de ello?

³ La instalación fue lanzada el 12 de octubre de 2011 y presentada, como se dice, en la estación de transporte urbano de Barranquilla, la galería Hábitat-Almacén Fedco y en Valenzuela Klenner Galería.

Un punto que, como maestrxs o estudiantes que esperamos aproximarnos a este asunto, deberíamos valorar en ciertas obras de ficción, es su capacidad de desplazar las representaciones habituales del racismo desde quien es considerado víctima para inclinarse por la vía poco explorada de quien lo practica. ¿Cómo mira un racista? ¿Cómo se forma esa manera de enjuiciar el mundo? La historia que recibimos por parte de la obra es la de una familia multirracial con orígenes migrantes por parte materna y que las artistas sitúan en los linderos de lo *blanco-mestizo*. Con la historia, nos adentramos en los prejuicios raciales reproducidos por este grupo social. Esta perspectiva hace que podamos percibir el conjunto de aspiraciones, valores y juicios que niegan formas de presencia y manifestación de las identidades raciales consideradas poco prestigiosas o legítimas, y cómo se van reproduciendo por generaciones en el espacio de lo *privado*.

Para emprender la lectura de obras de ficción a partir de las preguntas levantadas por las artistas, propondría comprender tanto el funcionamiento de las piezas que componen la instalación, el género artístico o literario en el cual se inscriben, como los medios que han sido usados para su difusión y las reacciones que derivaron de estas. Tampoco podríamos olvidar establecer nexos entre los códigos formales usados por la obra y las corrientes estéticas que tienen lugar en las escenas regional, nacional o internacional.

Como *Blanco porcelana* se sumerge en una experiencia tan irritante y dolorosa que involucra el tejido social y provoca que el público reaccione casi que de inmediato, tome posición y la exprese a tal punto que esta se torne parte de la obra, estamos, entonces, ante una de esas corrientes que se hacen cada vez más necesarias y sugerentes para el arte contemporáneo: una práctica artística que a los críticos se les ha dado por llamar contextual. El arte contextual implica que lxs artistxs se conviertan en generadores y participantes directos de un debate sobre vivencias comunitarias que lxs atraviesan. Esto con o sin una mediación plena de las instituciones artísticas. El arte contextual tiene un registro variado de prácticas expresivas (que pueden ir del *happening* al sitio web) en el que la función tradicional de la obra de arte, es decir, su capacidad de representación, seguida de una contemplación por parte del público, se ve desplazada por una representación que involucra la acción en espacios concretos del binomio artista-spectador (Ardenne, 2006).

Ahora bien, atentos a esa escucha profunda que les había mencionado, que es la lectura, es preciso que nos enfoquemos en lxs personajes que performan

la historia de la obra. En el trabajo citado de Ariza, tenemos los ojos puestos en la niña. Ella es el personaje principal. Su cuerpo se hace texto cuando la artista escribe tanto las variaciones del prejuicio como de la capacidad de agenciamiento que este tiene. Cuando escuchen de parte de una feminista la palabra agencia deben imaginar que se refiere a la capacidad de actuación que tienen las personas y que las hace sujeto con poder, sujetos empoderados.

Nuestros cuerpos escriben, hablan y performan un lugar en las escalas raciales-sexuales que son también, de manera entrecruzada, escalas de clase. Cuando vemos a una persona pasar por la calle vestida de tal forma, quizás, para nuestros adentros, decimos: “seguramente viene de trabajar” o “va para una fiesta”, “luce descuidado o elegante o sencillo”, en fin. Para quien es objeto de nuestra inquisición, también ese atuendo dice algo y provoca en él una sensación, le da un sentido de sí mismo y le permite enunciarse ante un colectivo. Cualquiera que sea la evaluación que emitan o la que el transeúnte tenga sobre sí, muestra que hemos construido, de forma convencional, un sentido para esa práctica corporal que es el acto de vestirse y que devela también una posición en la escala social y racial. A eso me refiero cuando digo que el cuerpo textualiza nuestras convenciones, en cuanto comunidad.

Y bien, ustedes, muy curiosxs, se preguntarán: ¿por qué ha elegido una niña si parece que el racismo no discrimina por edad alguna? Una interpretación bastante convencional podría ver en la niña una identidad doblemente subalterna: tanto por ser un sujeto femenino como por no poseer la *mayoría de edad*, ese estatuto que la hace *ciudadana*, capacitada para decidir o tener responsabilidades. Una lectura menos habitual se decantaría por ver en ese personaje la inteligencia para resignificar los saberes y las prácticas aprendidas en su entorno más próximo. La niña, personaje receptor del prejuicio racial como primera manifestación de la violencia racista, tendría la capacidad de agenciarse desde él y en contra de este. El prejuicio supone la creación o existencia de un Otro sobre quien recae una serie de juicios y valores predeterminados por parte de un grupo dominante que quiere reforzar y mantener una imagen positiva de sí mismo (Wiewiorka, 2009).

Veamos algunas de las piezas: un dibujo a lápiz de un rostro similar al de la artista Margarita Ariza en su infancia con intervenciones en su cabello: formas lisas, onduladas, plagadas de frases represoras, *collages* de figuras femeninas del arte occidental y fotografías de mujeres que parecieran próximas a la pequeña (figuras 2.1 y 2.2). Todo el mundo parece posarse en su

cabeza para anidar sobre ella modelos de comportamiento que bien podrá repetir, reformular, contrariar. Ese *devenir mujer*, que tanto recalcan las teóricas feministas *blancas*, no sería posible sin una serie de referentes que se encuentran arraigados en los imaginarios familiares y locales. En los espacios de interacción de las mujeres, tanto *blancas* como no *blancas*, circulan, a través de sus voces y medios, ideas sobre qué es y cómo verse como una *mujer negra, blanca, clase alta, media o baja, profesional o trabajadora*; sea en las historias de vida de otras mujeres, en los reportajes de las revistas de moda o en los programas de televisión. Todavía recuerdo que, en mi familia materna, cuando alguna de las tíos o primas se presentaba con un atuendo nuevo, sofisticado, *arreglado*, solían decirle: “pareces de la *high*”, para señalar que simulaba ser de una clase más solvente, o “una presentadora de televisión te queda pequeña”; todos estos halagos se usaban para decir y reafirmar un tipo de feminidad y de construcción de clase validada socialmente. Siempre me pregunté si verse como una se apreciaba día a día ¿resultaba inadecuado?

Figura 2.1 Margarita Ariza Aguilar, sin título,
Blanco porcelana, dibujo, 2011



Fuente: Ariza (2012a).

En el caso de este conjunto de retratos, la capacidad de agenciamiento y elección ante todos los modelos posibles parece ser simbolizada a partir de la ubicación frontal, la mirada sostenida y el gesto reposado de la representada. Aunque los ojos se modifican para activar las configuraciones etnoraciales que permanecen en los imaginarios locales (unas veces más alargados, otras más ovalados, de cejas pobladas), la actitud se mantiene impoluta, quizás también para insistir en la condición de superficie *en blanco* que podría adjudicarse a los cuerpos. La niña que delinean Ariza, Blanco y Quintero responde a la *aplomada, femenina y alaciada*, con lo que pareciera un uniforme escolar, sometida a la vigilancia del sistema educativo (figura 2.4), o a la *desarreglada, andrógina y crespiata* en cuyas hebras ensortijadas se enredan alusiones de todo tipo y volumen sobre su cabello (figuras 2.2 y 2.3). Resulta particularmente interesante que Ariza recurra a estos detalles para mostrar el cuerpo como superficie textual, discursiva, donde se impregna, constituye y multiplica un posicionamiento ideológico, signos desde los que se lee y califica la inserción sociocultural y socioeconómica. Esa fabricación textual, performativa del cuerpo que la obra hace, se nos sugiere como material propicio para avanzar sobre lecturas no esencialistas que la crítica interseccional intenta hacer respecto a fenómenos como el racismo.

Figura 2.2 Margarita Ariza Aguilar, sin título,
Blanco porcelana, dibujo, 2011



Fuente: Ariza (2012a).

Figura 2.3 Margarita Ariza Aguilar, sin título,
Blanco porcelana, dibujo, 2011



Fuente: Ariza (2012a).

Figura 2.4 Margarita Ariza Aguilar, sin título,
Blanco porcelana, dibujo, 2011



Fuente: Ariza (2012a).

En los retratos que vemos, varios rasgos corporales son intervenidos y resaltados; lo mismo ocurre en varias de las frases denominadas *familiares* que los acompañan en la cartilla. El cabello es uno de los que más se modifica. Actúa como un marcador potente de la inserción del personaje en un determinado rol sexual o racial. Sirve para activar las valoraciones del espectador respecto al lugar social de quien lo porta. La obra no enjuicia la práctica del alisado del cabello (figura 2.5), pero sí el hecho de que, en las realizaciones locales del racismo, este despliegue una directa asociación con el modelo de belleza *blanco*, pero sobre todo con el ideal de belleza.

¡Atención! No siempre ni en todo lugar el alisado es una práctica negativa. En algunos casos hace parte de actividades que generan espacios de intimidad e integración entre las mujeres, también sirve como una forma de obtener ingresos para quienes se dedican al oficio de la peluquería, tal como lo anotara bell hooks muy tempranamente (Hooks, 2005). En el caso del trabajo de Ariza (2011), el alisamiento se articula con el ascenso socioeconómico y con la gestión de un *capital* racial y erótico. Kristell Villareal Benítez (2018) se ha aproximado a los sentidos que el cabello tiene para las mujeres que se perciben o son nominadas *negras* en Cartagena y Bogotá. En su estudio, pudo constatar que la mayoría de las mujeres entrevistadas en ambos contextos “dimensionaron el cabello como un capital racial que muta y se convierte en capital social. Todas estuvieron de acuerdo en que tenerlo alisado o natural puede brindarles ventajas o producir desventajas dentro de las interacciones sociales” (Villareal Benítez, 2018, p. 75). Esta parte del cuerpo se convierte para mujeres y niñas, aunque no siempre con la misma valoración e intensidad conforme a la escala social y al lugar geográfico donde se ubiquen en el Caribe colombiano, en un medio para gestionar una integración en los espacios laborales y de otro tipo de interacción, los cuales les han sido vedados, para formular estrategias de agenciamiento en ellos. Sea cual sea el posicionamiento identitario que el sujeto masculino o femenino asuma para sí, el cabello tiene un sitio importantísimo en tal construcción, y creo que sobre ello el trabajo del colectivo de artistas *Blanco porcelana* quiere que enfoquemos nuestra mirada: todas las texturas capilares posibles en la niña de sus retratos son todas identidades que podríamos asumir.

Figura 2.5 Margarita Ariza Aguilar, sin título,
Blanco porcelana, dibujo, 2011



Fuente: Ariza (2012a).

Además del cabello, la boca es otro signo corporal que remarca un lugar identitario y que pone a esta subjetividad en lo que la obra sugeriría como un mercado de consumo del modelo de belleza *occidental*, y de gestión de un capital erótico y racial. En la instalación, los dibujos están acompañados de envases de productos y de publicidad asociados con la acentuación o corrección de rasgos que responderían a lo *negro* o a lo *inaceptado*. En algunos retratos, la boca aparece pintada, otras delineada, otras sin sombra, con el fin de crear un efecto sobre la retratada que despliegue el juicio del espectador sobre ese cuerpo: voluminosa, léase *sensual*; delgada, léase *delicada*.

La instalación también cuenta con una cartilla que contiene un relato autobiográfico titulado “Un cuento de Ada S”. El personaje es una niña a quien su abuela llamaba “boca de beso” (Ariza, 2011, p. 1). Tendríamos que decir que los remoques tienen el poder de enunciar los prejuicios que cargamos sobre otros y que ubican a los sujetos en el sitio de la diferencia. La abuela será célebremente recordada por tener la piel tan blanca como la

porcelana y ser el modelo de belleza que todas las generaciones quieren y deben aspirar:

Muchos años después, Adita había de recordar aquella tarde remota en la que jugaba en la casa de su tía Rosita, con sus primas mayores, al juego: “Si pudieras cambiarte algo quéería?”. Cuando le tocó su turno se quedó pensando y decidió ir a mirarse la cara en el espejo del baño. [...] No tuvo que pensar mucho la respuesta y regresó diciendo con tono de voz como distraído: Me cambiaría, sin duda, los labios. [...] Ella fue bautizada por su abuela *boca de beso*. (Ariza, 2011, p. 1)

En una novela encantadora sucede algo similar. La protagonista de *The Bluest Eye*, de Toni Morrison, es una niña afroamericana que desea con ardor tener los ojos azules, de manera que ese cambio pueda aproximarse al ideal de belleza *blanco*. El personaje del relato incluido en la instalación desea que desaparezca lo que podría alejarla de ese ideal. La “boca de beso” no es una señal que declare la condición *negra* del personaje, pero al ser remarcada la *blanquitud* de la abuela se convierte en lo que la separa, lo que la diferencia de ella, el rasgo *distinto*. De igual modo, el apodo arrastra consigo un atributo que los imaginarios sexistas no ubican en la subjetividad infantil: la sensualidad y la capacidad de *hablar* con su cuerpo, un cuerpo que es perceptivo y reflexivo. Su boca es un punto que genera afectos positivos en otros, pero también el rechazo desde y hacia sí misma. La “boca de beso” es lo abyecto y reprobable en un contexto social que reprime el goce del cuerpo de mujeres y niñas. Contrario al deseo de modificar este rasgo que manifiesta el personaje del relato, la dibujante rescata en los retratos la carnosidad y el volumen mediante colores oscuros, en otros es apenas una línea ligeramente perceptible.

Estos rasgos corporales descritos en la lectura que vamos haciendo no estarían tan acentuados si el género expresivo de la obra no fuese el retrato. Digamos que el retrato vale como un soporte de una identidad colectiva, pero a partir de la representación de un individuo masculino o femenino en concreto. La subjetividad que los retratos exponen está suspendida en dos tiempos: uno sociohistórico que se marca en la indumentaria o la atmósfera representada, y otro plano intemporal, contenido en el gesto de quien es fijado. El personaje femenino que vemos retratado es legible dentro de los significados culturales de la época en la que es captado, no obstante, es también todos los posibles personajes de otras épocas por venir. ¿Cómo

podría ser leída la niña de *Blanco porcelana* en clave de este tiempo en el que las discusiones sobre las políticas antirracistas parecen desvincular a la subjetividad mestiza o *blanca-mestiza* de la cuestión?

¿En qué medida estos retratos proponen una vía futura cuando el agenciamiento y la conciencia política respecto a las opresiones racistas parecen imponerse a mujeres y niñas que se asumen *negras*, o son percibidas como *negras*, y no en quienes son leídos bajo la sospecha de lo *blanqueado*?

Si bien, en la historia del arte y de la literatura el retrato pictórico o literario ha tenido un valor propagandístico asociado al mantenimiento del prestigio de las clases altas, ha sido un medio para exaltar personajes masculinos y con él simbolizar el esplendor de una época, de un gobierno; en su versión técnica, el retrato fotográfico sirvió para diagnosticar lo abyecto y punible y para tener bajo control las feminidades transgresoras o vistas como *enfermas*, como se nota en el ensayo de Georges Didi-Huberman, *La invención de la histeria: Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière* (2007). No obstante, en el punto en que nos encontramos con la obra aquí tratada no desconocemos que lo que fuese un género de expresión masculinista, *blanco* y clasista, usado para crear modelos identitarios, pudiera usarse para abrir un espacio para la comunicación y el interconocimiento entre los y las espectadoras y cuestionar tales modelos corporales. El retrato pasa a ser el espejo de un tiempo de dominación con el cual el *más pequeño, el otro*, reconstruye un cuerpo y una identidad fragmentada a partir de la figura poderosa representada. En este caso, se produce una inversión de los usos y las funciones sociales que el retrato ha tenido: el cuerpo masculino o el cuerpo de mujeres mayores es sustituido por el de *niña*, factible de ser intervenido y redibujado por el prejuicio racial-clasista y sexista o por los vínculos comunitarios que sus variadas puestas en escena puedan activar. Ya no es un cuerpo que permite sostener una forma de dominación, sino poner unas cuantas de esas formas en evidencia. Es claro que las artistas, y en especial la coordinadora del colectivo, Margarita Ariza, quien se reconoce con orígenes de clase con ciertos privilegios, no tienen por objeto representar las situaciones de opresión que otros sujetos femeninos y masculinos experimentan en diferentes escalas, pero sí se internan en las vividas por ellas y las exponen como testimonio. La creación de terrenos de diálogo entre subjetividades políticas y sus agendas tendrán que ser activadas en los medios y modos de formular el contacto con la obra. En ello, la crítica artística y la conversación en las aulas harán su parte. Se me ocurre que una manera

de inquietar a los estudiantes sería preguntarles por las expectativas, los gustos, las emociones que imaginan que las niñas de los retratos podrían tener o las carreras profesionales u oficios que desempeñarán en el futuro. Desde sus opiniones podríamos llegar tanto a los prejuicios de clase que cada uno guarda como a las propias alternativas de superación de la exclusión social.

Igual de interesante, para nuestros fines, es el relato autobiográfico “Un cuento de Ada S” (Ariza, 2011). Este funciona como un retrato del mundo familiar y local que trae consigo a esta discusión la categoría clase. El texto revisita la importancia que tiene el universo familiar en la formación y estructuración de las prácticas racistas y clasistas. Ahonda en las raíces del árbol genealógico y con ello en la obsesión que las clases medias y acomodadas de la ciudad tienen respecto al pasado. Los orígenes *blancos* o *casi blancos* se buscan en los ancestros extranjeros o en quienes nacieron en el interior del país. La narradora, cuya voz simula el modo de contar de una pequeña, expone los deseos y temores que provocan ciertos rasgos físicos que marquen alguna diferencia: las pecas, el cabello pelirrojo, la tez oscura, el cabello crespo; de igual modo, detalla las ocupaciones de los parientes y el tratamiento paternalista frente a los obreros, pero sobre todo la imagen de una ciudad que se ha esforzado por insistir en su condición mestiza y de vocación industrial forjada por la presencia foránea: “Y ocurriría con las generaciones por venir. La vieja Barranquilla y sus calles de poesía, había quedado atrás. Ahora sería carta de garantía del éxito en la vida la capacidad de hacer dinero o de convertirse en un importante empleado y ser, o por lo menos lucir, bellos y lisos, con el *blower* y las lacas traídas de afuera” (Ariza, 2011, p. 11).

Las señoritas de clase media o alta presentadas en la historia familiar de la artista Ariza son, en gran medida, guardianas de los valores cristianos y de las apariencias, como bien se ha visto en el tratamiento de estos temas que hacen otras narradoras del Caribe colombiano. Sin procedimientos narrativos que la crítica habitual llamaría *sofisticados*, el relato autobiográfico va adentrándose en las frases que muestran el prejuicio racial y el vínculo de este con su lugar de clase, aunque sin contrastarlo con las vivencias y opiniones de otro tipo de personajes, lo que convierte al relato en un texto plano y sin mayores audacias en el momento de plantear la complejidad de las construcciones ideológicas de los actores. Aunque el texto pudiera ser enjuiciado por redundar en un carácter didáctico, su logro está en abrir la puerta al espacio íntimo de una familia y de una determinada experiencia

de clase. Después de leerlo, se pueden reconocer situaciones ya vividas o que otros nos han contado.

La artista señala que su trabajo se concentra en “elementos de su cotidianidad sin aparente importancia” que hacen de lo íntimo “un espacio transitable” (Ariza, 2011, p. 3). Esta definición de aquello que se considera íntimo me resulta poderosa para lo que hemos tratado de ver y decir. Primero, porque las valoraciones de una persona respecto a su identificación de género o clase se construye y, muchas veces, se mantiene en esa esfera. Pese a que sea un *hecho visible*, a que todos podamos ver y *evaluar* si es niña, niño, joven o anciana, de una pigmentación tal o cual, de una apariencia y valoraciones sobre el mundo determinadas, tales significados y juicios se van construyendo tanto en nosotrxs como en las personas *vistas* en esa esfera. La estructura y formación familiar, los gustos y terrores compartidos, las expectativas y los prejuicios moldean ese *hecho visible* que es una persona. La experiencia interior de subjetivación es siempre una experiencia social, por tanto, eso que reconocemos como *íntimo*, que no debe salir a la luz, es una sustancia porosa que se hace de formas de intercambio con los otros. Segundo, en ese espacio, las prácticas racistas y, particularmente, el prejuicio, toman la forma de un pensamiento valorado como *algo sin importancia* que puede o no llegar a movilizar actuaciones de diferente grado de violencia. De modo que, para nuestra práctica docente, se hace necesario ahondar, en la medida de lo posible, en las vivencias cotidianas que hacen aparecer las más variadas realizaciones del racismo y estimar la experiencia íntima como material que se debe indagar. Nunca se debe descartar el momento en que lxs estudiantes comienzan a decir: “una vez me sucedió que...”. A partir de allí, es importante avanzar con cuidado, sin preguntas que expongan demasiado, sino que permitan que cada uno de los que emprenden esa reflexión sobre la formación del prejuicio en su universo *íntimo*, y decida verbalizarlo, escoja los límites, los silencios y los énfasis de su propio relato. Creo que, en este punto, somos lxs guías del debate para *romper el hielo* y exponer nuestros prejuicios, temores y presunciones en torno al tema. Por lo general, en una clase que se posicione o reafirme desde una pedagogía comprometida con las luchas antirracistas, lxs maestrxs no podríamos asumir un rol distanciado de observadores de las *opiniones* de sus estudiantes, o ser apenas quien relata su experiencia como única válida y posible. El ejercicio pedagógico exige construir un diálogo con todos los sujetos participantes del aprendizaje, y este diálogo implica que quien lo propicia pueda reconocer

y reconocerse en las vivencias de lxs estudiantes sin miedo de exponer la propia. El miedo a que esta exposición de la experiencia detone una pérdida del control del aula y el silencio sea el marcador de que el curso es *aplicado, sobresaliente*, son claros síntomas de un salón de clase que repite las relaciones de poder instauradas por la educación burguesa (Hooks, 2013).

En el reconocimiento de una vivencia común en el salón de clase y en otros escenarios de la vida social, el racismo que Ariza ha señalado como *heredado* dejaría de tornarse *imperceptible*. Estos relatos personales van trenzando vínculos entre nosotrxs y nos llevan a comprender cómo nuestros cuerpos posibles están sensiblemente marcados. La actuación antirracista, a mi parecer, no es apenas un asunto de los grupos que han sido catalogados como *étnicos* en esa jugada etnizante y racializadora que muchas veces asestan las políticas del paternalismo estatal y corporativo, sino que involucra todos los grupos y sectores de la sociedad, en tanto ninguno de nosotrxs podría estar exento de la formación de prejuicios que imbrican lo racial, sexo-genérico y de clase, a menos que desde una educación transgresora se dé lugar para, como señala la artista, “levantar el velo y ofrecer un espejo” donde todos nos veamos. La intimidad expuesta es un reclamo al derecho de una memoria personal y, con ello, a la restitución de otras memorias locales, cuya borradura y necesidad de nacimiento se expresa mediante objetos resignificados en la instalación: la cuna blanca, las fotografías familiares y los productos de belleza que moldean la apariencia y el significado corporal. No es cierto que el racismo que experimentamos en la vida cotidiana sea *imperceptible*, y en sentidos metafóricos *delicado* como la porcelana, es que la existencia de las violencias estructurales e institucionales que avalan la formación y legitimación del prejuicio nos dejan sin herramientas para verlo.

Entonces, ¿cómo hemos hecho en este análisis para notarlo? En primer lugar, se ha elegido un texto, en este caso una pieza de arte contextual, que propone una reflexión sobre el racismo construido al interior de una experiencia familiar. Aunque bien podríamos tomar cualquier otro que fuese cercano a las experiencias cotidianas de nuestros estudiantes. Luego de ello, planteamos atender a los personajes masculinos y femeninos allí contenidos, una especial observación del cuerpo (rasgos fenotípicos, complejión) y de las prácticas corporales (gestos, indumentaria, actuaciones). Seguido esto, se podría pensar conjuntamente qué nos dice el cuerpo representado de los diferentes marcadores sociales de diferencia (edad, con cuál sexo y género se identifica, clase social) y con cuál o cuáles posicionamientos identitarios

se reconoce o reconocemos el personaje, qué afectos despliega en nosotrxs y qué memorias personales o familiares desata esta observación. Después pasamos a la descripción iconográfica y material del texto: identificar todos los elementos visuales presentes en el espacio de la obra y los materiales con los que fue elaborada. Es necesario que en este punto nos preguntemos por la relación existente entre la iconografía contenida en la obra y la temática de nuestra reflexión. También se hace preciso no dejar pasar ningún detalle y prestar especial atención a aquellos que resultan inusuales. En nuestro caso, fueron las distintas fibras capilares que le daban una marca identitaria a un mismo rostro. Así pues, se trata de preguntarnos: ¿qué es eso que no podemos pasar por alto cuando vemos una obra?, ¿por qué ignoramos ciertos detalles y le damos más importancia a otros? Finalmente, en este análisis nos dedicamos a la relación entre el género o estilo expresivo, el contexto sociocultural de producción de la obra y los usos históricos que tal género (en este caso se trataba del retrato) ha tenido a lo largo del tiempo. En este punto, tejimos hipótesis sobre por qué el retrato sería el género más conveniente para hablar de las formaciones identitarias y su entroncamiento con la capacidad de ver el racismo.

ESPEJOS CITADINOS: NIVELES DE INTERACCIÓN CON EL PÚBLICO

El arte contextual, como ya les contaba al principio, propone una extensión de los espacios de contacto e interacción de la obra con el público. Aún más, en este, una pieza de arte deja de ser un objeto de preservación por cuenta del museo o una mercancía en venta dentro de la galería. La obra sale al medio urbano, se toma la calle, “se apropiá de la realidad” y elige impregnarse en “el tejido del mundo concreto” (Ardenne, 2006, p. 11). Va más allá de percibir la práctica artística como un acto que busca construir representaciones de la realidad y la asume, en cuanto representación. La obra es el acontecimiento que el artista apenas propicia y confabula con la ayuda de los intervenientes. Allí, muestra los modos con los que socialmente se construyen significados en un espacio en concreto y, tal vez, en ese intento de poner énfasis en ello, los desnaturaliza.

Siendo el proyecto *Blanco porcelana* un conjunto heterogéneo de piezas que proponen, de manera directa, la confrontación con las condiciones

materiales concretas que las han hecho emerger (en este caso, las huellas *sutiles* de un racismo anidado en las memorias familiares), los espacios de difusión son, del mismo modo, heterogéneos y se asocian con el ámbito particular de la reflexión. Estaciones de transporte urbano como lugares de confluencia de la población no privilegiada y de la clase media urbana; tiendas de productos cosméticos en el norte de la ciudad se convierten en el signo que expresa una de las mayores ambiciones del capitalismo racial: hacer del blanqueamiento y de todas las *identidades* que se tornan legítimas, en un determinado contexto, un objeto de consumo; la institución educativa, la galería y el museo como ejemplos de escenarios donde se disciplina la mirada y con ello se controla la producción de conocimiento, y, finalmente, un sitio web que *performa* y *potencia* los ideales de democratización de acceso al arte. Todas estas posibilidades permiten, como es obvio, un amplio espectro de interacción con el público y de *apropiación* de la realidad. Pero tal encuentro tiene niveles de proximidad y, por tanto, efectos en la experiencia sensitiva e interpretación de la obra.

La elección y el registro que la artista hace de estos espacios me retorna algunas preguntas sobre el planteamiento inicial de este trabajo: ¿cómo podría evaluar tales escenarios, en cuanto lugares donde también se arraiga la producción del racismo? ¿Hay alguna posibilidad de construir estas evaluaciones en la crítica interseccional, ya no bajo el análisis de la materialidad artística, sino de las formas de recepción?

Para avanzar en ello, les propongo pensar en dos ejemplos: la estación de transporte masivo urbano donde se exhibió la obra y el efecto mediático producido por la acción de tutela instaurada por parte de algunos familiares de Margarita Ariza. Creo que no lo había enunciado antes, pero una obra *contextual* puede llegar a ser tan chocante con la realidad, tan develadora de los sentimientos incómodos de la comunidad que interviene, que no es raro que este tipo de *respuestas* ocurran. Artistas demandados, apedreados, amenazados, excluidos de ferias y exposiciones. Miremos el primero.

La estación elegida para exponer la instalación está ubicada en una zona concurrencia y de alta afluencia comercial de Barranquilla: la calle 72. Como podrán constatar en algunas fuentes, esta avenida ha sido una importante vía y casi una frontera que demarcó los linderos del norte de Barranquilla. A su orilla, están reconocidas urbanizaciones de familias de clase media y alta de la ciudad, como el histórico barrio El Prado, Boston, Bellavista y

Las Delicias. La que otrora fuese la Avenida Kennedy señalizó el inicio de un espacio modernizado con restaurantes, bares, edificios altos, bancos y almacenes que dotaban a la ciudad de otro rostro. Muy lejos parecían quedar los demás sectores, cuyos habitantes no siempre podrían acceder a estos nuevos escenarios. A las fechas de la realización de la instalación, la zona es un punto de intersección de diversas poblaciones, sobre todo aquellas que se desplazan a diario mediante el servicio de transporte articulado como trabajadores de sectores de la industria, servicios e informal, al igual que estudiantes, de medianos y menores ingresos. Las fotografías que registran esta obra (Ariza, 2021a) demuestran el interés de los transeúntes hacia las imágenes y los gestos de curiosidad frente a las mismas, dado que el lenguaje usado por la artista no es ajeno a los códigos de la población.

Pero esa acogida entre el público general, es decir, ese primer nivel de interacción, no fue un síntoma común entre todos los implicados o aludidos en y por la obra. El trabajo del colectivo causó malestar entre algunos miembros de la familia de una de las artistas, que emprendieron una acción de tutela con la cual exigían el derecho a la intimidad. Solicitaban la exclusión de cualquier material que les vulnerara en ese sentido. No obstante, como la misma artista declara, en las piezas no existen señalamientos concretos que violenten la honra o el buen nombre de algún ciudadano, por el contrario, es “el espectador con su propia carga [quien] interactúa con la obra y genera su versión a partir de ello” (Ariza, 2012b). Sin embargo, lejos de ser consideradas la autonomía creativa y la libertad de expresión de las artistas, el Juzgado Treinta y Seis Penal Municipal de Bogotá⁴ ordenó a la artista Margarita Ariza a retractarse de los elementos de la obra que implicaran a los demandantes y a que *aclarara* el tono (“¿Censura judicial al arte?”, 2012); por esta razón, tuvo que detener la difusión de la obra en formato virtual y presencial, extraer partes de la cartilla editada del relato “Un cuento de Ada S” y algunas de las fotografías usadas en las instalaciones. Finalmente, el 19 de enero de 2015, la Corte Constitucional colombiana emitió un fallo a favor del proyecto *Blanco porcelana* donde preserva el derecho de expresión de la obra y la artista.

Las autoridades consideraron las perspectivas de la crítica especializada tanto en términos artísticos como en el fenómeno sociológico descrito. Por

⁴ La acción de tutela fue procesada en Bogotá, puesto que las accionantes residían en esa ciudad.

parte del Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJusticia), los argumentos en favor de la obra se decantaron por el reconocimiento del racismo como “un problema arraigado socialmente que reviste gran envergadura, [...] invisibilizado y negado tanto por la sociedad como por las autoridades” (Sentencia T-015, 2015, p. 10). Esta situación tiene, en el escenario suscitado por el proyecto *Blanco porcelana*, una alternativa de denuncia de las normas de prestigio y validación subjetiva que se van comunicando y reproduciendo de manera estructurada y que las naturalizan. En su dimensión artística, según el programa de Artes Plásticas de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, consultado sobre la pertinencia del proyecto, destacó que este permite que el público vea “las similitudes entre lo que la artista exhibe y sus propias vivencias” (República de Colombia, 2015, p. 13), y enfatiza en que las memorias familiares de la artista constituyen un material propicio para ahondar en las cuestiones enunciadas por la pieza tanto en lo que respecta a los *límites* del arte como la *autopercepción* social, por esta razón, no son propiedad privada de terceros.

Estos dos espacios nos permitirían acompañar a lxs estudiantes en una lectura inicial de dos de los niveles de recepción: el público general y, en este caso particular, la instancia legal y especializada. En esto, los fallos (tanto el de la acción de tutela en primera instancia como el de apelación en la Corte Constitucional) se considerarían elementos intertextuales y extratextuales de la obra, ya que, en el arte contextual, como dijimos líneas arriba, se encuentra expresa la intención de insertarse en las condiciones materiales de la realidad. Y la realidad también está encadrada en términos de lo permitido y lo velado. Además de convocarlos a revisar una tipología textual diferente a una obra visual o de un texto literario, estos materiales posibilitan aproximarnos a la construcción en términos legislativos de una *subjetividad vulnerada*. Se trata de invitarlos a revisar cómo el racismo se encuentra amparado por una estructura institucional, muy a pesar de la existencia de constituciones y códigos. En primer lugar, esta situación llama a pensar en los motivos que generaron esta reacción: ¿por qué al sentirse aludidos respecto al racismo sienten negación y no vergüenza?, ¿o la negación expresada con el deseo de ocultar el material que interpela es una consecuencia de la propia vergüenza?, ¿qué razones llevaron a estas personas a solicitar el amparo judicial ante la acción de las artistas?

Ahora bien, situémonos en el lugar de la creadora y en la defensa de la obra. El fallo y el acto de censura se convierten en una confirmación de

cuánto mutila el racismo, simbólica y físicamente, los cuerpos y las memorias que son registradas, cómo este sigue operando tanto en las instancias privadas y públicas y cómo no podríamos hacer un análisis separado de estas esferas. Aunque en una perspectiva interseccional consideramos la ley como una instancia que refuerza con claridad los valores masculinos de autoridad y los valores de clase, en cuanto lo que es propiedad privada o bien común o patrimonial, lo que es legítimo y decoroso, lo que es íntimo o público, creo que la situación forzada por la acción emprendida contra la difusión de la obra plantea un desafío de reconocimiento de la palabra de las mujeres artistas y de la necesidad del debate público respecto a la naturalización de la violencia y la segregación en contra de los cuerpos considerados *otros*.

Todo este escenario que la obra plantea nos sirve para apuntar un par de ideas respecto a la enseñanza-aprendizaje de las prácticas racistas desde los medios visuales. En primer lugar, sugerimos entrar en contacto con el material que, preferiblemente, provenga del contexto sociocultural al cual pertenezcan lxs estudiantes. Esto facilita, en gran medida, la exploración de los sentidos que la obra pueda tener para ellos y la explicitación de ideas preconcebidas, estereotipadas sobre la misma. Luego, conviene que lxs maestrxs establezcan un corpus apropiado, de fácil manejo en el salón de clase y en el tiempo estimado para realizar las actividades. Los criterios de escogencia del corpus pueden ir desde materiales que tengan como temática principal algún abordaje respecto al racismo o que, en el entramado visual y narrativo, se evidencie este aspecto.

Una vez esta parte se ha realizado, se procede a describir con lxs estudiantes aquello que ven en las imágenes. Aunque la descripción haga parte de la lectura literal de la obra, y se juzgue como el momento más sencillo del proceso, esta constituye el primer peldaño de la escalera analítica. Desde ella, se puede observar muy tempranamente la toma de posición de quienes participan en la clase: los detalles en los que se fijan, aquellos que descartan y las expresiones que usan para comunicarlos. Cada uno de esos aspectos refieren su *modo de ver*, lugar donde emergen presupuestos ideológicos que atraviesan el sentido común. La descripción de la obra no solo implica tomar en cuenta los contenidos y las temáticas que en ella se expresan, conviene apuntar hacia la elección de los materiales, el género o la modalidad artística con la cual esta se hace visible. En el caso de *Blanco porcelana*, podríamos atender a la escogencia de la instalación como medio expresivo donde se convocan otros medios como el dibujo, la cartilla y el blog, géneros como el retrato y la narración en primera persona. Desde aquí se irían

insertando los cuestionamientos a la relación, las razones de la elección de medios y la temática abordada, las emociones que las prácticas racistas allí demostradas suscitan, los recuerdos que avivan y los posicionamientos que desembocan. En este punto, no se trata apenas de una reflexión sobre los recursos estilísticos y estéticos con los cuales la obra nos expone ante una experiencia vital; se trata de ir un poco más lejos, hasta que esas significaciones desborden el universo personal del sujeto que las experimenta y se inserten o develen un entramado social.

Como última fase del análisis, llamo la atención sobre la recepción de la obra. Aquí emprendemos en conjunto una serie de cuestiones sobre el público ideal que el material visual refiere y sobre el público indirecto e imprevisto al cual este llega: ¿a quién va dirigido?, ¿qué categorías raciales, de clase, generaciones o sexo-genéricas componen el perfil de ese público?, ¿cuáles son las reacciones que la obra suscita en este? Para ello, y conforme sea el nivel de la formación (básica, secundaria, media o profesional) de la población a la cual atendemos como maestrxs, recolectaríamos las principales reacciones contenidas en entrevistas, reseñas, críticas, noticias e, incluso, como es el caso de *Blanco porcelana*, una acción de tutela. Con ello, buscaríamos evaluar el impacto social o el grado de sensibilidad frente al racismo que las acciones artísticas o los materiales visuales generan. De este modo, habríamos cubierto al menos tres dimensiones del ejercicio de *ver* una obra de ficción: la material y sensorial, la referente a la significación y memoria personal y, por último, la contextual.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En un momento de esta reflexión, animaba a lxs profesorxs a propiciar un diálogo sobre las propias percepciones, los temores y los prejuicios que vamos anidando en nosotros respecto a ese entramado arraigado y complejo de racismo, sexismoy clasismo que nos aqueja. Enfatizaba, un poco inspirada en la lectura de bell hooks (2013), en que un salón de clase no puede ser una tumba de silencio donde se reproducen estrategias de vigilancia y control sobre los cuerpos. Ahora bien, yo también quisiera contarles, muy brevemente, cómo fue que me torné atenta a este tipo de experiencias. Como le habrá pasado a cualquier desprevenido transeúnte, solía pensar que el racismo era algo que no me involucraba. En la medida en que iba colecciónando

una serie de juicios incómodos sobre mi cabello, una larga lista de adjetivos, comparaciones y consejos que ponían el volumen, la elasticidad y largura de una hebra en un determinado lugar social, fui sintiendo que tales afirmaciones no eran ajenas a ese fenómeno. Crecí en barrios de Barranquilla y Soledad durante la época de los noventa, y para muchas personas de mi entorno más próximo no era parte de la gramática de sus lecturas corporales que una muchacha *más clarita*, quiere decir *trigueñita, café con leche*, o para otras, una *blanca* sin más ni más, tuviese el cabello ¡así! Tal exclamación siempre surgía de la constatación de una fibra delgada, porosa, con una cantidad que a sus ojos era *desbordante*, que no estaba lo suficientemente *cuidado, suave*, un cabello crespo, *cucú, de fique*. En cierto punto de la adolescencia, algunos parientes cercanos insistieron en que la única forma de *arreglarlo* era haciendo uso del alisado con químicos. El alisado tenía, además de ganar el tiempo en el momento del peinado, otros beneficios como la inserción de ese cuerpo que ya transitaba hacia la adultez en el mundo laboral y en el de las relaciones erótico-afectivas. Allí comenzó un largo ritual que se extendría por varios años. Fueron muchas las horas dedicadas a *poner a punto* una parte de mi cuerpo que se señala inadecuada en ciertos contextos, horas en las que también fui compartiendo con mujeres trabajadoras de peluquerías, y otras compañeras de ritual, retazos de nuestras vidas que expresaban alguna asociación directa o indirecta de prácticas racistas, sexistas y clasistas con la intervención corporal. Muchas contaban que no se sentían simpáticas y agraciadas con ese *pelo ochocientos ochenta y ocho* o que experimentaron una intensa rabia cuando sus empleadores y colegas remarcaban que para trabajar se requería *buenas presencias*, y esa sentencia se traducía en cuidados para el cabello, o en que debían aumentar sus ingresos, ya precarios, para al menos poder comprarse un *buen champú*. Pero no todo el panorama era desolador. Siempre teníamos un margen de decisión y empoderamiento. Existía en cada uno de esos actos y gestos de *cuidado* cierto placer de estar haciendo algo por nosotras mismas. Ante la desafiante disyuntiva entre vernos *más naturales* o *aceptar nuestra negridad* y perder el empleo que sostenía a una familia, iríamos a optar por mantener unas condiciones justas de sobrevivencia personales y colectivas mientras construímos estrategias para acceder a escenarios más seguros en los que podíamos permitirnos asumir posicionamientos identitarios *menos prestigiosos*. En mi caso, y aunque juzgo poco confortable haber tenido que esperar tanto tiempo para ello, fue cuando me hice profesora universitaria a término indefinido que emprendí lo que denominan la *transición hacia el pelo afro natural*.

En conversaciones con María José Márquez, una de las estudiantes de origen palenquero que frecuentaba mis clases, encontré razones para renunciar a la dominación de lo *liso*. Con la plena conciencia de que el cabello *afro* o la tendencia más *natural* también estaba intervenida por otra suerte de recursos y juicios que lo ubicaban en un lugar específico dentro de las discusiones sobre la etnización, María José me animó primero a probar con el trenzado y, luego, a emprender un corte al ras. Poco a poco me fui asomando a la variada oferta de consejos y portafolios de servicios de las influenciadoras en las redes sociales, que pronto se traducen en una lista de productos a precios solo asequibles para personas con cierto poder de compra, para darnos cuenta del rumbo disciplinante que va tomando esta apelación a la *verdadera identidad*. En esta transición no era apenas un cambio de *look* lo que estaba en juego, ni una forma de poner en funcionamiento un capital racial que me permitiera subir peldaños en la escalera social o de practicar lo que viene denominándose *apropiación cultural* para quienes veían en mí una cierta *blanquitud*, fundada apenas en criterios ópticos, sino un espacio para entender los prejuicios en torno a construcciones de lo *negro* que me habitaban y también constituían mi entorno familiar y laboral más próximo. Me preocupa que el hecho de asumir esta clase de fibra capilar en ciertos contextos como el académico, hoy por hoy fuertemente influenciado por estas discusiones, pueda ser valorado en términos de compromiso con formas de activismo político y situarlo en un lugar de prestigio y respetabilidad, en relación con otros posicionamientos identitarios, actitud que también tiene un carácter excluyente e impacta en la manera en que se definen los criterios para reconocer un trabajo académico políticamente comprometido con las luchas antirracistas. No es obligación *vernos* de una determinada forma para hacer un trabajo sensible ante estos asuntos, basta con hacer un trabajo idóneo desde el salón de clase, y esa idoneidad implica mantener una actitud de sospecha ante la creciente instrumentalización de los discursos antirracistas. Como tampoco niego lo importante que es para lxs maestrxs y lxs estudiantes en formación tener otros referentes visuales para la *autoridad* dentro del aula.

La importancia de encontrarnos con un proyecto artístico como *Blanco porcelana* y dar a ver lo que este propone en nuestras clases reside en la necesidad de desplegar confrontaciones con una experiencia que no es inédita, pero que pasa muchas veces *desapercibida* en el aula. La obra expone la formación de una mirada racista desde la reproducción incesante y sutil del

prejuicio, es decir, de esos sentidos y valoraciones con los que se marcan los cuerpos y se les ubica en un determinado lugar social. Como vimos, el racismo estructural tiene realizaciones locales y situadas. La construcción de una determinada idea, sea sobre la composición etnoracial de la ciudad o sobre el sentido que tiene una determinada fibra capilar, obedece a una formación histórica acumulativa y fragmentada sobre la cual debemos ahondar.

El mito de democracia racial, sustentado a su vez por el mito del surgimiento espontáneo o el origen migrante e industrial y de la ausencia de una *auténtica* sociedad esclavista, no descarta la presencia del racismo en Barranquilla. Es, quizás, esta una de las primeras jugadas con las cuales la *máquina racializadora* intenta desestimar y neutralizar cualquier actuación antirracista. Es preciso volver sobre esos archivos de imágenes, testimonios y datos que han sido desconsiderados en el momento de construir una historia de las articulaciones de lo *negro*, lo *blanco-mestizo* y lo costeño a nivel local y su papel en la formación y reproducción del prejuicio racial. En otras palabras, ahondar, tanto como la artista, en la *intimidad* de los archivos de la vida social de la ciudad.

Sumergirse en esas imágenes aprendidas o ignoradas de la memoria local, familiar y personal puede permitirnos no solo abrirnos a una escucha atenta de otras subjetividades para insertarnos en ellas, como cuando veíamos los retratos frontales de la niña, sino también reconocer que no todos los sentidos que adjudicamos al cuerpo funcionan del mismo modo en todo tiempo y lugar. Mejor dicho, se trata de derrotar la generalización, que es otra jugada del racismo estructural. Ante el cuestionamiento sobre la existencia del racismo en la ciudad buscamos realizaciones generalizadas y no aquellas que singularizan tal experiencia en ese lugar. Buscamos, por ejemplo, la exclusión sistemática del sistema educativo o de seguridad social, o manifestaciones de violencia física, y es probable que estos casos, igualmente presentes, se diluyan en un reporte de cifras o, lo que es peor, en una respuesta negativa. No obstante, ir tras los sentidos que ciertas actuaciones, frases y manifestaciones corporales tienen en el espacio local amplía el espectro de catalogación de lo que percibimos como racismo. Se potencia su visibilidad.

Singularizar la experiencia local del racismo implica desnaturalizarlo. Solo cuando podemos percibir que los prejuicios acumulados y reproducidos en el entorno familiar son también contextuales y aprendidos, ya hemos dado un paso significativo para una pedagogía antirracista. Desnaturalizar

las actuaciones racistas nos obliga a internarnos en el *sentido común*, el *deber ser*, las *suposiciones* sobre las políticas de cuidado corporal y afectivo, las expectativas respecto al futuro, las valoraciones sobre el desarrollo profesional o los oficios que se van a ejercer, es decir, el conjunto de nuestras elecciones vitales para evaluar el lugar social en las que estas se ubican. Quizás al repasar cada uno de los retratos asumimos comportamientos para cada una de las feminidades y etnicidades representadas, pero ¿qué determina que sean feminidades o etnicidades aquello que vimos?

Al enfatizar en el carácter aprendido de esas prácticas, todxs nos convertimos en sujetos capacitados para contrarrestar su réplica y constante actualización. La artista, al considerar los posicionamientos de una familia multirracial y de clase media local frente a la *política* del color, revisa los cimientos de una práctica colectiva y se convierte en un agente propiciador del debate público sobre el tema. De esta manera, nos encargamos de desentrañar la lucha antirracista, tratarla como un asunto de interés común a todos los miembros de la sociedad y no un tema que compete en exclusiva a las comunidades *negras*, raizales, afrocolombianas, rom o *indígenas* del país. Es cierto que la vivencia del racismo estructural institucionalizado toca de manera directa y en escalas diferentes a los pueblos percibidos como *étnicos*, pues todos los cuerpos que participan de la vida social son objeto de la fijación en el estereotipo, solo que algunos de ellos se convierten en mayor medida en el blanco de la explotación, la vejación y el exterminio sistemático.

Ahora bien, no hay que negar que la obra deja un espacio en blanco cuando no nos permite explorar la manera en que se hace frente a estas situaciones. Es decir, los sujetos que experimentan el racismo o crecen en un entorno racista no siempre asumen de manera íntegra la norma que los separa. Siempre hay un margen de negociación con el cual politizamos nuestra puesta en escena corporal. No nos hacemos apenas objeto de las evaluaciones de un *Otro* sino que las encaramos o las apropiamos de un modo tal que permita el menor dolor posible. He conocido en varios contextos a jóvenes que asumen el *blanqueamiento* en su estética corporal como medio de supervivencia que les permite ingresar en espacios que, de otra forma, les serían vedados, al tiempo que se van haciendo muy conscientes de la violencia que estos actos de segregación contienen. El problema de estas negociaciones identitarias radica en que no siempre desencadenan una mudanza en la percepción del prejuicio porque seguimos *viéndonos* como las identidades legitimadas y prestigiosas lo proyectan.

En cuanto a una práctica docente antirracista, provocar la atención hacia textos de ficción de formatos diversos y las sensaciones que estos nos despiertan podría ser una entrada favorable a discusiones sobre la formación histórica de una visión de mundo utilitarista y segregadora, como hemos detallado brevemente en el capítulo. Esto no es una literatura en su sentido más clásico, sino todas las piezas posibles que al representar la realidad problematizan el acto mismo de representación. Las obras de arte contextual y sus efectos en la recepción constituyen un material prolífico e interesante para tornar desobediente la mirada, para pensar las implicaciones del hecho de vernos y ver a *otros*. El artista contextual desdobra algunos sentidos de la ficción: trabaja con la *realidad* como si esta fuera un archivo del que se pueden *sustraer* los cuestionamientos urgentes de la vida comunitaria y desnaturalizar lo *cotidiano* para ponerlo en la calle, a la vista de todos. Y si la obra de arte ya no es propiedad de los entendidos, sino de todos, todxs podríamos estar en condiciones para dialogar sobre ella. Que el salón de clase también sea un lugar para ello.

ALGUNOS MATERIALES RECOMENDADOS PARA EMPRENDER UN ANÁLISIS DE MATERIALES VISUALES DESDE UNA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E INTERSECCIONAL EN EL AULA DE CLASE

En este apartado quisimos sugerir algunos documentos, tanto teórico-críticos como obras visuales, que podemos llevar a nuestra aula para propiciar una lectura que involucre los temas que ya hemos referenciado (racismo, privilegio racial y de clase, memorias personales y familiares) o que podemos consultar para fortalecer nuestras herramientas y preparar los encuentros con los y las estudiantes.

1. Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen: ensayos sobre la representación verbal y visual*. Akal.

Con este conjunto de ensayos aprenderemos a identificar la variedad de realizaciones de las imágenes, su especificidad histórica y cómo reconocer y analizar las relaciones de poder que les dan vida y las sostienen. Una de estas relaciones tiene que ver con la diferenciación de las disciplinas que las

estudian. De ahí que el trabajo le dedique varias páginas a la vieja disputa, todavía muy fructífera, entre palabras e imágenes y entre imágenes visuales y verbales. Para quienes aún piensan que un poema, una fotografía, una película y una novela no intercambian recursos expresivos, este libro podría brindar un momento para reflexionar sobre este asunto, y permite percibir cuán mixtos son todos los medios y géneros literarios y visuales. También nos encontraremos con un recuento sobre el giro pictorial y su importancia para la formación de un campo de estudios de la cultura visual; campo que se sitúa en los intersticios de disciplinas como la historia del arte, los estudios literarios y la sociología del arte. Otros capítulos están dedicados a explorar las funciones y los sentidos de las metaimágenes y de las imágenes poéticas. No podría faltar, en este comentario, la recomendación del capítulo sexto “Narrativa, memoria y esclavitud” donde el autor sigue, a través de textos literarios y cinematográficos, las comprensiones de memoria en los sujetos esclavizados y destaca que cada pieza cuenta con recursos singulares para recopilar los vestigios del evento traumático, de reconfigurarlos y de borrarlos. Este es un capítulo importante si se quiere indagar en los conflictos identitarios personales y colectivos que crea el racismo y que encontramos expresados tanto en los textos literarios como en los relatos personales.

2. Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martinsfontes.

Precioso, alentador y muy certero, el libro de bell hooks surge de una reflexión íntima sobre su práctica docente. Las conquistas, los sinsabores, las angustias y los desafíos que día a día enfrentamos lxs maestrxs en escuelas y universidades con notorias brechas raciales, de clase y género. Con breves y entretenidos capítulos, la obra se dirige a profesorxs y estudiantes que desean transformar los procesos educativos, generalmente utilizados para repetir y reforzar los esquemas de dominación, en una práctica de libertad. En una pedagogía comprometida, como la que hooks propone, es importante valorizar la expresión del estudiante y de lxs maestrxs. Se trata de emprender una escucha conjunta de nuestras voces sobre experiencias tan sensibles como el racismo, la xenofobia y la violencia heteropatriarcal.

Para la autora, ciertamente, esta transformación comienza con el o la maestra. Tratar de desplazarse de ese lugar de poder que ocupa dentro del aula e integrarse a las vivencias y a los contextos de donde provienen los miembros de clase. Se trata de asumir el reto constante de sanar la escisión

de cuerpo, mente y espíritu que recae sobre el intelectual y, desde allí, desde el hecho de saberse un sujeto que se afecta y emociona y puede compartir estos afectos en clase, encontrar nuevas perspectivas críticas de abordaje de los textos literarios o artísticos. También esto va a favorecer la inclusión, la identificación o desidentificación de los estudiantes con algunas de estas experiencias, inclusive, las más difíciles de tratar en ciertos contextos, y que la teoría sea un lugar de curación, al permitirnos, desde un tratamiento de la experiencia, ahondar en la formación de nuestros valores y cuestionar y darles un nuevo sentido a los comportamientos enraizados en nuestra sociedad.

3. Astrid Liliana Ángulo Cortés, *Un negro es un negro* (1997), *Negra menta* (2000), *Negro utópico* (2001), *Presencia negra* (2007) y *Quietopelo* (2017) (fotografías que pertenecen a la serie *Peluca siamesa y pelucas porteadores*, 1997).

Astrid Liliana Ángulo Cortés es una artista afrocolombiana formada en la Universidad Nacional de Colombia y en la Universidad de Illinois, Chicago, que ha construido una obra plena de exploraciones poderosas sobre las relaciones de poder en los cuerpos y en los territorios habitados por mujeres negras, y las formas de revisitar los archivos corporales de lo negro y lo afro como posicionamientos en construcción y reconstrucción, a partir de medios como la escultura, el video, la fotografía, las intervenciones colectivas y las instalaciones.

4. Ruby Rumié, *Tejiendo calle* (2016).

Ruby Rumié es una artista cartagenera que realizó estudios de pintura, dibujo y escultura en la Escuela de Bellas Artes durante los años ochenta. *Tejiendo calle* (2016) es un proyecto nacido del encuentro con Dominga Torres Teherán y otras mujeres de la tercera edad que han dedicado buena parte de su vida a la venta de pescados y otros alimentos en las calles de Cartagena. El trabajo recoge una serie de fotografías, un corpus de piezas entrañables para el oficio de las mujeres, álbumes de estampillas y un video que registra la ceremonia donde las hijas de las mujeres fotografiadas les lavan los pies a las madres, pies que se entregaron a la lucha diaria para sostener a sus familias. En dicho trabajo se enlaza, con una fuerza cuestionadora, la necesidad de construir memorias de los sujetos que yacen fuera de los relatos oficiales y el lugar de la artista en ello.

5. Colectivo Caldo de Cultivo (2018). *El coliseo del pueblo*. <http://caldodecultivo.com/>.

Como ellos mismos se definen, Caldo de Cultivo es un colectivo artístico que busca “poner en práctica una estética y una política bacteriana: microorganismos ubicuos que actúan contra el consenso, y discursos infecciosos que pervierten un destino que nos presentan como natural”. Su intención en *El coliseo del pueblo* (2018) puede ser el ejemplo más fehaciente de esta postura política. Se trata de una acción performativa, apoyada por el Goethe Institute y el Museo La Tertulia de Cali, que involucró a artistas, líderes sociales de la Guardia *indígena* del Cauca, de la Guardia cimarrona, líderes barriales, raperos, boxeadores, líderes feministas *negras* y actores de diversos sectores. Un espacio para comunicar, debatir, posicionarse y tomar la palabra para desbancar el silencio que quiere ser impuesto por las formas más aciagas de la violencia en nuestro país. Esta herida que abren los artistas y activistas para que la palabra brote es una ocasión potente para observar cómo la racialización es una de las jugadas con las cuales comienza la desaparición de los pueblos. Y como el colectivo afirma, ante esto, es preciso hacer del arte un espacio para “el entrenamiento de las luchas populares”.

6. Programa de televisión regional o nacional

Este es un ejercicio que proponemos para realizar con los estudiantes en clase y despertar en ellos un consumo crítico de los productos de la industria cultural y ver, a partir de estos, cómo se construyen o se revisan los imaginarios y estereotipos sobre los sujetos racializados, aunado a las construcciones de clase y género que allí residen. El o la docente que guíe la experiencia puede solicitar a los estudiantes que elijan alguno de sus programas predilectos de la televisión regional o nacional. Si los gustos coinciden, puede animarse a realizar el seguimiento en grupo. Luego de observar el material visual, deben preguntarse por la manera en que los personajes son presentados en términos étnico-raciales. Se trata de animarlos a responder: ¿cuál es el lugar de los personajes o invitados *negros*, afrocolombianos o *indígenas* dentro del programa? ¿Qué tipo de comportamientos, valores y experiencias son escenificados por ellos? ¿Corresponde esa experiencia a lo que has vivido, visto o te han contado en tu familia? ¿Qué tipo de prejuicios raciales o de clase expresan esos programas? ¿Con qué tipos de recursos estilísticos o planos son presentados estos personajes? ¿Qué detalles de la vida de los personajes racializados no son revelados? Las

respuestas y sus percepciones pueden ser consignadas en un diario para ser compartidas con todo el grupo. Se recomienda que el o la profesora, además de escuchar las impresiones y respuestas de las y los estudiantes, realice el ejercicio conjuntamente.

El ejercicio trata de provocar un entrenamiento constante para desnaturalizar la mirada y construir un público activo y atento ante la reproducción, o, por el contrario, la desestabilización de los estereotipos en los medios.

REFERENCIAS

- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación.* CENDEAC.
- Ariza, M. (2011). *Un cuento de Ada S.* Secretaría Distrital de Cultura, Patrimonio y Turismo del Distrito de Barranquilla.
- Ariza, M. (2012a). *Blanco porcelana.* <https://blancoporcelana.wordpress.com/>.
- Ariza, M. (2012b). Margarita Ariza, blanco de la censura familiar. *El Espectador.* <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/margarita-ariza-blanco-de-la-censura-familiar-345035/>.
- Bell Lemus, G. (1981). Cosme o una introducción al siglo xx de Barranquilla. *Huellas,* (71-75), 31-34.
- Caballero Leguizamón, J. (2000). *Barranquilla y la modernidad. Un ejercicio histórico.* Universidad Nacional de Colombia.
- Camargo González, M. (2010). Construcción de sujetos y discriminación racial en el marco de dos organizaciones de comunidades negras. *Reflexión Política,* 12(23), 180-188.
- ¿Censura judicial al arte? (2012). *La Silla Vacía.* <https://lasillavacia.com/>.
- Combahee River Collective (1977). *Manifiesto de Combahee River. Una declaración negra feminista.* Difusión Herética.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum,* 1989(1), 139-187.
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe.* Ponencia presentada en el Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, Y. y Forero, G. (2006). *Exclusión racial en las urbes de la costa caribe colombiana.* Instituto de Estudios Económicos del Caribe, Universidad del Norte.
- Didi-Huberman, G. (2007). *La invención de la histeria: Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière.* Cátedra.

- hooks, b. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría. En M. Alexander, b. hooks, Ch. Sandoval, A. Brah, K.-K. Bhavnani, M. Coulzon, A. Levins, Ch. Talpadey G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 33-50). Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2005). Alisando nuestro pelo. *La Gaceta de Cuba*, (1), 70-73.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martinsfontes.
- Lorde, A. (1984). Age, race, class and sex: Woman redefining difference. https://www.colorado.edu/odece/sites/default/files/attached-files/rba09-sb4converted_8.pdf.
- República de Colombia (19 de enero del 2015). Corte Constitucional. Sentencia T-015. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/T-015-15.htm>.
- Restrepo, E. (2013). Articulaciones de la negridad: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En E. Restrepo, *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 147-163). CLACSO.
- Romero, D. (1992). La esclavitud en Barranquilla: 1814-1851. *Huellas*, (35), 13-21.
- Sales Gelabert, T. (2017). Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista. *Agora. Papeles de filosofía*, 36(2), 229-256.
- Solano Suárez, Y. (2012). Ensayos sobre las mujeres y relaciones de género en el Caribe. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (21), 183-185.
- Villareal Benítez, K. (2018). Gestionando la identidad: el cabello como capital. *Revista Brasilera del Caribe*, 19(36), 73-84.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Wiewiora, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Gedisa.
- Zambrano, M. (1997). Fundación y establecimiento en el medio natural de Barranquilla (1715-1813). En J. P. Llinás, S. Solano, J. Blanco y J. Calderón (coords.), *Historia general de Barranquilla. 1. Sucesos* (p. 42). Academia de Historia de Barranquilla.

PILAR QUINTANA

La perra



CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA ANTIRRACISTA SOBRE *LA PERRA*: ELEMENTOS NARRATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE RAZA

Alejandra Liliana Olarte Fernández*
Universidad de La Salle

La narrativa colombiana contemporánea canónica ha empezado a orbitar en los últimos años alrededor del imaginario de raza¹. Este proceso ha implicado la configuración de modos explícitos que se tornan y se asumen críticos de representaciones de lo que entendemos como raza²; por ello, se puede inferir que existe una voluntad *autorial*, y dinámicas editoriales y de recepción que se generan junto con esta, para poner sobre la mesa un asunto que antes se podía entender como secundario, con respecto a los tópicos tradicionales de la literatura colombiana canónica; si se estudiaba, se hacía sobre un corpus alternativo y de poca circulación a pesar de estar constituido por voces fuertes y originales

* Doctora en Literatura Latinoamericana de la Universidad del Estado de Nueva York en Albany (SUNY), magíster en Literatura de la misma Universidad y Literatura de la Universidad de los Andes. En los Estados Unidos enseñó en SUNY Albany y Hamilton College. Actualmente, se desempeña como profesora asociada del Programa de Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Sus áreas de interés son la literatura comparada, la literatura colombiana, los estudios de género y los feminismos. Un par de publicaciones recientes son: “La imagen especular en tres cuentos de Angela Carter” en *Estudios actuales de literatura comparada* (2019) y *Apuntes de clase: fundamentos de crítica literaria: una aproximación interseccional y antirracista*, escrito junto con la investigadora Mónica del Valle (Unisalle, 2020).

1 Un ejemplo es un escritor de trayectoria como Roberto Burgos Cantor con *La ceiba de la memoria* o *Ver lo que veo*.

2 Como el título de este capítulo lo señala, me interesa enfatizar el proceso de una construcción de una idea como la de raza. Soy consciente y comparto la duda de múltiples perspectivas críticas, como la de Arango, Viveros y Meertens (2008), sobre la validez de la idea de raza como rasgo biológico; pero en la línea crítica específicamente antirracista del proyecto, considero que mantener el término raza en este contexto fomenta la discusión sobre su uso y pertinencia en ámbitos diferentes.

de la literatura colombiana; por ejemplo, las voces de Manuel Zapata Olivella y Arnoldo Palacios. Esta circunstancia de marginalidad de ciertos asuntos y escritores de la literatura, enmarcada por la investigación sobre pedagogías antirracistas que nos convoca, es propicia para realizar una exploración cuidadosa sobre las representaciones raciales, junto con las de género y clase, en textos del panorama literario actual en Colombia.

En el presente texto llevaré a cabo tal exploración en una novela publicada hace poco que narra la historia de una mujer de raza *negra*, perteneciente a una clase trabajadora y originaria de una región considerada marginal en la configuración geopolítica del país. Mi propósito es analizar cómo la narración propicia un acercamiento complejo y rico a la categoría de raza; por esto, también me interesa establecer cómo se puede dar una lectura provechosa y crítica de dicho texto y, consecuentemente, de otros similares, para estudiantes de bachillerato y de universidad, según la mirada antirracista que favorece este libro. La novela elegida es *La perra* de Pilar Quintana, publicada en 2017 y ganadora, a principios de 2018, del Premio Biblioteca de Narrativa Colombiana de Eafit. Este suceso editorial implica una suerte de exposición mediática —e inclusive académica— y viene acompañado de la posibilidad de una circulación, si no masiva, al menos mucho más amplia que la usual en un país como Colombia.

Una consideración que para mí va de la mano con el reconocimiento de la novela es la de raza. De manera consciente he escogido una narradora colombiana *blanca-mestiza* que, aunque había sido poco conocida hasta la fecha, y en esa medida estaba excluida de los círculos literarios de poder y decisión, empieza a tener una notoriedad mediática gracias al éxito del libro³. A partir de este hecho propongo que es posible y necesario hacer una lectura crítica antirracista de obras literarias que empiezan a tener amplia circulación, para establecer elementos narrativos y retóricos que contribuyan tanto a desmontar las dinámicas y miradas racistas como a obviar las prácticas racistas, aunque no se presenten como tales. Esto, al tomar como punto de salida la aceptación explícita de que la raza, el género y la clase

3 Utilizo la designación *blanca-mestiza* para referirme a la escritora como a mí misma porque quiero llamar la atención sobre el hecho de que el mestizaje en Colombia, y en Latinoamérica, es un concepto complejo que, señala Peter Wade (2003), constituye “una ideología todo-inclusiva de la exclusión” (p. 278). Es decir, al mestizaje es preciso entenderlo en el contexto de una jerarquía racial, de clase y de género que determina privilegios y actos discriminatorios; a la vez, sin embargo, constituye una experiencia particular del *ethos* latinoamericano.

juegan un papel relevante en las articulaciones sociales y culturales, pero no son definitivas ni únicas para acercarse y entender una obra literaria.

Algunos cuestionamientos que desencadenan y atraviesan el análisis de la narración que vamos a examinar tienen que ver con la relación entre las mecánicas imaginativas de escritura y las de lectura: ¿qué elementos narrativos se juegan a la hora de crear y de leer un texto literario que discute implícita o explícitamente el concepto de raza?, ¿puede una obra literaria plantear una visión particular sobre raza o género, por ejemplo, a partir de estrategias narrativas particulares?, ¿un escritor, perteneciente al grupo hegemónico, como es el caso de la escritora en cuestión, pues es una *blanca-mestiza*, puede ser certero al presentar y representar a personajes racializados, o de razas diferentes, sus pensamientos y emociones? En esa medida, ¿cómo se relacionarían dichas emociones con los lugares de enunciación propios de los escritores y de los lectores? Estos cuestionamientos tienen como referencia crítica el planteamiento sobre imaginación y literatura de la escritora Toni Morrison, al que me refiero más adelante. Además, para tomar en cuenta estas preguntas, me acerco a la novela de Quintana por medio de una lectura cuidadosa y concentrada en elementos de la narratividad que son materia de un análisis crítico académico y se pueden llegar a convertir en herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes en el salón de clase.

Estos cuestionamientos son un punto de arranque para mi análisis porque propongo que la literatura, y las artes en general, crean un espacio ficcional en el que se concentran, diluyen, esconden o exacerbان dinámicas relacionales de las cotidianidades propias de la realidad. En esa medida, una de las labores de la crítica literaria es examinar el texto con el cuidado necesario para entender cómo se presentan esas dinámicas y qué se juega con ellas con relación a las realidades de los distintos grupos lectores que tienen acceso a su lectura. Así, se precisa configurar y ampliar el espectro del material literario para, en este caso específico, entender las no siempre evidentes conexiones entre raza, género y clase. No es tarea de la crítica literaria censurar textos; más bien, desarrolla líneas de lectura atenta para sus estudiantes, en cuanto esa crítica se asuma por profesores de colegio o universidad, o propone lecturas provocativas y controvertidas para seducir y confrontar a los lectores, cuando la crítica se asuma por investigadores o ensayistas y publiquen en revistas especializadas o en prensa. El ejercicio crítico, entonces, se puede y se suele hacer sobre libros publicados que pertenecen al canon o empiezan a ser reconocidos, como es el caso de la

novela que aquí discuto; también sobre textos que pertenecen a un corpus marginal y que por diferentes razones —usualmente independientes de la calidad de un texto literario, como el prestigio de los autores, los intereses de las editoriales y las demandas del mercado o las condiciones geopolíticas de donde se publica— no llegan a tener una amplia difusión.

Al realizar esta diferenciación entre los textos y su recepción, la mirada antirracista puede dedicarse a explorar a escritores canónicos que no han sido examinados a través del lente interseccional o a generar la lectura de publicaciones con escasa circulación, por ejemplo, escritos de autores *negros* de diferentes regiones del país, céntricas y excéntricas. En este recorrido se podrán identificar y profundizar los discursos y las ideologías elaboradas en los textos, explícita o implícitamente, y entender cómo algunos de ellos, que pasan desapercibidos, por ejemplo en cuanto a su tratamiento de las categorías que aquí nos interesan, pueden revelar ambigüedades interesantes para el análisis interseccional; igualmente, hay narraciones y autores que son *vendidos* por establecer una crítica al racismo o al machismo, por caso, y que al examinarlas se entiende que refuerzan imágenes estereotipadas. Este proceso hermenéutico se puede dar de manera juiciosa si hacemos un acercamiento al texto que tenga en cuenta diferentes elementos del análisis literario como los aquí elaborados. Y en ese acercamiento, la crítica literaria y cultural tienen un rol fundamental.

***LA PERRA:* UNA CONTENCIÓN QUE EXPLOTA**

La novela de Pilar Quintana obtuvo el iv Premio Biblioteca de Narrativa Colombiana, creado en el 2014 y que se identifica como un premio relevante para la narrativa producida y publicada en el país. Haber ganado el premio constituyó un acto de visibilidad definitivo para la novelista y cuentista Quintana, nacida en Cali en 1972, que publicaba desde principios del siglo XXI, pero cuyos textos literarios no eran leídos por una audiencia extensa. Sobre la idea inicial de *La perra*, Quintana ha dicho que surgió poco después de que se mudara a una región selvática del Pacífico colombiano y fuera testigo de la escena de unos animales de carroña que devoraban el cadáver de una perra. Esta idea se fue transformando, y lo que pensó en principio como una novela negra —nótese la recurrencia del término: en un

principio es una novela negra que va a tener como protagonista a una mujer negra— tomó en la escritura una forma muy diferente⁴.

La referencia al proceso creativo de la escritora me interesa porque informa acerca de cómo se delinean los trazos imaginativos en un espacio y un tiempo propios de una realidad particular que se absorbe y se vierte en la palabra escrita, para conformar un mundo ficcional que adquiere una relativa autonomía. En consecuencia, la cosmovisión de un texto literario en específico puede tener un origen en una idea puntual desatada por las experiencias y los conocimientos del sujeto de enunciación, pero es en el proceso de escritura, en su construcción misma, en el cual dicha cosmovisión se consolida y asume una mirada ideológica y estética que los lectores pueden leer, de diferentes maneras, en el texto final. Como enuncia Toni Morrison (1993) en su ensayo *Jugar en la oscuridad*, con respecto a los actos de escritura y de lectura: “Writing and reading mean being aware of the writer’s notions of risk and safety, the serene achievement of, or sweaty fight for, meaning and responsibility” (s. p.)⁵. Es decir, en las acciones de escritura y de lectura se encuentran inscritas vivencias y creencias tanto de manera consciente como inconsciente.

Al tener en cuenta este marco teórico y práctico propiciado por el análisis de Morrison, considero necesario tornar explícito mi lugar de enunciación como lectora crítica. Dentro de mi interés profesional, con respecto a una novela colombiana contemporánea y con evidentes fortalezas literarias, está el hecho de que soy una mujer blanca-mestiza que ha vivido, estudiado y trabajado en Bogotá y ha tenido la oportunidad de vivir y estudiar por fuera del país. Estos eventos han permeado mi visión sobre los contextos socioculturales de Colombia y sobre su producción cultural; por ello, en mi trabajo y contexto actuales quiero explorar detenidamente textualidades literarias contemporáneas que tocan —aun cuando no lo hagan de manera palmaria o, inclusive, consciente— asuntos de raza y género; así mismo, desde mi punto de vista de académica vale la pena indagar sobre aquellas posiciones de quienes llevan a cabo obras estéticas con trazos de raza y género. No solo porque crea que

-
- 4 Véase la entrevista de Carolina Vegas a Pilar Quintana: “Yo no me invento nada” en la revista *Arcadia* número 142 o la nota de Idartes: “La culpa es de Internet”, en el siguiente enlace: <http://www.idartes.gov.co/es/noticias/culpa-es-internet-pilar-quintana>.
- 5 “Escribir y leer significan ser conscientes de las nociones de riesgo y de seguridad del escritor, del logro sereno de, o de la sudorosa pelea por, el significado y la responsabilidad” [traducción propia].

mi identidad de mujer *blanca-mestiza* solo me permite ver o entender ciertos elementos de dichos trazos, sino también porque asumo un papel hermenéutico que, parafraseando a Morrison, quiere lograr entender un significado y una carga de responsabilidad, y, añado, combatir mis propios puntos ciegos, laborales y personales, a la vez que realizo una tarea de lectura cuidadosa que me apasiona. En últimas, quiero indagar por el proceso de escritura y de lectura de textos literarios que reflexionan intensamente sobre la identidad, y las identidades, y por ello también se convierten en reflejos especulares que nos devuelven una imagen para ser cuestionada íntimamente⁶.

Además, para entender cómo la articulación de las categorías de identidad de raza, género y clase que me interpelan, como interpelan a Morrison, se hilan en la escritura, es preciso concentrarse en el texto mismo y en los movimientos narrativos que la escritora pone en juego. *La perra* se concentra en la vida de Damaris, una mujer de 40 años que vive en un acantilado ubicado en un pueblo pequeño e innombrado del Pacífico colombiano y que, se dice, queda a unas horas en lancha de Buenaventura. La narración se cuenta en el pasado y temporalmente se puede ubicar a principios de la segunda década del siglo XXI; tiene un lapso de aproximadamente un año, pero mientras los sucesos del presente se desenvuelven, los lectores retornamos al pasado de Damaris en diferentes momentos.

La voz narrativa es heterodiegética y se focaliza en el personaje de Damaris⁷. Es decir, la perspectiva a la que acceden los lectores siempre es la de la mujer; por medio de ella es que entendemos lo sucedido y nos acercamos a los otros personajes. La “perra” del título hace referencia al animal que Damaris adopta al principio de la novela. La relación que crea la mujer con la perra (o que crean, si se toma en cuenta una perspectiva ecocrítica que incluye la perspectiva del animal) determina el desenvolvimiento argumental y es lo que permite la cavilación de Damaris sobre ella misma y los que la rodean: su pareja Rogelio, su prima Luzmila —junto con otros familiares— y los Reyes, los dueños de la casa que cuida en el presente narrativo.

6 En esa medida, aclaro, además, el grupo potencial y real de estudiantes a los que me referí antes son estudiantes del centro del país (en donde he enseñado hasta la fecha), tanto literal como simbólicamente. Este hecho implica que sus acercamientos a la problemática de raza serían usualmente distintos a los de estudiantes en la región Caribe o Pacífica, por ejemplo.

7 En términos narratológicos, la voz narrativa es el yo en torno al cual se organizan todas las instancias discursivas del relato; la voz heterodiegética, conocida como tercera persona, no está presente en el relato (Bal, 1990).

La demarcación geográfica y geopolítica propia de espacio y tiempo de la novela no se explicita como un aspecto de reflexión. Damaris se refiere a aspectos específicos de su cotidianidad, de su pasado y de quienes la rodean. En primer lugar, aunque la voz narrativa no indica cuál es la localización exacta del pueblo, se puede colegir que está en la zona costera del Chocó, dada la cercanía relativa a Buenaventura (ciudad del departamento del Valle del Cauca que colinda con el departamento del Chocó al norte y es región visitada con regularidad por los chocoanos), adonde los habitantes del pueblo llegan por lancha y en donde algunos personajes permanecen por un tiempo, por ejemplo la mamá de Damaris que vive por un período en dicha ciudad trabajando en una casa de familia (Quintana, 2017, p. 29). En segundo lugar, se hace referencia al personaje de Santos, una curandera que trata la infertilidad de Damaris y que es hija de una *negra* del Chocó y un *indígena* del bajo San Juan (Quintana, 2017, p. 20)⁸. Tercero, el lugar donde Damaris habita en el presente, y habitó en su infancia, está sobre un acantilado junto a una selva (accidentes geográficos propios de la costa del Pacífico); además, este hecho determina los recorridos y las experiencias que viven los personajes, tanto cotidianamente —por ejemplo, en las trayectorias de Damaris y la perra— como con respecto a los eventos determinantes de la narración.

El aspecto geopolítico tiene que ver directamente con elementos raciales. En la novela, la voz narrativa alude poco a la raza de la protagonista y a asuntos raciales; sin embargo, a partir de la localización referida, y al hecho de que Damaris y su familia sean de esa región, es factible que ellos pertenezcan a una comunidad *negra*⁹ —una posibilidad es que Damaris sea hija de una relación interracial porque su padre fue un soldado apostado en el

8 Señala Alfredo Molano (2017), en *De río en río*, que Buenaventura es la ciudad-puerto del Pacífico por la que entra y sale el 60 % del comercio internacional marítimo de Colombia, y que su zona rural es considerada una de las más biodiversas del país, incluyendo su capa vegetal y afluentes hídricos. Este hecho hizo que se convirtiera en un lugar ideal de pesca y comercio para *indígenas* y esclavizados cimarrones. En la novela, Buenaventura constituye la ciudad más grande y a la que se debe recurrir para conseguir un trabajo o comprar artefactos como un estéreo, por ejemplo (Quintana, 2017, p. 22).

9 Peter Wade (1993) señala, en “El Chocó: una región negra”, que, en la región del Chocó, en la época colonial, hacia finales del siglo XVIII, se estableció una sociedad netamente esclavista, creada y mantenida para saquear la riqueza aurífera de la zona. El porcentaje de población *negra* era del 61 % (entre esclavizados y libres). Ya en el siglo XX, la sociedad chocoana seguía siendo estratificada, con un grupo privilegiado de raza *blanca*, pero no completamente segregada, y además se dio un proceso de mestizaje notable (pp. 121-125).

pueblo, que luego se marchó y del cual no se da, tampoco, información; la sola mención al padre de Damaris, sin embargo, ya pone de presente que el pueblo sí ha tenido presencia militar. Esta mención sugiere que el municipio ha participado en el conflicto colombiano.

La primera referencia clara a la raza, sin embargo, se da en el contexto de una caracterización que además tiene implícita una asunción de género: “Rogelio era un *negro* grande y musculoso, con cara de estar enojado todo el tiempo” (Quintana, 2017, p. 15). Esta breve descripción del marido de Damaris, que es inicio de apartado, pertenece a la voz heterodiegética y se presenta la duda de si la opinión sobre el genio de su esposo es propia de la perspectiva de Damaris o no. Hay más elementos para pensar que sí lo es porque en el apartado anterior la voz narrativa había explicado cómo Damaris tenía temor de la reacción de Rogelio al ver a la cachorra recién adoptada, pues él mismo con sus perros parecía duro y frío y Damaris lo juzgaba por esa razón (Quintana, 2017, pp. 12-13). Por ello, sería consecuente que el sustantivo *negro* se diera como sinónimo de hombre y que, calificado con esos adjetivos, mostrara el porqué del resquemor de Damaris: su marido es un hombre fuerte y con tendencia a enojarse con facilidad. En el transcurso de la novela, los lectores vamos percibiendo cómo esa desconfianza debe matizarse porque el comportamiento de Rogelio es a lo menos complejo, y da cuenta de cualidades y de emociones empáticas. Esta dinámica relacional cambiante será un punto clave de la narración, pues también se desarrolla en la relación de Damaris y la perra. Es decir, en la protagonista los lectores identificamos una transformación de la que ella no parece percatarse y que está ligada a los vínculos que establece Damaris con sus seres más cercanos.

Es preciso señalar que el perro, como especie, ha tenido una significación particular para la comunidad afrochocoana. Según Sergio Mosquera (2000), en *Visiones de la espiritualidad afrocolombiana*, el perro, inclusive hasta la fecha, genera desconfianza en la gente de raza *negra*, pues lo asocian con el rol que asumían los perros, y sus ladridos, en la persecución de los *blancos* hacia los esclavizados. Por ello, el perro se relaciona con la espiritualidad, cuando se invocan los malos y los buenos espíritus de la naturaleza. El perro, luego, empezó a especializarse en la labor de la caza (Mosquera, 2000). En este contexto, la relación de Damaris con su perra, y la de Rogelio con sus perros, asume un cariz más, pues ha habido una historia previa de animadversión por parte de la comunidad que está atravesada por procesos racistas e imperialistas. Damaris quiere convertirse en una madre

para la perra, que se constituye en un gesto contemporáneo sobre los animales-mascota, pero la perra genera progresivamente su desconfianza y, en buena parte del texto, se convierte en su enemiga.

A partir de la dilucidación sobre qué perspectiva, tanto óptica como sicológica, asume la voz narrativa, se entiende que el asunto de la focalización en la novela es crucial. Parte de mi propuesta de análisis novelístico es que el hecho de que la voz narrativa asuma la focalización de Damaris, y no una en apariencia más neutral, permite que los lectores identifiquemos cómo las categorías de raza, género y clase se materializan en el texto literario, y en ese proceso evidenciamos la consistencia y la profundidad narrativas del texto. En esa medida, propongo que los logros estéticos y narrativos de la obra aquí estudiada no se encuentran separados de las maneras como toman forma en la novela las categorías mencionadas; así, la escritura sobre la vida cotidiana de una mujer y su perra devela la significativa incidencia de los ámbitos sociohistóricos y políticos; y si bien, como señalaba antes, en *La perra* las referencias explícitas a las consideraciones de raza son escasas, la voz narrativa, focalizándose en su totalidad en la protagonista, afirma con frecuencia el hecho de que Damaris es mujer y lo que eso le ha costado, y hay referencias a la distinción de clases sociales¹⁰.

En esa misma línea, la novela propicia una mirada desde el enfoque interseccional. En palabras de Mara Viveros (2016), el aporte de los estudios interseccionales es que estos han puesto

en evidencia que la dominación es una formación histórica y que las relaciones sociales están imbricadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de muy variadas maneras. Los parámetros feministas universales son inadecuados para describir formas de dominación específicas en las cuales las relaciones se intrincan y se experimentan de diversas formas. (p. 11)

Según Viveros, una de las conclusiones más relevantes de la crítica interseccional, examinada en su amplio espectro, es que las opresiones de género, clase y raza no se superponen acumulativamente una sobre otra, sino que

10 Inclusive, es posible que, para un público extranjero, desconocedor de determinantes geopolíticos de Colombia, no fuese relevante para nada el factor de raza. Será de interés mirar cómo este elemento se tomará en cuenta en las traducciones y en una recepción posterior. La traducción al inglés, por ejemplo, la hizo Lisa Dillman y fue finalista al National Book Award for Translated Literature en el 2020.

se dan, y se deben contemplar entonces de acuerdo con los contextos específicos de cada situación. Como se verá más adelante, *La perra* imbrica en las relaciones entre los personajes y las reflexiones de Damaris elementos jerarquizados de raza y de clase, en unas ocasiones, y de género, clase y raza, en otras. Sin embargo, la voz narrativa no da indicios de que la protagonista se dé cuenta de este tipo de opresión que se ejerce sobre ella y en ninguna ocasión explícita tales dinámicas como un acto de denuncia o de rebeldía.

Desde este punto de vista, noto, por ejemplo, que la categoría de género es determinante en el relato porque se relaciona con la posibilidad/impotencia de ser madre, y el estigma social autoimpuesto, que viene con el reconocimiento por parte de la protagonista, de que no va a poder serlo. A sus 20 años la gente ya le estaba diciendo a Damaris que para cuándo los hijos, apenas dos años después de haber empezado la relación con Rogelio (Quintana, 2017, p. 18). Esta presión, junto con el propio deseo de ser madre de la joven mujer, la lleva a buscar la ayuda de una hierbatera conocida, y, diez años más tarde —cuando Damaris ya ha cumplido los 30 años—, de un jaibaná (chamán o brujo), que cobra mucha más plata pero que no puede hacer nada (Quintana, 2017, p. 24). Para cuando Damaris adopta la perra, han pasado casi dos décadas, ya va a cumplir 40 años y las menciones de otras personas sobre que a esa edad las mujeres se secan, vienen frecuentemente a la mente de Damaris en el presente narrativo (Quintana, 2017, p. 25). Durante ese período, Rogelio decide acompañar a la mujer en los procesos con la hierbatera y el jaibaná, y la reconforta: “vos no estás sola en esto” (Quintana, 2017, p. 20). En el primer caso, se toma los bebedizos y se hace las friegas necesarias; en el segundo, aporta la alta suma de dinero que representa pagar los honorarios (Quintana, 2017, p. 23).

Este recuento, que también relata la angustia y el dolor de Damaris por no quedar embarazada, enfatiza el pesado fardo que implica para ella no convertirse en madre, y también la soledad de ese sentimiento, porque a pesar de que en la narración Rogelio no la presiona, consciente o inconscientemente, con la idea de los hijos, las sensaciones de duda, fracaso e impotencia la abruman. Lo mismo sucede cuando su prima le dice que tiene la piel sin manchas ni arrugas a pesar de la edad, no como ella, y aclara que, eso sí, Damaris no ha tenido hijos (Quintana, 2017, p. 25). Este comentario, que podría leerse como un cumplido matizado con un poco de envidia, es entendido por Damaris como la comprobación de una falta, de un vacío que no puede llenar ni en su vida ni en la de los otros. En el texto, la voz narrativa

no asume una posición distinta a la de Damaris, no la juzga, presenta su punto de vista y sus reflexiones con respecto a su familia; en esa medida, y como señalaba previamente, esta representación narrativa se configura de manera que los lectores entendemos qué le sucede a la mujer, que ella no hace, o no puede hacer, un proceso voluntario de reconocimiento de sus propios miedos y debilidades.

El despliegue narrativo de estas situaciones se hace con un ritmo sostenido y sin apresuramiento ni cortes abruptos. La temporalidad fluctúa entre el presente y el pasado, con unas elipsis que se introducen fluidamente, en un ir y venir que fomenta en los lectores una dilucidación pausada sobre Damaris; sin embargo, se arma un andamiaje de tensión narrativa a partir de todo lo relatado y de lo que se vislumbra en el presente, a partir de la narración del pasado. Estos elementos narratológicos son implementados por la escritora para formar un mundo ficticio, en particular, que asume aspectos sociohistóricos y culturales de una época y espacio definidos, aunque no se nombren, y que pueden interpelar a los lectores de diferentes orígenes. Siguiendo el planteamiento de Solano y Ramírez (2017) en *Racismo y antirracismo en la literatura*:

El escritor no refleja, sino que trabaja sobre un mundo dado, real o ficticio, del cual asume-asimila o contesta-confronta las representaciones simbólicas sobre el mundo y los valores de los otros. En su escritura quedarán materializadas las contradicciones sociocognitivas de carácter cultural, genéricas, étnicas, es decir, representará las cogniciones sociales e ideológicas o el inconsciente colectivo. (p. 88)

La perra materializa en el diario vivir el orden simbólico de las relaciones de género, por ejemplo, en los casos mencionados sobre el papel fundamental de la maternidad en la vida de las mujeres y la percepción social que se tiene sobre la época de fecundidad y el rol de belleza de estas. El texto, en ese sentido, representa las contradicciones propias de un personaje que está inmerso en una realidad regida por reglas de orden patriarcal e inconsciente cuyos requerimientos se construyen culturalmente a partir de los elementos que la sociedad percibe como objetivos y biológicos. Pilar Quintana representa acusadamente aspectos de esta realidad y la compone en un espacio que se puede contemplar interseccionalmente, pues sus actos narrativos asumen una mirada subjetiva, cargada de contradicciones, que se *textualizan* como tales en la narración.

Así, la novela manifiesta una postura que resulta más crítica del entrecruzamiento de género y clase en comparación con otras narraciones contemporáneas colombianas reconocidas en las que se tejen imaginarios sobre lo regional; pienso, por ejemplo, en novelas como *Primero estaba el mar* de Tomás González y *Los ejércitos* de Evelio Rosero; en ellas, se pueden identificar discursos distintos y personajes diversos en sus roles de género, clase y raza, pero que son narrados por una voz que no configura necesariamente la del escritor, y en apariencia neutral; sin embargo, en ciertas escenas devela una mirada *blanca-mestiza* y con una carga sexista.

Por su parte, el trazo ideológico sobre raza y clase se va configurando expresamente en la línea argumentativa que tiene como eje a la familia Reyes. La voz narrativa la presenta cuando se concentra en la infancia de Damaris, en su recorrido laboral y el de su familia: en un principio, el acantilado en su totalidad pertenecía al tío Eliécer, pero el hombre divide en cuatro la propiedad y una de las partes la compran los Reyes, venidos de Cali y Bogotá, que tienen una empresa y construyen una casa moderna con piscina (Quintana, 2017, p. 29). Este hecho, contado en apariencia como información de trasfondo, nos permite dilucidar la estratificación del lugar: al inicio, la tierra pertenece a alguien nativo; no obstante, al venderla, se genera rápidamente un cambio notorio en las relaciones entre los propietarios. Primero, el tío Eliécer es vecino de los Reyes, pues se queda con un pedazo de propiedad, y eso establece una igualdad. Sin embargo, esta demuestra su falsedad muy poco después cuando sucede el evento traumático de la infancia de Damaris, la muerte accidental de Nicolasito, el hijo de los Reyes. En un paseo de los dos por el acantilado, el niño decide acercarse demasiado al borde de una roca, a pesar de las advertencias de Damaris, y una ola se lo lleva. La niña es castigada por el tío Eliécer con latigazos y solo se detienen cuando el cuerpo de Nicolasito aparece más de treinta días después. Es decir, a la niña no se la trata como una participante-víctima de la situación, como hubiese sido de haber sido el niño el sobreviviente, sino que se la trata como una culpable indirecta sobre la que cae la carga moral que la va a marcar de por vida.

Este hecho materializa un acto de *discriminación interseccional* dado que sobre la pequeña niña recaen, sin ninguna reflexión, la rabia y la culpabilización que soterradamente expresan la jerarquización de raza y de clase, encarnadas, además, en el cuerpo de un infante. En otras palabras, se demuestra que la igualdad inicial de los vecinos-propietarios era nominativa,

y el tono repleto de silenciosos reproches y de distancias, con respecto a Damaris, por parte de los Reyes y de su propia familia, se encarga de reafirmar las diferencias de estatus entre ellos. Considerando la idea del lector implícito, se podría pensar que un modelo de lector latinoamericano, por ejemplo, podría entender sin problema que se muestre la posición en la relación entre los habitantes del acantilado, entendida a partir del poder económico combinado con la conciencia, o el inconsciente, sobre raza matizada por el origen dentro del país. La comprensión de la distinción de raza y la práctica racista en este ámbito local, y, en apariencia justo, se establecen silenciosa e implícitamente; retomando la afirmación de Alfonso Múnera, podría decir que dicha comprensión sobre las relaciones de raza, y de clase —agrego—, se encuentran reflejadas en un ideal nacionalista inseparable de su contenido racial, basado en la creación de la Nación del siglo XIX, que sigue vigente a pesar de lo establecido en la Constitución de 1991 (Múnera, 2005, p. 41). Es decir, la novela cristaliza las dinámicas sociales y económicas de largo aliento al mostrar un desplazamiento común e incuestionado en la noción de pertenencia a una nación, y de lo que me pertenece, asignación demarcada por clase y raza.

El siguiente hecho que señala la distinción de raza/clase es cuando el tío Eliécer pierde todo lo que tiene por malos negocios, derroche y mala suerte, y a todos les toca buscarse la vida sin ninguna posibilidad de ascender, apenas con la idea de sobrevivir. Esta dinámica social, como lo anteriormente relatado, no llamaría necesariamente la atención de los lectores, pues podrían percibir como normal que la familia de un pueblo alejado del Pacífico tenga un revés de fortuna —¿por qué habrían de tenerla en principio?—, y que algunos de sus integrantes deban tomar labores de servidumbre en hogares de gente de una raza y una clase entendidas como superiores en una escala social. En el presente de la narración, Damaris lleva alrededor de seis años trabajando en la finca de la familia Reyes. Cuando el antiguo cuidandero de la casa muere por un disparo, Damaris llama al señor Luis Alfredo para informarle de la situación. La conversación está cargada de culpa, de dolor y de amabilidad por parte del señor, que pronto se transforma en un pedido, con respecto al cual Damaris debe asumir una responsabilidad:

—Ya tenés treinta y tres años, ¿no?

Se hizo otro silencio terrible y luego Damaris habló como disculpándose: —Sí, señor. El señor Luis Alfredo suspiró. Luego lamentó

tó la desgracia del cuidadero, le agradeció a Damaris la llamada y le preguntó si ella podía hacerse cargo de la propiedad. —Vos sabés lo importante que es para nosotros. —Sí, señor. —Yo te voy a mandar lo de tu sueldo y los insumos. Damaris sabía que no era verdad, pero hizo como que le creía y le dijo que sí a todo. No solo se sentía en deuda con los Reyes, también la emocionaba la idea de volver a vivir en el acantilado, que ella siempre había considerado su hogar. (Quintana, 2017, p. 38)

La última consideración de Damaris resalta la conveniencia de trabajar para los Reyes, además de la ventaja de que Rogelio y ella dejen de vivir en un cuarto. Sin embargo, también queda la amarga comprensión de que, para volver a su hogar de infancia, debe hacerlo en calidad de servidumbre. La inequidad, con respecto a la situación de los Reyes, ha sido palpable: ellos nunca vuelven a la finca, en un acto entendible, pero no la venden; después de que su empresa de maletines quiebra, dejan de pagar el sueldo por mantenimiento del terreno y en la narración no se aclara en ningún momento que esto sea problemático para la pareja Reyes; el señor Luis Alfredo le plantea un propuesta laboral a Damaris que los dos saben que no es tal, pero parece aprovecharse del sentimiento de culpa de la mujer para que cuide la casa y la limpie de manera gratuita —más adelante se señala que Damaris utiliza para la limpieza de la casa grande los productos que compra para su propio hogar, considerablemente más pequeño—, y sin que se sepan las motivaciones. Por supuesto, la novela presenta la realidad de unas vidas vistas a través de la tragedia y el dolor, y por ello los sentimientos y las emociones de todos sus personajes están matizados y no responden a una única verdad; es preciso enfatizar, no obstante, que los actos llevados a cabo en un mundo ficcional no se dan en un vacío ideológico, sino que toman en cuenta unos patrones sociohistóricos particulares.

En esa línea, y como lo señala Betty Ruth Lozano (2013) parafraseando a Nancy Fraser, las injusticias de tipo económico se encuentran enlazadas a las de origen cultural. El acto de aprovechamiento económico del señor Reyes pasa desapercibido porque, vale resaltar de nuevo, la diferencia estructural de raza y de clase ha sido tomada por sentada y avalada por mucho tiempo. Damaris y los anteriores cuidaderos refuerzan esta idea introyectada cuando se preocupan de que la casa esté muy bien mantenida por si alguna vez los Reyes vuelven, para que encuentren todo sin mácula (Quintana, 2017, pp. 37-38). Más adelante, Damaris vuelve sobre ello cuando están celebrando un encuentro familiar en la casa grande de los Reyes, y al ver a toda su

familia disfrutando junto a la piscina la voz narrativa enuncia: “Damaris se dijo que nunca nadie podría confundirlos con los dueños. Eran una partida de negros pobres y mal vestidos usando las cosas de los ricos. Unos igualados, eso pensaría la gente, y Damaris se quería morir porque para ella ser igualada era algo tan terrible o indebido como el incesto o un crimen” (Quintana, 2017, p. 67). Esta violenta percepción sobre, y contra, sí misma y quienes la rodean ha sido identificada por una serie de pensadores en el siglo xx y tiene relación directa con la noción de la “mente colonizada”, según la cual, la persona cuyo territorio ha sido colonizado adopta el principio epistémico del colonizador y acepta que hay una relación asimétrica entre su mente inferior y la superior, o civilizada, del colonizador (Dascal, 2009). Dicho supuesto en el contexto de la novela implica la afirmación de un proceso colonizador de larguísimo aiento llevado a cabo en América Latina y que el personaje de Damaris ilustra con complejidad. Esto es porque dentro de la narrativa está construido de manera tal que sus creencias y opiniones se van desovillando poco a poco, no para justificar el desenlace narrativo, sino para que los lectores comprendamos el cúmulo amplio y contradictorio de pensamientos de la protagonista que parecerían afincarse tanto en un proceso sicológico individual como en uno sociológico compartido. La novela está escrita con un lenguaje despojado y sencillo que se concentra en una historia de pequeña escala e íntima; sin embargo, estos rasgos permiten una serie de interpretaciones y de inferencias que resultan iluminadoras de las marcas racistas, clasistas y machistas en Colombia.

La última línea narrativa por examinar se concentra en un objeto que sirve para Damaris como metonimia de la relación con Nicolasito, y de lo que tal relación significa para ella: las cortinas del cuarto del niño cuyos dibujos representaban seguramente alguna escena de la adaptación animada de *El libro de la selva* de Rudyard Kipling. Damaris recuerda que Nicolasito le cuenta que su película preferida, plasmada tanto en las cortinas como en el tendido de su cuarto, trataba de un niño que se perdía en la selva y era salvado por animales. Damaris, incrédula, se ríe ante la improbabilidad de la historia (Quintana, 2017, p. 97). Esta rememoración da paso a dos consideraciones: primero, la ingenuidad de Damaris con respecto a la historia tiene que ver con la manera como ella se relaciona con su espacio vital y con su experiencia. Los lectores podemos intuir que si el argumento de Kipling le parece risible es porque no está familiarizada con las posibilidades retóricas del lenguaje literario, y cinematográfico, y en ese sentido las herramientas que

tiene son las que le han permitido ver que en el espacio selvático en el que está inmersa ningún animal la salvaría¹¹. Asimismo, la voz narrativa no hace mención del nivel de escolarización y alfabetización de Damaris; la ausencia de esta referencia plantea también una diferenciación en el acceso a la educación que no pasa desapercibida: Nicolasito ha tenido una formación literaria y cinematográfica; en ese sentido, cuenta con unas herramientas retóricas, aunque sean incipientes, que Damaris no posee; esta falta no le permite entender la referencia de la manera como lo hace el niño.

Es decir, la intertextualidad planteada en la novela propicia una interpretación interseccional: se proponen dos perspectivas epistemológicas de los jóvenes personajes que están determinadas por la experiencia conjunta de raza y de clase. Nicolasito, por su lado, puede tener como referente literario y cinematográfico infantil una narración que trata sobre la selva; además, de una manera elocuente, puede llevárselo consigo en la forma de posesiones personales, que indican un lujo inusitado, a la selva real colombiana. Así, la referencia textual al libro de Kipling se vuelve una posibilidad que marca la distancia entre la selva ficcional y la selva de la realidad (este hecho se verá trágicamente confrontado por su muerte abrupta en el espacio de la selva).

Por otro lado, para Damaris la selva es el espacio vital que no está *exotizado* de ninguna manera; en el transcurso de la novela los lectores nos encontramos en varias ocasiones con que Damaris tiene que enfrentar, dominar o plegarse al espacio selvático circundante, por ejemplo, cuando ve a las hormigas que vienen a su casa a llevarse todo lo que encuentran a su paso, o, sobre todo, cuando se adentra en la selva para buscar a la perra y al final cuando va a enterrarla allí mismo. Damaris no odia la selva, más bien la vive en un trasegar cotidiano que está por fuera de un deleite estético y de entretenimiento, que constituye la experiencia privilegiada de Nicolás Reyes (el apellido Reyes también se puede leer en clave de tal privilegio). No se trata de una dicotomía maniquea, sino de una materialidad que se pone de frente. La referencia al texto del escritor británico sugiere una suerte de mirada imperialista (tanto por la referencia literaria como la cinematográfica) según la cual se han realizado múltiples estudios sobre Kipling durante la

11 No se escapa la ironía de que la novela gira en torno al deseo de Damaris de que un animal, la perra Chirli, la salve de su situación presente. Anhelo que bien podría estar afincado en el poder de ese recuerdo. No obstante, dicho gesto narrativo resulta secundario en mi marco interpretativo.

primera parte del siglo XX y el siglo XXI^[12]. En *La perra*, la mención de la realidad ficcional de *El libro de la selva* alude a una posición escapista de la familia Reyes, con respecto a su entorno; además, constituye una indicación de su *statu quo*. Así, el elemento clasista se imbrica con el racista en este contexto colombiano. La amistad de los dos niños, en la evocación cándida de Damaris por su aparente simetría inicial, se desmonta gracias a este armazón intertextual.

La segunda consideración tiene que ver con el hecho de que lavar las cortinas desencadena las reflexiones finales de la mujer y el desenlace de la novela. Damaris decide limpiar a fondo el hogar de los Reyes con el deseo interior de que lleguen y la encuentren afanada en la tarea (Quintana, 2017, p. 96), y lava con sumo cuidado las cortinas del cuarto de Nicolasito que ha permanecido intacto. La voz narrativa entonces se concentra en el hilo de pensamiento de Damaris: es después de todo lo sucedido con la perra, su apego y desapego, el amargo desengaño y la ebullición del resentimiento, que la mujer dilucida sobre lo vivido en su infancia y su significado. No solo se trata de la culpa por no haber podido hacer nada, sino de los sentimientos que Nicolasito le generaba. Su prima le echaba en cara que tenía celos de todo lo que tenía el niño, pero, en realidad, Damaris entiende que los celos no tienen que ver con las posesiones materiales, sino con aquello que nunca tuvo y Nicolasito tenía de sobra: el amor de unos padres devotos.

El entendimiento se acompaña del recuerdo de una mamá que se monta en una embarcación para irse a trabajar a Buenaventura. Damaris, solo un poco después, se dice que ella merecía todas las acusaciones y los golpes recibidos a la muerte del pequeño (Quintana, 2017, pp. 98-99). Ella misma no se plantea como una niña víctima de las circunstancias, y en la adulterez, a pesar de ser dramática en sus reclamos a Rogelio y a su prima, no descifra —tampoco tiene herramientas— las consecuencias de la tragedia que se ciñó sobre ella, que estaba relativamente sola. En el acto de culparse y de sentirse como una niña abandonada en el mundo, los lectores podemos colegir una suerte de desprecio, con respecto a ella misma, que tiene un origen sicológico y que a la vez irradiía una verdad de a puño: las ausencias y las

12 Escritores y críticos —como Orwell, Rushdie y Said—, señalaban, en distintas décadas del siglo XX, la flagrante naturaleza imperialista y orientalista de la literatura de Kipling, en especial *Kim* (Park, 2003). Esta novela, mínimamente considerada polémica, y *El libro de la selva*, siguen siendo objeto de análisis desde perspectivas poscolonialistas (Moore-Gilbert, 2011).

dificultades vitales se anidan en una encrucijada entre las carencias materiales y las emocionales que se pueden atribuir de base, al menos parcialmente, a la falta de unos privilegios, determinados en este caso por un proceso de racialización y de marcación de clase que se solapan en dinámicas sociales y culturales de vieja data y duraderas.

Como se ha visto, la escritura y el hilo narrativo de la novela en pocas ocasiones pone de relieve enunciados sobre la raza, y cuando lo hace, no se evidencia la urgencia de una denuncia, sino la ilación de una manera de ser provocada por la desazón y por la ansiedad. *La perra* no aboga por la culpabilidad de personajes como los Reyes, por ejemplo, o por la exculpación del acto que al final lleva a cabo Damaris. La muerte de Nicolasito se muestra en su dimensión trágica para su familia y ella misma, pero se concentra en los rastros silenciosos e incisivos que esta deja en un personaje cuyo contexto sociocultural implica sobreaguarde sin el respaldo de su familia.

No obstante, Damaris no es construida como un personaje indefenso o ingenuo, como se muestra por momentos en la relación con su familia y los Reyes; al final, además, lleva a cabo el acto violento de dar muerte a la perra preñada. La realización de tal acto falla en apaciguar su rabia y resentimiento (en tanto un sentir otra vez) y más bien la expone en su completa vulnerabilidad; en un actuar que resuena con sus sentimientos después de la muerte de Nicolasito, quiere que la selva se la trague y perderse en ella con la perra y Mowgli (el personaje niño de *El libro de la selva*): “Así que pensó que tal vez debería irse al monte, descalza y apenas en su licra corta y su blusa de tiras destenida, [...] para perderse como la perra y el niño de las cortinas de Nicolasito, allá donde la selva era más terrible” (Quintana, 2017, p. 108). Este deseo puede evocar una sensación profunda de desolación, de culpa y de necesidad de encuentro con los (sus) muertos en ese espacio selvático que ha formado parte de su cotidianidad, pero que, además, ha tenido en ella un efecto sobrecogedor. Es decir, la selva también se constituye en un lugar de encuentros y desencuentros, un lugar con una carga simbólica particular; como lo sostiene Mosquera (2001), con respecto a las creencias en el Pacífico colombiano: “La selva es un misterio, al entrar en ella los mayores se encomiandan, con el rezo de una particularísima oración o secreto, para que los buenos espíritus los protejan y así evitar que un mal espíritu convertido en un animal les cause un daño, los ‘ofendan’” (p. 23).

Aun cuando Damaris no ha mostrado ser una persona consistentemente espiritual, su acercamiento y esperanza en que los rezos y los rituales le sirvan para quedar embarazada revelan que los sistemas naturales y simbólicos como la selva, por ejemplo, sí tienen un influjo anímico y sicológico sobre ella. La selva puede ser terrible, sí, pero en una dimensión que ya no es la misma que fue para el *blanco civilizado*, o por lo menos no solamente, sino también en una dimensión vivencial y espiritual correspondiente a las de una mujer afrodescendiente, cuyas representaciones simbólicas son distintas. En ese sentido, la novela puede transformar para los lectores el entendimiento de la selva como espacio exótico que anida dentro de sí una capacidad destructiva. Se trata, más bien, de un espacio complejo cuya experiencia e influencia resulta determinante para quienes la habitan y mueren en ella¹³.

En la novela, el personaje de Damaris ha llegado a un umbral que hubiese parecido infranqueable, el de la muerte infligida a otro —que le recuerda en cierta medida a ella misma, a su madre muerta, a Nicolás y su mundo—. La muerte de la perra no está justificada, los lectores comprendemos la injusticia del acto y, precisamente por ello, podemos comprender la complejidad de la situación y del personaje.

Una perspectiva antirracista sobre la novela se concentra en los elementos narrativos elaborados en este texto para mostrar cómo es que la raza, la clase y el género se hallan en los intersticios más sutiles y no pueden desprenderse fácilmente de lo que los lectores podemos captar sobre la historia de un ser humano, en relación con los otros y el medio ambiente que lo rodea. El personaje de Damaris no está idealizado y en el proceso narrativo se va develando como un ser conflictivo e imperfecto, afectado por circunstancias que no parecieran tener un trazo ideológico develado mediante el escrutinio textual-narrativo. El aspecto sicológico del personaje va descubriendose poco a poco y propongo que no con la misión afanosa de crear un misterio narrativo que nos enganche como lectores, sino de construir niveles narrativos y descriptivos que otorgan a la historia y al personaje una organicidad reveladora

13 A partir de esta representación, se podría establecer una comparación con imaginarios literarios sobre la selva en la narrativa colombiana, cuyo ejemplo más canónico sería *La Vorágine* de José Eustasio Rivera (1924). Los dos textos plantean la presencia selvática en su imponencia, pero las vivencias y consecuencias narrativas que se proponen allí están marcadas por roles de género y raza en la diégesis, y eso se relaciona con la perspectiva propia de quienes escriben los textos.

sobre cómo puede ser ese otro con quienes lxs lectorxs urbanos y centralistas, por ejemplo, pero no únicamente, no se encuentran todo el tiempo.

La perra se configura en un texto literario paradigmático de la literatura colombiana contemporánea en cuanto aflora en ella la prueba de una vida, en especial, avasallada por dinámicas interseccionales de las cuales ella misma no puede dar cuenta, pero cuyo devenir narrativo, concentrado en la psique del personaje, propicia que lxs lectorxs las develemos. Este proceso sutil es intuido y puede ser racionalizado por un grupo lector, pero una pedagogía antirracista e interseccional implementada en el aula de clase, tanto en el nivel de bachillerato como en el universitario, permitiría hacer una lectura atenta de la novela que muestre estos acechantes fantasmas sociales en la materialidad textual. Es decir, la novela de Pilar Quintana propone una lectura íntima de la vida de una mujer *negra* en un contexto particular que pareciera incidir secundariamente, pero que es fundamental para entenderla a ella y sus experiencias de vida. En ese sentido, considero que para este análisis sí resulta crucial tejer el lazo entre ciertas temáticas del texto literario, las categorías mencionadas y ciertos rasgos de la escritora, su raza y clase, pero no desde un sentido determinista, que nos lleve a una mirada crítica identitaria recalcitrante sobre la novela o que expela un tufo condescendiente y bondadoso, con respecto a raza, género y clase por parte de la escritora. A través de una textualidad literaria de múltiples niveles, la escritura/la escritora han logrado articular una mirada subjetiva y colectiva, íntima y amplia, sobre la experiencia en su connotación política y sicológica.

Como una herramienta didáctica para el trabajo en el aula con esta novela (y, en general, para otras obras también, a partir de las categorías enumeradas), planteo, a continuación, una guía de preguntas para análisis y reflexión, posterior a la lectura de la obra. Para ampliar o cimentar las categorías, lxs docentes pueden hallar pautas si buscan bajo el rótulo *narratología*, uno de los modelos de análisis literario útil para esta aproximación detallada y estructural.

1. Sobre el espacio

- ¿Cuál es el espacio de la novela y cómo se describe?
- ¿Qué te parece llamativo de esa descripción del espacio?
- ¿Conoces o te gustaría viajar a una región con estas características y por qué?

2. Sobre el tiempo

- ¿En qué época crees que sucede la novela?
- ¿Cómo se presentan los cambios temporales en la narración?

3. Sobre el tiempo-espacio

- ¿Por qué es importante determinar el espacio y el tiempo de la novela?

4. Sobre lxs personajes

- ¿Qué características de personalidad se pueden identificar en los siguientes personajes: Damaris, Rogelio, Luzmila, Nicolás Reyes, Luis Alfredo Reyes y Chirli?
- ¿Te podrías identificar con alguno o algunos de los personajes y por qué?
- ¿Consideras que se genera alguna transformación en estos personajes y en sus relaciones?
- Si es así ¿cómo se da?
- ¿Por qué se da? Explica con cada uno de los personajes.

5. Sobre la interseccionalidad en la obra

A partir de las respuestas a las preguntas anteriores:

- ¿Cómo crees que las experiencias cotidianas vividas por los personajes son afectadas por consideraciones de raza-etnia, de género o de clase?
- ¿Crees que la voz narrativa describe a los personajes haciendo uso de imágenes estereotipadas o de prejuicios específicos? Explica tu respuesta.

ALGUNOS TEXTOS RECOMENDADOS PARA EMPRENDER UN ANÁLISIS DE MATERIALES LITERARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E INTERSECCIONAL EN EL AULA DE CLASE

1. Vergara Figueroa, A. y Cosme Puntiel, C. (eds.). (2018). *Demando mi libertad: mujeres negras y sus estrategias de resistencia en la Nueva Granada, Venezuela y Cuba, 1700-1800*. Editorial Universidad Icesi-CEAF.

Demando mi libertad es una apuesta historiográfica por investigar en archivos, examinar y narrar historias de mujeres afrodescendientes esclavizadas en las sociedades coloniales de la Nueva Granada, Cuba y Venezuela. El libro se compone de textos escritos por un grupo diverso de académicas que siguen la huella narrativa en archivos jurídicos de mujeres esclavizadas y dan cuenta de las maneras como estas mujeres ejercieron resistencias en contextos racializadores y patriarciales. Las historias compiladas propician miradas que rescatan la ancestralidad y ponen de presente los fuertes e invisibles lastres racistas que aún existen y podemos presentar y discutir en el espacio de las aulas de clase.

2. Santiesteban Mosquera, N. (2017). *El color del espejo: narrativas de vida de mujeres negras en Bogotá*. Editorial Universidad Icesi-CEAF.

En *El color del espejo* leemos los relatos de cuatro jóvenes mujeres afrobo-gotanas que cuentan en primera persona sus vivencias y el análisis agudo y cuidadoso que realiza Natalia Santiesteban sobre estas, a partir del planteamiento de cuatro nociones que se configuran como puntos críticos para entender sus experiencias y sus acciones: la mascarada, el mestizaje, la escritura y el cimarronaje. La experiencia de lectura se convierte en una iluminación porque lxs lectorxs vamos descubriendo y entendiendo los procesos complejos —despojados de todo heroísmo, pero permeados por la resistencia— de la identificación, del autorreconocimiento, del racismo estructural y del machismo en la capital del país y en Colombia.

3. Powell, P. (2019). *La pagoda*. Lasirén Editora.

La pagoda, de la escritora jamaiquina Patricia Powell, se enfoca en las complejas experiencias de la intersección entre raza, género y clase encarnadas

en el personaje transgénero de Lowell, inmigrante de Cantón, China, en Jamaica a finales del siglo XIX. La novela se narra a través de la perspectiva de Lowell, en primer lugar, pero también de la de los personajes con quienes interactúa, permitiendo que los lectorxs nos encontremos con el horizonte rico y denso de los migrantes cuyos recorridos vitales estuvieron atravesados por la discriminación. La escritura desenvuelve historias que nos cuestionan sobre la identidad y los desplazamientos físicos, emocionales y espirituales; además, nos acerca a una parte de la historia y sociedad antillana sobre la que poco se conoce y que informa incisivamente sobre la formación múltiple de la idea de comunidad y sobre cómo fluctúa la pertenencia a un género y una raza.

4. Condé, M. (1995). *La colonia del nuevo mundo*. Editorial Juventud.

La escritora guadalupeña Maryse Condé, en *La colonia del nuevo mundo*, traza en la ficción un mapa geopolítico a partir de regiones de los llamados tercer y primer mundo (Guadalupe, Colombia, Haití, Francia y Alemania) y de personajes, provenientes de esas regiones, que se encuentran en un terreno frente al mar cerca de Santa Marta (ciudad costera del Caribe colombiano). Este lugar, destinado a ser un reducto espiritual, y sus habitantes, constituyen una metáfora mordaz y devastadora de un intento de sociedad multicultural, fracasada y jerárquica, un crisol de identidades, desplazamientos y utopías imposibles de realizar. Una voz narrativa que focaliza y presenta las diferentes perspectivas de los personajes se concentra en las experiencias vividas tanto en el presente narrativo como en el pasado recordado, para mostrar los juegos de poder racial, de género y de clase.

5. Rhys, J. (2008). *El vasto mar de los sargazos*. Fondo Editorial Casa de las Américas. Publicado originalmente en 1966.

El vasto mar de los sargazos, la obra más reconocida de la escritora nacida en Dominica Jean Rhys, tiene como voces narrativas y protagonistas a Antoinette (luego Bertha Mason) y Edward Rochester, personajes de *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brönte. En la novela de Rhys, el relato se concentra en la infancia y juventud de la joven mujer y en su noviazgo y matrimonio con Rochester. Esta escritura intertextual posibilita otra mirada, sensible y crítica, sobre personajes del canon literario europeo y con ella devela imaginarios y prejuicios racistas y clasistas establecidos implícitamente. La narración propone perspectivas colonizadas y colonizadoras que observan y

viven con intensidad en los espacios racializados de las Antillas e Inglaterra nombrando también la locura y la infelicidad.

6. Truque, C. (2010). *Vivan los compañeros: cuentos completos*. Ministerio de Cultura.

Vivan los compañeros, del escritor colombiano Carlos Truque (1927-1970), se compone de relatos que abordan asuntos fundamentales para la historia colombiana como los conflictos armados, la pobreza y las dinámicas sociales de clase, raza y género. La presencia de lo racial implica, en el imaginario de algunos cuentos, relaciones marcadas por jerarquías implícitas o lazos fraternos entre los personajes que, en cualquier caso, ponen de presente una conciencia de raza que permea sus vivencias. Las narraciones, contadas por voces heterodiegéticas o intradiegéticas, y su lenguaje cuidadosamente elaborado, crean atmósferas cargadas de sensaciones y de emociones contenidas que propician la identificación y la reflexión de los lectores.

7. Santos-Febres, M. (2000). *Sirena Selena vestida de pena*. Mondadori.

Sirena Selena vestida de pena de la escritora puertorriqueña Mayra Santos-Febres (1966) ha sido estudiada como una novela de formación del personaje transgénero Sirena Selena. Por miedo a las violencias de todo tipo que encuentra en los lugares de crianza, y luego de la muerte de su abuela, Sirena prefiere vivir en la calle. La narración abarca desde la niñez hasta la juventud de la protagonista que se da a sí misma el nombre artístico de Sirena Selena, pues es cantante. La novela dibuja las experiencias de la joven mujer quien constituye un crisol de identidades —puertorriqueña, negra y homosexual— en un entorno que la seduce y la repele al mismo tiempo.

8. Kincaid, J. (1988). *Annie John*. Alfaguara.

Annie John, de la escritora Jamaica Kincaid (1949), nacida en Antigua y Barbuda y afincada en los Estados Unidos, se concentra en la niñez y la juventud de Annie John, mientras crecía junto a sus padres y en un colegio para señoritas. Allí se destaca por un excelente desempeño académico y por un pensamiento crítico que le permite cuestionar constantemente el conocimiento recibido y las normas inculcadas. La relación con su madre se convierte en un factor fundamental y problemático en su proceso de formación que propicia experiencias conflictivas y de descubrimiento sobre su propia identidad, tanto sicológica como social. El pensamiento imaginativo de la

joven protagonista, basado en la conciencia de ser un sujeto construido por narrativas íntimas, pero también nacionales, configura un manifiesto sutil y poderoso, con respecto a las dinámicas de poder como la colonización y los sistemas represivos en la historia y conformación geopolítica del Caribe.

9. Del Valle Idárraga, M. M. y Olarte Fernández, A. L. (2020). *Fundamentos de crítica literaria: una aproximación interseccional y antirracista*. Universidad de La Salle

Fundamentos de crítica literaria: una aproximación interseccional y antirracista se plantea como una herramienta en el aula universitaria y fuera de ella para que lectorxs, estudiantes y profesores se sumerjan en mundos literarios y narrativos, fijándose con detenimiento en las maneras como las categorías de raza, clase y género se materializan en las narraciones e incitan la visión crítica de las desigualdades e injusticias de nuestro entorno.

REFERENCIAS

- Arango, L., Viveros, M. y Meertens, D. (2008). Discriminación étnico-racial, desplazamiento y género en los procesos identitarios de la población “negra” en sectores populares de Bogotá. En M. Zabala (comp.), *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe* (pp. 181-214). Siglo del hombre-CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/clacso-crop/20120610023735/10meer.pdf>.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología* (tr. J. Franco). Cátedra.
- Dascal, M. (2009). Colonizing and decolonizing minds. <https://philpapers.org/rec/DASCAD>.
- Lozano, B. R. (2013). *Orden racial y teoría crítica contemporánea. Un acercamiento teórico-crítico al proceso de lucha contra el racismo en Colombia*. Universidad del Valle.
- Molano, A. (2017). *De río en río. Vistazo a los territorios negros*. Aguilar.
- Moore-Gilbert, B. (2011). Kipling and postcolonial literature. En H. Booth (ed.), *The Cambridge companion to Rudyard Kipling* (pp. 155-168). Cambridge University Press.
- Morrison, T. (1993). *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. Vintage.
- Mosquera, S. (2000). *Visiones de la espiritualidad afrocolombiana*. Editorial La Patria.
- Múnnera, A. (2005). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Editorial Planeta Colombiana.
- Park, C. C. (2003). Artist of empire: Kipling and Kim. *The Hudson Review*, 55(4), 537-561.
- Quintana, P. (2017). *La perra*. Random House.
- Solano, S. y Ramírez, J. (2017). *Racismo y antirracismo en la literatura. Lectura etnocrítica*. Editorial Arlekín.

- Viveros, 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>.
- Wade, P. (1990). El Chocó: una región negra. *Boletín Museo del Oro*, (29), 121-149.
- Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 273-296. <https://doi.org/10.22380/2539472x.1243>.



CAPÍTULO 4

INMERSIONES EN EL *CINE NEGRO*. UNA TRAYECTORIA POSIBLE DE REFLEXIÓN SOBRE EL CINE Y LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN EL AULA

Thiago Florencio*
Cicera Nunes**
Universidad Regional de Cariri

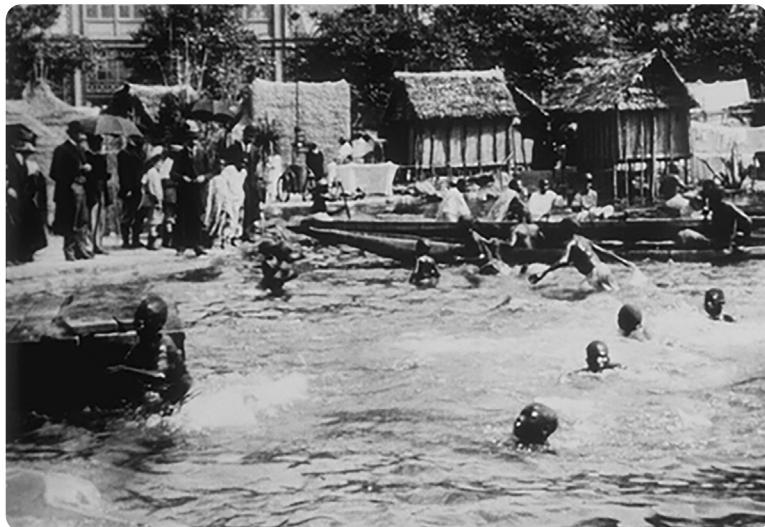
PRIMERA REPRESENTACIÓN DEL NEGRO EN AUDIOVISUAL: LA FORMACIÓN DE LA MIRADA RACISTA

Los hermanos Lumière, considerados precursores del cine, grabaron sus primeras imágenes en movimiento en 1895 durante la salida de los trabajadores

-
- * Magíster en Historia Social de la Cultura de la PUC-Río de Janeiro. Doctor en Literatura, Cultura y Contemporaneidad de la misma universidad. Profesor del Departamento de Historia de la Universidad Regional de Cariri y coordinador del Núcleo de Estudios de la Descolonización del Saber-NEDESA. Investiga temáticas de colonizaciones, descolonizaciones e identidades culturales, étnicas y raciales. Entre sus publicaciones recientes están: “Corpo-monstro, branquitude e racialização: a formação do olhar colonial no Brasil setecentista”, en *Experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: caminhos e perspectivas* (2019) y “Roble de olor” (2019). En S. Jiménez Murguía, S. O'Reilly y A. Eaton McMenamin (orgs.), *A Cuban Cinema Companion*. Rowman & Littlefield.
 - ** Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Regional de Cariri. Pedagoga de la misma universidad, magíster y doctora en Educación Brasileña por la Universidad Federal de Ceará. Líder del Núcleo de Estudios y Pesquisas en Educación, Género y Relaciones Étnicoraciales-NEGRER. Investiga temas de educación, patrimonio y relaciones étnico-raciales. Entre sus publicaciones recientes están: *Artefatos da cultura negra. Educação afropensada: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo* (compilado con Alessandra Flávia Bezerra de Oliveira, Henrique Cunha Junior y Reginaldo Ferreira Domingos), así como los artículos: “Acesso e permanência na educação superior x exercício da maternagem: entre trajetórias, representações e exigibilidade de políticas estudantis” (escrito con Lívia Maria Nascimento Silva) y “Aplicação da Lei 10639/03: potencializando Ideias/Law Enforcement 10639/03: empowering Ideas” (escrito con Antonia Lannuzza Gomes Loureiro).

de la Fábrica Lumière, en la ciudad francesa de Lyon. Al año siguiente filmaron *El baño de los negros* [Baignade des nègres]¹ (figura 4.1). Es una escena en la que niños negros se sumergen en las aguas de un pequeño lago. En medio de este, flotan dos piraguas y al fondo del cuadro se encuentran algunas casas típicas de un pueblo africano hechas de madera y paja. Todo apunta a que estamos en el interior del continente africano, si no fuera por la presencia de un pequeño grupo de hombres y mujeres blancos en la esquina izquierda de la escena, vestidos con trajes típicos burgueses parisinos de finales del siglo XIX, que observan con curiosidad, y manteniendo la distancia, a los niños negros que saltan al lago. El contraste es evidente entre los cuerpos negros semi-desnudos que se mueven frenéticamente en el ir y venir de las inmersiones, movimientos casi mecánicos, y estos cuerpos delgados, casi estáticos, vestidos de observadores que analizan un espécimen exótico, como si estuvieran en un museo o un zoológico.

Figura 4.1 Escena de *El baño de los negros* de los hermanos Lumière (1896)



Fuente: fotograma tomado de Hermanos Lumière (dirs.). (1896). *Baignade des nègres* [*El baño de los negros*] [Película]. Lumière. <https://catalogue-lumiere.com/baignade-de-negres/>.

1 El video de los hermanos Lumière está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=EzCF4ylFHn8>.

Este lugar, que parece una aldea africana, es en realidad un Jardín de Aclimatación, nombre que se le dio a los parques y jardines zoológicos creados en Europa a finales del siglo XVIII. El propósito de estos jardines era mostrar una zoología exótica en forma de puesta en escena teatral para atraer al público. Es la búsqueda de atracción popular lo que justifica la introducción de un nuevo género en el Zoológico de Aclimatación de París de 1877: entre camellos, jirafas, rinocerontes y elefantes de Somalia y Sudán, esta vez hay catorce *nubios*, como se llamó a los africanos expuestos entre los animales. “En lugar de dejar a estos cazadores en África, Hagenbeck [el emprendedor] quiso traerlos a Europa y, de creer en los comentarios que suscita su iniciativa, obtendrá grandes beneficios” (Schneider, 2012, p. 131), comentó en su momento un miembro de la Sociedad de Antropología de París.

De hecho, el éxito fue inmediato y después de los *nubios* se propone anualmente un programa de exposiciones etnográficas que se convierte en una atracción habitual de los Jardines de Aclimatación de París desde la década de 1880. Lo que pasó a llamarse una “exposición etnográfica” en los Jardines de Aclimatación no era más que un zoológico humano que existió en París hasta al menos la Exposición Universal de 1931.

La escena de un *pueblo negro*, exponiendo a los africanos como animales, tuvo lugar al pie de la Torre Eiffel, que, a su vez, había sido inaugurada solo siete años antes. La Torre Eiffel fue construida en el contexto de la Exposición Universal de 1889 en conmemoración del centenario de la Revolución francesa. Una torre de hierro abatible que debería haberse retirado luego, pero el éxito del público hizo que no solo permaneciera erigida hasta el día de hoy, sino que se convirtiera en la principal postal de la ciudad. La paradoja entre un símbolo máximo de la modernidad industrial, la torre de hierro que vuela trescientos metros por el aire, y la reconstrucción de un *pueblo negro* a sus pies, con niños semidesnudos zambulléndose en las turbias aguas del Bois de Boulogne, es solo aparente. De hecho, la torre y la *aldea negra* son dos caras de la misma moneda. Dos rostros que ejemplifican, casi didácticamente, la historia de la llamada democracia occidental moderna. Una historia de dos cuerpos, como diría Mbembe (2016): “el cuerpo solar, por un lado, y el cuerpo nocturno, por otro. El imperio colonial y el estado esclavista, y más precisamente la plantación y la prisión, constituyen los mayores emblemas de este cuerpo nocturno” (p. 35). No hace falta mucha imaginación para comprender cómo vivían como animales los cuerpos nocturnos de los *negros* expuestos al pie de la Torre

Eiffel. Para los espectadores franceses, fue una atracción, un entretenimiento exótico que siguió a la contemplación del espectáculo de la Torre Eiffel, el *cuerpo solar* del progreso industrial.

Cabe recordar que apenas cuatro años antes de la inauguración de la Torre Eiffel, más precisamente en 1884, estaba teniendo lugar la Conferencia de Berlín, que reunió a las principales potencias europeas para negociar y formalizar el reparto de los territorios africanos. Como bien analizó Walter Rodney (1975):

Hubo muchos cambios cualitativos en la economía capitalista que acompañaron e hicieron posible la expansión cuantitativa de la producción. Las máquinas y las fábricas, por ejemplo, se han convertido, en lugar de la tierra, en la principal fuente de producción; el trabajo había dejado de estar organizado desde hacía tiempo sobre bases estrechamente familiares. Se despojó a los campesinos y se explotó con rudeza el trabajo de hombres y mujeres. Estos eran los principales males del capitalismo que no debían pasarse por alto, pero, en el balance de la comparación económica, lo relevante es que lo que era una leve diferencia cuando los portugueses se acercaron a África Occidental en 1444, era ya un profundo abismo cuando, 440 años más tarde, los estadistas europeos se sentaron en Berlín para decidir cuál robaría qué parte de África. Fue este abismo el que creó la necesidad y la oportunidad para que Europa llegara a la era imperialista, colonizara y subdesarrollara África. (p. 193)

Entre las máquinas industriales, los mayores símbolos del progreso fueron, sin duda, el barco de vapor y el tren de hierro, responsables de difundir el consumo de bienes y el imperialismo colonial por todo el mundo. El maquinismo ya no es solo una fuerza productiva, es también un espectáculo, como muestran las Exposiciones Universales, lugares de “peregrinaje a la mercancía fetiche”, en palabras de Walter Benjamin. La Torre Eiffel es el ejemplo mejor acabado de esta espectacular arquitectura cuya forma de ferrocarril ascendiendo hacia el cielo nos hace creer en el poder casi divino del progreso industrial y los bienes de consumo que transporta y trae. También está el espectáculo de las mercancías, cuya producción de bienes llegó a asociarse con el Imperio, como recuerda Stuart Hall (2016): “bienes (e imágenes de la vida doméstica inglesa) fluyeron hacia las colonias; las materias primas (e imágenes de la ‘misión civilizadora’ en curso) se llevaron a casa” (p. 163). En este tráfico bidireccional, otra máquina se convirtió en mediadora fundamental de la naciente industria del espectáculo: la cámara

cinematográfica. Es ella quien, al pie de la Torre Eiffel, una especie de tótem del progreso industrial, filma el *pueblo negro* y las inmersiones de sus chicos expuestos en los zoológicos como animales exóticos. Es ella quien ayudará a consolidar el *espectáculo del otro*, un régimen de representación que racializa, codifica, fetichiza, exotiza y estereotipa al *otro* (Hall, 2016).

PRIMERAS EXPERIENCIAS DE UN CINE ANTICOLONIAL

La escena de los niños *negros* zambulléndose se repite en *África 50* [*Afrique 50*] (1950), obra del director francés René Vautier, pero bajo otro régimen de representación. En esta película, en lugar de un pueblo *negro* reconstituido dentro de un Jardín de Aclimatación en París, lo que vemos son pueblos africanos de hecho. René Vautier estuvo en Costa de Marfil a fines de la década de 1940, contratado por la Liga Francesa de Enseñanza, una rama del Ministerio de Educación, con la misión de realizar un documental sobre el papel positivo de la educación en las colonias, que debería vincular el desarrollo económico con los valores morales, políticos, intelectuales, educativos y sociales. Basado en el principio del *humanismo colonial*, el principal objetivo de la Liga era ofrecer recursos para la promoción de la educación colonial, mostrando Francia a las colonias y las colonias a Francia. Es decir, una política colonial que mejoró el régimen de imaginería con fines políticos y educativos, pero que mantuvo la misma postura de tráfico bidireccional de imágenes de la experiencia imperialista, señalado anteriormente, en el que el ir y venir de productos que se convierten en mercancías acompaña el ir y venir de imágenes que se convierten en espectáculo de progreso industrial y misión civilizadora.

Sin embargo, al llegar al continente africano, el director se encontró con una realidad que no coincidía con el espectacular discurso de la Liga, tal y como revela: “En un principio *África 50* no tenía el propósito de ser una película crítica, me había pedido la Liga Francesa de Enseñanza traer imágenes capaces de permitir que los niños de Francia conozcan la vida real de los campesinos africanos en el África Occidental francesa” (Vautier y Loftus, 2004, p. 56).

Ante la situación de explotación laboral, de pobreza y devastación de los pueblos y sus habitantes, el director entendió que las demandas socioeducativas del cine institucional iban en contra de la realidad de sus habitantes. La cámara de Vautier se trasladó luego a la vida cotidiana de estas personas, filmando todo lo que veía, lo que generó problemas con el gobierno colonial, ya que el Decreto Laval (1934) controlaba cualquier registro y transmisión de imágenes producidas en territorio colonial francés. Una forma de censurar las denuncias anticoloniales y también de minimizar la participación de los africanos en la producción de su propia cinematografía.

El estreno de la película ya resalta la *diferencia colonial* al declarar que, antes del director, los únicos *blancos* que habían ingresado al pueblo eran recaudadores de impuestos o soldados que venían a reclutar hombres para el ejército francés. La *diferencia colonial* es el estándar de control establecido por el capitalismo occidental desde el siglo XVI, que tiene como forma estructurar la codificación sistemática de la diferencia de raza ligada a nuevas formas de control del trabajo (Quijano, 2000). De hecho, a lo largo de la película, el director enfatiza continuamente esta diferencia, especialmente en lo que respecta a la explotación de la mano de obra africana por parte de las grandes empresas coloniales, la ausencia de servicios médicos y educativos, la miseria económica y social, así como la violencia frente a quienes resisten al régimen impuesto por los colonizadores.

“Verás cosas muy pintorescas sin duda alguna, pero poco a poco verás la magnitud de la miseria que hay detrás de ese pintoresco” (*África 50*). La expectativa del gusto por lo pintoresco, una de las marcas de la formación de la mirada colonial, expresada por *El baño de los negros* de los hermanos Lumière y toda la perversa realidad del placer voyerista de las exposiciones coloniales, pronto se anuncia y se rompe. Lo que debería ser una película institucional, que realiza una etnografía de los modos *exóticos* del pueblo, se desplaza hacia la denuncia de los males del capitalismo colonial. Al principio, nos hacen creer que la película acercará al público esta visión idílica de un *África tradicional*. Son los niños los que miran a la cámara y operan precisamente esa ruptura del pacto de ficción, para llevar al director al lado no institucional del pueblo. La cámara que los sigue es la misma, capaz de filmarlos bañándose y divirtiéndose en el río Níger, en el que el reflejo del sol sobre las aguas configura una escena idílica que se asemeja a la de los hermanos Lumière, solo temáticamente. La expresión y los gestos de estos cuerpos son diametralmente opuestos. Los chicos zambulléndose ya

no responden a una demanda del espectáculo voyerista de los zoológicos humanos, sus cuerpos no se ven obligados a moverse mecánicamente como animales de circo, al contrario, son niños que se divierten libremente entre las aguas del río Níger (figura 4.2).

Figura 4.2 Escena de *África 50* de René Vautier (1950)



Fuente: fotograma tomado de Vautier, R. (dir.). (1950). *Afrique 50 [África 50]* [Documental]. Ligue Française de l'Enseignement.

El registro de este idílico espectáculo de interacción con la naturaleza marca la transición a la realidad de la violencia colonial, que denuncia los males a los que están expuestos los africanos ante las demandas de mano de obra barata de las grandes empresas coloniales. En un ritmo creciente de cortes, música y narrativa, el director profundiza el abismo presente en este “reino de los buitres”, término que utiliza para referirse a la presencia colonial: es el ritmo creciente de la explotación de la mano de obra negra y el grado de impaciencia y revuelta que al final reclama la unión de los colonizados por las independencias. *África 50* es considerada una de las primeras películas anticoloniales realizadas en Francia.

PRIMERAS EXPERIENCIAS DE UN CINE NEGRO

La película de Vautier le causó serios problemas con la justicia francesa, que no solo censuró su película, sino que también lo condenó a prisión. A pesar de la censura, su película circuló ampliamente en clubes de cine y hogares privados. Uno de los lugares de recepción vibrante fue la editorial *Présence Africaine*, que incluso hizo una exhibición pública de la película en 1958, desafiando la ley francesa. Según un informe interno de la policía, Alioune Diop, fundador de *Présence Africaine*:

Había dado un breve discurso antes de la película, durante el cual evocó el abismo marcado en el colonialismo entre la gente de la metrópoli y la de África. Pidió que los representantes de los pueblos [africanos] se reunieran en igual número con los de la metrópoli para discutir sus quejas y la descolonización de los países del África Negra. (Génova, 2017, p. 24)

Alioune Diop fue también el principal organizador de una red de encuentros relacionados con los movimientos de negritud y descolonización en los países africanos. El espacio físico de la editorial de París se convirtió en el centro de esta red de solidaridad y espíritu comunitario por medio del cual se articuló la creación de revistas, libros, películas y congresos, en definitiva, encuentros decisivos en la formación de una diáspora *negra* unida por la discusión de ideas que les conciernen en cuanto *negros*. Inmediatamente después de *África 50*, el clima político era hostil a cualquier tipo de manifestación anticolonial, a ejemplo de la censura de la película y la condena de su director René Vautier. Aunque alentados positivamente por la fuerza de *África 50*, Diop y los intelectuales *negros* de París pronto se dieron cuenta de que una película con un tema explícitamente anticolonial nunca pasaría por el tamiz de la censura. En este sentido, es posible comprender el énfasis que los escritores, artistas e intelectuales *negros* atribuyen a temas más vinculados al universo estético y artístico. Una forma evasiva de abordar los problemas políticos. En 1951, la revista *Présence Africaine* publicó una sección especial titulada “El arte negro”, cuyo objetivo era mostrar la “presencia africana en el ámbito artístico”.

Es en este contexto que surge la invitación de la editorial a dos cineastas franceses para realizar una película sobre la presencia africana en el arte

ante la siguiente pregunta: “¿Por qué se encuentra el arte africano en el Museo del Hombre, mientras que el arte griego y egipcio está en el Louvre?”. Los jóvenes directores Chris Marker y Alain Resnais dirigieron, con producción africana, *Las estatuas también mueren* [*Les statues meurent aussi*] (1953) (figura 4.3). Esta película, también censurada por el gobierno francés, revela, a través de una discusión sobre memoria, museos y arte, sus relaciones intrínsecas con el colonialismo. El universo simbólico de los grandes museos europeos se organizó a partir de criterios eurocéntricos que atribuían a las artes africanas un lugar más pequeño, un lugar *primitivo* que solo encontraba legitimidad dentro del museo etnográfico. Es en el Museo del Hombre donde se totalizan los conocimientos europeos sobre las diferentes razas —con la excepción de los *blancos*, claro, porque les corresponde observar, catalogar y sistematizar al *otro*—, donde se debe presentar la producción africana. A los *blancos* se les reserva el museo de arte moderno, o el museo de arte, simplemente. Es a partir de estas discusiones que los directores llegan al punto crítico fundamental sobre las prácticas coloniales en África y la forma totalitaria y autoritaria en la que la metrópoli trata los conocimientos y las producciones africanas locales. Junto con *África 50*, *Las estatuas también mueren* fue una de las principales películas anticoloniales. Una película que, aunque dirigida por dos franceses, tuvo el encargo y la producción de la editorial Présence Africaine.

Figura 4.3 Póster de la película *Las estatuas también mueren* de Chris Marker y Alain Resnais (1953)



Fuente: fotograma tomado de Marker, C. y Resnais, A. (dirs.). (1953). *Les statues meurent aussi* [Las estatuas también mueren] [Documental/cortometraje]. Présence Africaine, Tadié Cinéma.

Pero fue solo dos años después que se hizo la primera película *negro-africana*: *Africa sobre el Sena* [*Afrique sur Seine*] (1955), dirigida por Paulin Vieyra y Mamadou Sarr. Paulin Vieyra, natural de la antigua Dahomey, ahora Benín, fue el primer estudiante africano de la principal escuela de cine de Francia, el Instituto de Altos Estudios Cinematográficos, donde conoció a René Vautier y convivió con él. Fue en el Instituto donde Vieyra vio por primera vez la película de su colega y estuvo encantado hasta el punto de pedirle que usara imágenes para su propia película. Como dice Vautier: “Por supuesto, acepté darle el uso de mis imágenes para su película *Africa sobre el Sena*. Las que eligió, de los niños jugando, no fueron las más criticadas porque fueron las primeras que grabé, cuando todavía estaba

comprometido con los deseos de la Liga de Enseñanza” (Vautier y Loftus, 2004, p. 56).

Es interesante seguir el desplazamiento que se realiza, en relación con la escena de los niños *negros* zambulléndose (figura 4.4). En esta ocasión, un director africano, incapaz de filmar en su continente por el Decreto Laval, solicita las imágenes realizadas por un francés para abrir su película con imágenes de su tierra natal. Esta situación remite al lugar del tráfico bidireccional de imágenes coloniales, pero ahora ante un nuevo régimen de fuerzas: el africano está en suelo europeo, como cineasta incapaz de filmar su continente, y el francés que está en suelo africano ya no está de acuerdo con el régimen colonial. El francés anticolonial que burló tanto el sistema de propaganda colonial de la Liga de Enseñanza como los mecanismos de censura del Decreto Laval cede las imágenes prohibidas a su exiliado africano en Francia. El intercambio de solidaridad anticolonial es innegable.

Figura 4.4 Escena de la película *Africa sobre el Sena* de Paulin Vieyra y Mamadou Sarr (1955), con reproducción de un fragmento de la película *Africa 50*, de René Vautier



Fuente: fotograma tomado de Vieyra, P. y Sarr, M. (dirs.). (1955). *Afrique sur Seine* [*Africa sobre el Sena*] [Cortometraje]. Groupe Africain de Cinéma.

Cabe mencionar el primer cortometraje de Vieyra realizado como trabajo de fin de curso bajo la supervisión de su maestro Jean Rouch, también

en 1955. *C'était il y a quatre ans* [Fue hace cuatro años] comienza con la siguiente advertencia: “Fue intencionalmente que no quise ubicar la acción de la segunda parte en una región muy determinada del África Negra”. Vieyra trabaja en esta película sobre la cuestión diáspórica a través de la superposición de los territorios: la primera parte en París y la segunda en el continente africano. La parte parisina se desarrolla en el interior del apartamento del estudiante que lee el libro de Paul Hazard *La crisis de la conciencia europea*. Junto al libro, una nota: “¿crisis de conciencia del hombre occidentalizado?”.

El desplazamiento de territorios entre un África genérica confinada a una escena de estudio que reproduce una aldea africana y un apartamento en París se problematiza por la imposibilidad de filmar o estar en su tierra natal. De ahí la ironía y la ambigüedad de la frase inicial de la película: cuando dice que *intencionalmente* no quiso situar la acción de la segunda parte en una “región bien definida de África” es precisamente porque no tiene ni autonomía ni libertad para hacerlo. Al mismo tiempo, no filmar una “región bien definida” en el continente sería la posible estrategia para pensar y articular movimientos panafricanistas y descolonizadores. Esta ambigüedad también se plantea en la pregunta: “¿Crisis de conciencia del hombre occidentalizado?”. Después de todo: ¿cómo articular esta identidad desterritorializada por la diáspora *negra*, africana, francesa (todavía bajo el yugo colonial, los nacidos en la colonia francesa eran legalmente franceses) y occidentalizada?

La desterritorialización de Vieyra ayuda a comprender por qué, entre tantas imágenes denunciando el colonialismo en la película de Vautier, eligió las escenas más idílicas de los chicos bañándose en el río Níger. Están acompañadas de la siguiente narración en *off*:

Jóvenes, despreocupados, ignorando el mundo que nos rodeaba.
Ignorábamos las regiones que limitaban nuestro rincón en África.
Ignorábamos que podría haber otras regiones donde niños *negros*,
niños amarillos, niños *blancos* jugaban, forcejeando en otros ríos.
Y nosotros, teníamos nuestro Níger, nuestro sol, nuestro bosque.
Ha sido un hermoso momento. El tiempo del reino de los niños.
Niños de todo el país. Y eso hace... ¡qué importa el tiempo!

El África de Vieyra es el rincón de una memoria fracturada por el corte del espacio-tiempo. Este rincón de la infancia existe menos como territorio presente y más como espacio dialógico de memoria que sufre el “*handicap*

del *a posteriori*” (Becker, 2002)². Las escenas africanas que eligió rescatar reflejan la memoria fracturada de la desterritorialización. El río Níger es el espacio fluido por excelencia que conecta con otro río, el Sena. Como indica el título de la película, no es África en sí, sino *África sobre el Sena*. Si, por un lado, el Sena metonimiza a Francia, por otro lado, el continente africano se metonimiza en ese chapuzón infantil en el río Níger, la *mise-en-scène* o a *mise-en-seine*, en la condición diáspórica de los africanos. El corte brusco del río Níger sobre el frío París refleja la violencia del corte al que está sometido el inmigrante africano. Por otro lado, París es también, como dice el narrador, “capital del mundo, capital del África Negra”. *África sobre el Sena* es una película sobre África trasladada al “centro del mundo” y que busca fortalecer el encuentro de esta diáspora en la “capital del África Negra”. Los *negros* que circulan por la ciudad del espectáculo, recorriendo sus calles y monumentos de memoria colonial, se encuentran casualmente, como si estuvieran ensayando la posibilidad de un encuentro efectivo. Entre el estudiante que viste un traje y el mendigo que pide limosna, se busca el terreno común de la fraternidad *negra*. El mensaje de descolonización es sutil, está escrito entre las líneas de estos cuerpos que flotan mientras la narrativa en *off* saluda los monumentos de la memoria francesa, entre ellos el Museo del Hombre y la Torre Eiffel, dos edificios simbólicos del avance colonial. El primero en legitimar y consolidar el conocimiento etnográfico como ciencia estable que sistematiza y totaliza el conocimiento sobre el *otro* (no occidental) a través de la exposición de datos y artefactos que prueban su condición de *primitivo*. El segundo, como ya se ha visto, por representar el progreso industrial como condición para la salvación de la humanidad.

El mensaje de descolonización y negritud es también parte de la banda sonora de la película, que reúne los ritmos de la diáspora *negra*: tambores, marimbas y canciones africanas, el chachachá caribeño y el *jazz* americano. Al final, *negros* y *blancos* comparten un banquete que simboliza la esperanza de la igualdad entre los pueblos, aunque queda mucho por hacer. El mensaje es similar al que propugna Senghor, desde el principio de la negritud como humanismo del siglo xx:

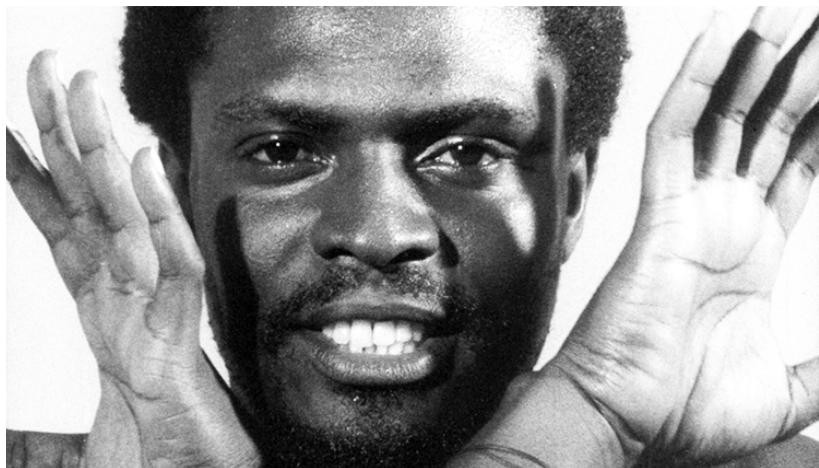
2 Jean-Jacques Becker (2002), al estudiar los problemas que plantea la historia oral, “busca comprender la memoria a partir de recuerdos transformados en función de sucesos posteriores, recuerdos superpuestos, recuerdos transformados simplemente para justificar posiciones y actitudes posteriores” (p. 28).

La negritud es [...] el acto de enraizarse en uno mismo y la auto-
confirmación: confirmación de su propia existencia. La negritud
no es muy diferente de lo que algunos africanos de habla inglesa
han llamado personalidad africana. [...] es la suma de los valores
culturales del mundo *negro*; es decir, una presencia activa en el
mundo, o, mejor dicho, en el universo. Es [...] una forma de rela-
cionarse con el mundo y con los demás. Sí, es esencialmente una
relación con los demás, una apertura al mundo, el contacto y la
participación con los demás. Por ser lo que es, la negritud está ne-
cesariamente en el mundo de hoy: es un humanismo del siglo xx
[traducción propia]. (Senghor, 1994, p. 27)

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y LA AFIRMACIÓN DEL CINE NEGRO EN BRASIL

Las inmersiones *negras* filmadas por Vautier y trasladadas a un nuevo campo representativo por Paulin Vieyra marcan el proceso inicial de apropiación de la cinematografía *negra* que cobrará fuerza a lo largo de la independencia de los países africanos en paralelo a las luchas afirmativas de los movimientos *negros* en la diáspora. Este proceso de descolonización por la afirmación *negra* tendrá como mentor en Brasil la figura de Zózimo Bulbul, tanto en términos de su rol de actor y cineasta *negro* como de la articulación de un movimiento de cineastas *negros* a través de la creación del Encuentro de Cine Negro Zózimo Bulbul, que comienza en 2007. Su activismo en la denuncia del borrado de las culturas *negra* y africana en Brasil y la lucha por su representatividad y sus roles fue incansable. Como director, su primera producción *Alma en el ojo* [*Alma no olho*] (1974), en el apogeo de la dictadura militar en Brasil, trae a su propio cuerpo las vivencias de la represión y liberación del *negro* (figura 4.5). Rodeado de la blancura del estudio, que es al mismo tiempo la blancura que estructura la sociedad brasileña, el cuerpo negro se menea frente a la pantalla y revela, en una *performance*, la inscripción del cuerpo *negro* dentro de la sociedad brasileña, en sus procesos de liberación y afirmación.

Figura 4.5 Escena de *Alma en el ojo* de Zózimo Bulbul (1974)



Fuente: fotograma tomado de Bulbul, Z. (dir.). (1974). *Alma no olho* [Alma en el ojo] [Película]. Zózimo Bulbul.

La banda sonora de John Coltrane, a quien está dedicada la película, con el tema *Kulu Sé Mama*, al mezclar sonidos de la diáspora africana, revela una vez más la importancia de la música *negra* y su apertura a la improvisación como fundamento estético del *cine negro*.

Fue con Zózimo y Encuentros de Cine Negro, desde 2007, que se inició un proceso sistemático de “Zambullirse en las aguas del cine negro”, título del seminario que tuvo lugar en la décima edición del Encuentro³. Si el gesto de zambullirse aún permanece en el campo semántico de este artículo, ya no se trata de verlo como una escena en una película, sino de entender que la zambullida es ahora para los espectadores frente a *aguas* ya consolidadas en la cinematografía *negra*. Nos gustaría finalizar este artículo analizando el circuito de intercambios y discursos que tuvo lugar en algunas mesas del Seminário Mergulho nas Águas do Cinema Negro.

³ Es importante señalar que, a pesar de ser pionero en el sentido de un espacio sistemáticamente articulado para pensar la filmografía *negra* y africana, antes de la existencia del Centro de Cine Afrocarrioca, el cineasta Jeferson De, junto con otras personas, firmaron el Manifiesto Dogma Feijoada (2000) para consolidar una estética cinematográfica *negra*. Véase Dos Santos Carvalho y Domingues (2018).

A la mesa en honor a los diez años del Encuentro asistieron Mansour Sora Wade, de Senegal, Rigoberto López y Antonio Molina de Cuba, y Joel Zito Araújo, Biza Viana, Janaína Oliveira, Viviane Ferreira, Alexandre Rosa e Ierê Ferreira de Brasil, mediados por Carmen Luz. El discurso de Joel Zito, comisario de los encuentros desde su primera edición, trajo un punto central que conjuga las dimensiones afirmativa y estética en el sentido de asumirse como un *cineasta negro*.

Ingenuo pensar que los que nos estamos poniendo de cineastas *negros* lo hacemos por el bien de la moda, sobre todo mi generación y la de Zózimo. Dijimos algo que nadie quiso escuchar. Porque en Brasil decirse *negro* es una especie de mala educación, sobre todo en un país donde los medios de comunicación y el sector audiovisual tienen un papel tan fuerte en la ideología blanqueadora del país. Entonces, la importancia del *cine negro* y el ingenio de estas personas es como creer en esto de que “somos solo seres humanos”. Como si los seres humanos fueran todos iguales, como si nuestra historia, nuestro contexto, nuestros contextos familiares, la historia de nuestro país, nuestra comunidad no nos conformara como seres. Esta visión ingenua conduce a alternativas ridículas que no llevan a ninguna parte. Hubo este debate en el pasado: tengo derecho a hacer cualquier tipo de película, no hay necesidad de hacer “película negra”... termina haciendo película de *blanco*. Solo tenía un elenco de *blanco* en la película y fue un fracaso, porque negó su historia y ante ese elenco de *blanco* pensó que tenía algo más que no tenía. ¿A dónde quiero ir desde el punto de vista estético? (Centro Afro Carioca de Cinema Zózimo Bulbul, 2017)

Según Joel Zito, la perspectiva de “negar su historia” como hombre *negro* tiene implicaciones desastrosas para la estética de la película, ya que el director termina por no involucrarse subjetivamente en el proceso creativo. Esta anulación, tan característica de la condición a la que están sometidos los *negros* en una sociedad fundada en la esclavitud, contribuiría aún más al proceso de subordinación, no solo identitaria, sino estética y creativa, pues son fenómenos entrelazados.

Janaína Oliveira, coordinadora del Foro Itinerante de Cine Negro y curadora de la décima edición del Encuentro, lo situó en el contexto más amplio de las transformaciones sociales de los últimos catorce años, principalmente el acceso de la población *negra* a las universidades a través de políticas de cuotas raciales, además de la Ley 10639 de 2003, que hizo obligatoria la enseñanza de la historia africana y afrobrasileña en las escuelas, y el conjunto

de las transformaciones y rupturas de los paradigmas que contribuyeron a la consolidación de un movimiento de cineastas *negros*.

Hoy estamos en otro momento que tiene que ver con todas estas transformaciones, tiene que ver con catorce años de transformación en la educación en los que parte de la población brasileña empezó a ir a la universidad y una parte empezó a hacer cine y sembró Zózimo. Esta dimensión formativa de los seminarios, de las discusiones, de la posibilidad de estar con los directores es fundamental y realmente ha sido un momento de dinamización de todo este poder. La importancia del encuentro es que nos permita estar aquí y seguir viviendo y hablando de cine durante el año.

En el 2001 tiene lugar la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, en Durban, Sudáfrica, donde Brasil está comprometido con un plan de acción que recomendó la adopción de acciones afirmativas dirigidas a las personas víctimas de la discriminación racial. Este evento, que constituye un hito en la lucha antirracista en el contexto internacional, estimuló discusiones en el medio brasileño (Domingues, 2005). Cabe mencionar que este reclamo es un estandarte histórico de los movimientos *negros*, fortalecido a fines del siglo xx a partir de la experiencia y las luchas por los derechos civiles en el contexto norteamericano. Los movimientos *negros*, con énfasis en las banderas históricas a favor de la educación, han provocado cambios importantes en el ámbito del Estado (Gomes, 2012a). Como consecuencia de este proceso, contamos con la aprobación de la política de cuotas en varias universidades brasileñas, que luego resultó en la Ley 12711 de 2012 y el cambio de LDB⁴ 9394 de 1996 con la creación de las leyes 10639 de 2003 y 11645 de 2008 que hicieron obligatoria la enseñanza de la historia y cultura africana, afrobrasileña e *indígena*.

Las leyes 10639 y 11645 se configuran como políticas curriculares en las acciones afirmativas y como parte de la Política Nacional de Promoción de la Igualdad Racial que se concretó con la creación de la Secretaría Especial

4 La Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB 9394/96) es la legislación que regula el sistema educativo (público o privado) en Brasil desde la educación básica hasta la superior. La LDB es la ley brasileña más importante en materia de educación.

de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial en 2003. Según las DCN⁵ para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana (2004): “La opinión busca ofrecer una respuesta, entre otras, en el área de la educación, a la demanda de la población afrodescendiente, en el sentido de políticas de acción afirmativa, es decir, políticas de reparación, y reconocimiento y valoración de su historia, cultura, identidad” (Ministerio de Educación, 2004, p. 10). La opinión refuerza que esta política curricular se fundamenta en dimensiones históricas, antropológicas y sociales derivadas de la sociedad brasileña como una forma de enfrentar el racismo y la discriminación.

Gomes (2012b) señala que este proceso requiere cambios en la práctica y descolonización de los planes de estudio de la educación básica y superior, y cuestiona los lugares de poder e indaga sobre la relación entre derechos y privilegios que históricamente han estado arraigados en nuestra cultura política educativa. Es en este contexto que el *cine negro* aparece como una posibilidad concreta de resignificación y descolonización de los planes de estudio en una perspectiva anticolonial y antirracista.

CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo esbozó una posible forma de trabajar en el aula la formación de la mirada colonial desde la perspectiva de la racialización del cuerpo *negro* y su deconstrucción a partir del advenimiento del cine anticolonial y posterior del *cine negro*. En este contexto, se destacó la importancia del actor y cineasta Zózimo Bulbul, pionero del *cine negro* en Brasil y creador del Encuentro de Cinema Negro que se realiza anualmente desde 2007. Este festival fue importante para dar visibilidad a los artistas y productores *negros* involucrados en el audiovisual, momento en que creó las condiciones para el reconocimiento del *cine negro* en Brasil, a pesar de la continuidad de una marcada desigualdad de raza y género en las políticas de apoyo a la producción y distribución de fondos cinematográficos en dicho país. La lucha por la equidad racial en el campo de las producciones cinematográficas en Brasil es aún incipiente, a pesar de los avances derivados de la lucha de

⁵ Las Directrices Curriculares Nacionales son normas obligatorias para la Educación Básica que orientan la planificación curricular de las escuelas y los sistemas educativos en Brasil. El Consejo Nacional de Educación los discute, diseña y fija.

los movimientos *negros* y sus banderas históricas a favor de la igualdad de oportunidades. El avance en el campo de la representatividad del *cine negro* en Brasil acompaña los logros de los movimientos *negros* en el campo de la educación, que resultaron en políticas afirmativas por cuotas raciales en las universidades, así como por las leyes que hicieron obligatoria la enseñanza de la historia africana, afrobrasileña e *indígena*, todos logros de principios del siglo XXI. Aún queda mucho por hacer, pero en la actual situación política de un gobierno de extrema derecha, que claramente trabaja para desmantelar tales logros, existe el temor a un retroceso.

No podemos perder de vista la importancia de figuras como Zózimo Bulbul, que apuestan por crear una red de solidaridad y potenciar las discusiones estéticas y políticas de los cineastas *negros*. Zózimo solía decir a los jóvenes cineastas *negros*, como señalaba Viviane Ferreira: “Esto lo hago por ustedes y cuando se los digo es para su generación”. Esta visión de Zózimo como entrenador de una generación resultó ser definitiva más de diez años después. Dadas las proporciones adecuadas, vale la pena pensar en Zózimo como esa figura agregadora y empoderadora de un espacio que fomenta redes de solidaridad y creatividad *negras*, siguiendo el ejemplo de Alioune Diop con la casa Présence Africaine de París, contexto de la formación de los primeros cineastas *negro-africanos* como Paulin Vieyra y Mamadou Saar. Ambos fueron fundamentales en este papel de acercar a los *negros* a la diáspora, reducir su distancia del continente africano y solidificar la representación *negra* en el mundo y la lucha antirracista.

ALGUNAS PELÍCULAS CON INDICACIONES PARA UTILIZAR EN EL AULA

Cine colonial

1. *Baignade des nègres* [Baño de los negros] de los hermanos Lumière (1895).

Considerada una de las primeras experiencias audiovisuales en retratar a la población *negra* africana, esta película enmarca el cuerpo *negro* en la perspectiva del espectáculo de los Jardines de Aclimatación, zoológicos huma-

nos con un fuerte atractivo visual de los circos populares y al mismo tiempo un laboratorio de antropología física. Esta película condensa la dinámica de la mirada colonial-racista que pretende buscar el cuerpo *negro* africano en la perspectiva del racismo científico y la lógica del “espectáculo del otro”, como pensaba Stuart Hall.

2. *Tarzan of the apes* [Tarzán de los monos] de (1918).

Esta primera adaptación cinematográfica de la historia de Tarzán ayuda a comprender la inscripción del continente africano en el imaginario imperialista. La perspectiva del racismo científico a través del darwinismo social, la idea de la supremacía del hombre *blanco* para dominar la escritura y las tecnologías occidentales y la reducción de los africanos a estereotipos que los asocian con lo primitivo y los acercan a los monos. La construcción del destino manifiesto de que la raza *blanca* salvará a África de su primitivismo.

Cine anticolonial

1. *Afrique 50* [África 50] de René Vautier (1950).

En 1949, el entonces joven cineasta francés René Vautier fue enviado a África Occidental por la Liga Francesa de Enseñanza para realizar cortometrajes documentales sobre el papel positivo de la educación francesa en las colonias. Al encontrarse con las terribles consecuencias del colonialismo, Vautier cambia de opinión en secreto y comienza a captar la impotencia de la población africana. Por haber realizado una película sin autorización, en contravención del Decreto Laval, ley que prohibía cualquier tipo de filmación en las colonias francesas sin la autorización del ministerio de las colonias, René Vautier fue condenado a un año de prisión entre 1951 y 1952. *África 50* muestra la brutalidad del dominio colonial francés, la intolerancia, la miseria, la falta de educación, el sistema de salud deficiente, la escasa infraestructura y las diversas formas de explotación a las que fue sometido el pueblo africano. *África 50* lleva cuarenta años prohibida y censurada en todo el mundo. Vautier hizo lo que muchos consideran la primera película anticolonial francesa, rodada en Costa de Marfil.

2. *Les statutes meurent aussi* [Las estatuas también mueren] de Alain Resnais y Chris Marker (1953).

La editorial Présence Africaine, con sede en París, invita a dos importantes cineastas franceses a realizar una película sobre la presencia africana en el arte ante la siguiente pregunta: “¿Por qué el arte africano está en el Museo del Hombre mientras que el arte griego y egipcio en el Louvre?”. Los jóvenes directores Chris Marker y Alain Resnais dirigieron, con producción africana, *Las estatuas también mueren* (1953). Esta película, también censurada por el Gobierno francés, revela, a través de una discusión sobre memoria, museos y arte sus relaciones intrínsecas con el colonialismo. El universo simbólico de los grandes museos europeos se organizó a partir de criterios eurocéntricos que atribuían a las artes africanas un lugar más pequeño, un lugar *primitivo* que solo encontraba legitimidad dentro del museo etnográfico. Es en el Museo del Hombre donde se totalizan los conocimientos europeos sobre las diferentes razas —con excepción de los *blancos*, claro, porque les corresponde observar, catalogar y sistematizar al *otro*—, donde se debe presentar la producción africana. Los *blancos* se reservan el museo de arte moderno, o el museo de arte, simplemente. Es a partir de estas discusiones que los directores llegan al punto crítico fundamental sobre las prácticas coloniales en África y la forma totalitaria y autoritaria en la que la metrópoli trata el conocimiento y las producciones africanas locales.

3. *Le maîtres fous* [Los amos locos] de Jean Rouch (1955).

Esta es, quizás, una de las películas más controvertidas de la historia. Filmando en la actual Ghana, Rouch ingresa a un ritual de posesión hauká. Las imágenes de trance en medio de sacrificios de animales nos hacen ver cómo los africanos incorporan a los colonizadores y, de esta manera, resuelven espiritualmente los problemas coloniales. Algunos reconocen esta película como anticolonial, otros, principalmente el público africano, ven una actualización de la representación de los africanos como pueblos primitivos. Una película polémica que genera mucha discusión.

Primeras experiencias del *cine negro africano*

1. *C'était il y a 4 ans* [Fue hace cuatro años] de Paulin Vieyra (1955).

Este cortometraje, la primera película de Paulin Vieyra, fue realizado como obra de fin de curso bajo la supervisión de su maestro Jean Rouch. *Fue hace cuatro años* comienza con la siguiente advertencia: “Fue intencionalmente que no quería ubicar la acción de la segunda parte en una región muy determinada del África Negra”. Vieyra trabaja en esta película sobre la cuestión diáspórica a través de la superposición de los territorios: la primera parte en París y la segunda en el continente africano. La parte parisina se desarrolla en el interior del apartamento del estudiante que lee el libro de Paul Hazard *La crisis de la conciencia europea*. Junto al libro, una nota: “¿Crisis de conciencia del hombre occidentalizado?”.

2. *Afrique sur Seine [África sobre el Sena]* de Paulin Vieyra, Jacques Mélo Kane y Mamadou Sarr (1955).

África sobre el Sena se considera la primera película africana. Dirigida por jóvenes estudiantes africanos que se conocieron en París en la década de 1950, retrata la vida de los inmigrantes *negros* en París. La censura de la cinematografía en las colonias francesas, en forma del Decreto Laval de 1934, impidió a los africanos filmar en casa y obligó a varios estudiantes africanos a hacer sus películas fuera de sus países. *África sobre el Sena* es una película sobre África trasladada al “centro del mundo” que busca fortalecer el encuentro de esta diáspora en la capital del África *negra*. Los *negros* que circulan por la ciudad de las luces, recorriendo sus calles y monumentos de memoria colonial, se encuentran casualmente, como si estuvieran ensayando la posibilidad de un encuentro efectivo. Entre el estudiante que viste un traje y el mendigo que pide limosna, se busca el terreno común de la fraternidad *negra*.

3. *Borrom Sarret* de Ousmane Sembène (1963).

Este cortometraje, uno de los primeros filmes realizados por el senegalés Ousmane Sembène, considerado el “padre del cine africano”, retrata el día de un carretero que atraviesa la ciudad embarcando y desembarcando pasajeros. En el camino se nos presenta la continuidad de las fracturas coloniales de la ciudad de Dakar, que a pesar de ser recién independizada sigue operando por la lógica de exclusión de los más pobres.

4. *La noire de...* de Ousmane Sembène (1966).

Ousmane Sembène lanzó en 1966 *La noire de...*. La película cuenta la historia de Diouana, una joven senegalesa contratada en Dakar (capital de Senegal) para trabajar en Francia en un principio como niñera, pero acaba haciendo todas las tareas del hogar, de donde no puede salir ya que no recibe salario y sufre explotación y privaciones por parte de sus empleadores. Ante esto, Diouana está decepcionada por una mejor condición de vida en Europa. Al tener que sobrevivir en el país que colonizó su tierra y esclavizó a su gente, Diouana es exótica, racializada, subordinada y atrapada en la esclavitud moderna. Sin embargo, busca por todos los medios sobrevivir en ese ambiente hostil de explotación.

5. *Alma no olho* [*Alma en el ojo*] de Zózimo Bulbul (1974).

Considerada la primera experiencia de *cine negro* en Brasil, este cortometraje se hizo a partir del material filmico sobrante del largometraje *Compasso de espera*, en el que Zózimo trabajó como actor. Una experiencia escénica, improvisada al son de Coltrane Jazz, a quien está dedicada la película. *Alma no olho* condensa el cuerpo del actor *negro* bajo un fondo blanco, la experiencia histórica de la esclavitud, del encarcelamiento a los estereotipos, la resistencia y la liberación del pueblo *negro* en Brasil.

REFERENCIAS

- Becker, J. J. (2002). O handicap do a-posteriori. En M. M. Ferreira y J. J. Amado (coords.), *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro (s. p.). Editora FGV.
- Centro Afro Carioca de Cinema Zózimo Bulbul (1 de septiembre de 2017). Painel 10 anos do Encontro de Cinema Negro-Zózimo Bulbul com Monsour Sora Wade (Senegal). <https://www.facebook.com/CentroAfroCariocaDeCinemaZozimoBulbul/videos/aovivo-terceiro-dia-painel-10-do-encontro-de-cinema-negro-z/1536473813083548/>.
- Domingues, P. (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Espaço Aberto*, (29), 164-176.
- Dos Santos Carvalho, N. y Domingues, P. (2018). Dogma feijoada: a invenção do cinema negro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 33(96). https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092018000100506&script=sci_abstract&tlang=pt.
- Génova, J. (2017). O regime africano pós-colonial de representação. En *Grandes clásicos do cinema africano* (pp. 15-49). Caixa Cultural.
- Gomes, N. L. (2012a). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação Sociais*, 33(120), 727-744.
- Gomes, N. L. (2012b). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. PUC-RJ; Apicuri.
- Mbembe, A. (2016). *Politiques de l'inimitié*. Éditions La Découverte.
- Ministerio de Educación (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministerio de Educación.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rodney, W. (1975). *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Serra Nova.

- Schneider, W. H. (2012). Jardins d'acclimatation, zoos et naturalisation. En P. Blanchard, G. Boëtsch y N. Jacomijn (dirs.), *Exhibitions: l'invention du sauvage* (pp. 130-152). Actes Sud, Musée du Quai Branly.
- Senghor, L. (1994). Negritude: a humanism of the twentieth century. En P. Williams y L. Chrisman, *Colonial discourse and post-colonial theory* (pp. 27-35). Columbia University Press.
- Vautier, R. y Loftus, M. (2004). Entretien avec René Vautier. *Présence Africaine*, (170), 55-59.

FILMOGRAFÍA

- Bulbul, Z. (dir.). (1974). *Alma no olho [Alma en el ojo]* [Película]. Zózimo Bulbul.
- Hermanos Lumière (dirs.). (1896). *Baignade des nègres [El baño de los negros]* [Película]. Lumière. <https://catalogue-lumiere.com/baignade-de-negres/>.
- Marker, C. y Resnais, A. (dirs.). (1953). *Les statues meuerent aussi [Las estatuas también mueren]* [Documental/cortometraje]. Présence Africaine, Tadié Cinéma.
- Vautier, R. (dir.). (1950). *Afrique 50 [África 50]* [Documental]. Ligue Française de l'Enseignement.
- Vieyra, P. (dir.). (1954). *C'était il y a quatre ans [Fue hace cuatro años]* [Película]. Institute des Hautes Études Cinématographiques.
- Vieyra, P. y Sarr, M. (dirs.). (1955). *Afrique sur Seine [África sobre el Sena]* [Cortometraje]. Groupe Africain de Cinéma.



A MANERA DE EPÍLOGO

Eliana Díaz Muñoz
Alejandra Liliana Olarte Fernández

El racismo existe. Hablemos de él en clase se propuso construir una ruta de análisis situada e interseccional de un espectro de obras de ficción que permitieran a los y las docentes, docentes en formación y estudiantes identificar, contextualizar y problematizar los presupuestos racistas y racializadores con los que hemos convivido, insertos en nuestros relatos vitales y sobre los cuales también se sustenta la práctica educativa y la enseñanza de las humanidades. Estos variados caminos de abordaje se concentraron en la interrelación de las estructuras materiales, narrativas e ideológicas presentes en las obras y que intervienen en la formación de la mirada racista y, en consecuencia, en la toma de conciencia de su existencia.

Creemos que *intervención* es la palabra clave de esta iniciativa, ya que queremos desplazarnos de los lugares habituales de reflexión de los estudios literarios y visuales para integrar ese andamiaje de saberes teóricos en la puesta en evidencia del *sentido común* que nos ha llevado a naturalizar tantas experiencias de violencia física y simbólica. Se trata de aterrizar esas apuestas teóricas o estéticas, casi siempre muy interesantes, en situaciones concretas del aula universitaria y escolar de modo que no se queden ancladas en los no siempre muy concurridos escenarios de los congresos o seminarios avanzados. Se trata de afianzar un puente entre saberes surgidos y propiciados por las experiencias cotidianas y de la práctica docente donde el racismo también tiene lugar y a partir de ellas generar iniciativas de transformación social.

La investigación realizada, y ahora registrada en este libro por los y las investigadoras y profesores del proyecto, ha mostrado un proceso constreñido

por limitantes de tiempo y espacio; a pesar de ello, ha propiciado la concientización y la constatación de que la creación de pedagogías antirracistas es necesaria y debe ser de largo aliento, es decir, que implica el compromiso lúcido e informado y la reflexión crítica constante por parte de los y las docentes.

En ese sentido, se trata —como nombra Mónica del Valle en la introducción y el primer capítulo— de fomentar el elemento político del pensamiento crítico en el aula de clase con el propósito de desencajar los supuestos epistémicos de quienes estamos por períodos en ese espacio universitario; de entender que lo político de pensar(se) pueda generar deslizamientos de nuestra posicionalidad, no su afianzamiento. Explicitar las miradas racistas y racializantes entraña habitar una zona de incertidumbre porque ese acto nos interpela con incomodidad y nos cuestiona sobre las propias creencias y prácticas. Para hacer pedagogías antirracistas con los estudiantes, los y las docentes también tenemos que percibirnos con respecto a las dinámicas racistas y eso no resulta fácil. El análisis de obras artísticas y narrativas nos muestra que el texto artístico está inserto en contextos de creación y de recepción determinantes para entender nuestra relación con estos; por eso el ejercicio antirracista es clave a la hora de establecer la relación con la obra, de entender cómo funciona en la realidad contextual y que vale la pena que nos encontremos con estos textos a través de la emoción y la reflexión, caras de una misma moneda.

En el segundo capítulo, Eliana Díaz Muñoz hilvanó un argumento sobre la relación entre lectores, docentes y estudiantes y sus contextos: con el análisis del texto literario y artístico se puede comprender con profundidad el yo, lo colectivo y lo que consideramos o podemos percibir como subalterno. Para que esa dinámica se dé, la crítica interseccional, cuando no se vuelve la enunciación de una referencia teórica, nos permite entender que la realidad social es relacional y en ella, a través de las artes, en este caso, entendemos que hay jugadas etnizantes y racializadoras que se nos imponen y que nosotros mismos negociamos a través de la mirada. Por ello mismo, es que el análisis y la escucha compartidas de estas obras también nos permiten entender que hay comportamientos, prejuicios y estereotipos adquiridos de los que podemos desprendernos.

En el tercer capítulo, Alejandra Olarte Fernández propone adentrarnos en el universo narrativo de *La perra*, la premiada novela de Pilar Quintana. Este trabajo parte de un fenómeno reciente: el creciente interés de la nar-

tiva colombiana contemporánea canónica por los imaginarios sobre raza, al asumirlo como material creativo. La novela de Quintana se inscribe en estas producciones que provienen del centro del país por escritores y escritoras *blanco-mestizas* y sobre las cuales recae la sospecha de la impostación del lugar de enunciación. El ejercicio de lectura desde una pedagogía antirracista que se desarrolla en este capítulo destraba esa sospecha: se sitúa en las dinámicas narrativas que constituyen la ficción, y con ella al personaje racializado. Vemos, en el entramado del acto de narrar, el fino tejido de la racialización que luego, a los y las lectoras, les tocará evaluar en su identificación o desidentificación con la visión del narrador, las posibilidades de desarrollo de la compleja relación entre Damaris, la perra que ha adoptado como su animal de compañía y el resto de los personajes en las categorizaciones de clase, raciales, sexuales y generacionales que el texto presenta. El trabajo de Alejandra Olarte Fernández explica la potencia que reside en los análisis literarios cuando logran ser articulados con las problemáticas sociales de los contextos de donde las obras surgen.

El capítulo cuarto es una invitación al *cine negro* y su fuerte presencia en el Brasil contemporáneo. Con Thiago Florencio y Cicera Nunes asistimos al doble movimiento que produjo la invención de los mecanismos de reproducción mecánica de la imagen y su estrecha conexión con la empresa colonialista. La mirada colonial funda la *tradición* de ver el cuerpo *negro*, de exponerlo, describirlo y confinarlo en esquemas de representación. Pero, al mismo tiempo, la reapropiación de la fotografía, y, en este caso, de la cinematografía, por creadores franceses críticos del modelo de expansión colonial y por creadores africanos en el exilio, da paso a formas concretas de lucha y solidaridad anticolonialista, como bien lo explican con el caso de *Africa 50* de René Vautier y *Africa sobre el Sena* de Paulin Vieyra. La entrada de las producciones cinematográficas que narran al personaje *negro* desde una óptica más o menos autodefinida en Brasil va a ser determinante en la formación de generaciones de realizadores dispuestos a seguir abriendo caminos en las disputas por la autorepresentación.

Nos pareció pertinente enlazar nuestras lecturas situadas desde Colombia con el paradigmático caso brasileño. Se precisa mirar, con más detenimiento, las fortalezas y desventajas que algunas políticas públicas de identificación racial han desplegado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas y cómo aprender de ellas, ¿de qué manera se transformarían los modos de narrar en medios visuales y literarios si tuviésemos un ingreso

equitativo de estudiantes, con posicionamientos identitarios no prestigiosos, en programas de humanidades y artes que contaran con currículos no moderno-céntricos y, del mismo modo, plataformas adecuadas de difusión? En Colombia, vale destacar algunas iniciativas que reflejan esta mudanza como la realización del Quibdó África Film Festival 2019 y 2020 y el Festival de Cine Afro Ananse en Santiago de Cali, por mencionar unos cuantos casos.

Otra cuestión que nos ha interpelado en el transcurso de la investigación y de la escritura es cómo podemos ubicar el trabajo realizado y nuestra propia posicionalidad en el contexto actual, global y local del debate sobre las identidades. No es un asunto menor, en la medida en que, precisamente, nuestro trabajo implica observar y revisar nuestros mismos lugares de privilegio académico, por ejemplo, y creemos que el debate de las identidades en centros de educación superior se puede instrumentalizar con diversos fines; uno sería obtener una suerte de prestigio intelectual porque el asunto de la identidad está en boga. Pero ¿hasta qué punto es posible identificar que una persona o un colectivo están usurpando la voz de otro colectivo marginado? ¿Cómo saber quién tiene derecho a hablar sobre un tema como el racismo y dónde lo puede hacer?

En medio de estas preguntas pertinentes y espinosas, consideramos que el análisis antirracista implica necesariamente que una parte fundamental del desarrollo y apuntalamiento crítico debe ser hecho por integrantes de las comunidades discriminantes que racializan, consciente e inconscientemente. El cambio, el examen histórico y político, la toma de conciencia y el empoderamiento son dinámicas que las comunidades discriminadas han asumido como tarea propia para enfrentar el racismo en diferentes niveles; pero la comprensión del fenómeno racista tiene que ser objeto de reflexión constante por parte de los grupos que han discriminado; esto es así porque a niveles personales y colectivos de evidente alcance político se pueden implementar estrategias antirracistas que impliquen un “darse cuenta” no autovictimizante de los puntos ciegos y luego realizar acciones concretas; en nuestro caso, el punto de partida es la interacción en el aula de clase con los estudiantes y con los textos artísticos.

Por una parte, en la investigación realizada en Bogotá, tanto la población estudiantil como la profesoral de la Universidad de La Salle es, abrumadoramente, una mayoría *blanca*-mestiza. Las docentes de la investigación en esta universidad lo somos y esto implica actuar responsable y conscienc-

temente con respecto a nuestra propia voz que responde también a una dinámica interseccional, asumiendo nestrxs contextos particulares y claros privilegios. En esa línea, y al cotejar las dinámicas antirracistas con las feministas, por ejemplo, la activista e investigadora Ochy Curiel (2014) ha señalado que ciertas actitudes feministas poscoloniales suelen introducir la noción de interseccionalidad y hacer algunas referencias a feministas *negras* o *indias*, pero sin lograr una profundización de las epistemes de las cuales ellas mismas forman parte. Desde la planeación de nuestro proyecto, en su ejecución y en la elaboración de los textos que hemos escrito como producto del trabajo y del examen, hemos discutido sobre estos lugares de enunciación y cómo hacer de ellos un punto problemático y fértil de la investigación misma y no dejarlos como un punto ciego soslayándolo con el uso de una referencia bibliográfica.

Estamos lejos de pensar que hemos resuelto el problema, especialmente después de haber realizado el proceso investigativo, pero también nos damos cuenta de que nuestro rol como docentes al interpelar a lxs estudiantes en el salón de clase, a nosotras y a los textos mismos ha sido propicio, y no es provocado por un sentimiento de culpabilidad o por un deseo de explicar desde nuestra *blanquitud* conceptos académicos sobre la construcción de raza o el racismo. Más bien compartimos la posición de Rita Segato (2020) que trae a colación la historia de dos profesoras *negras* en una universidad de los Estados Unidos para explicar su postura sobre la discriminación: luego de una acto discriminatorio por motivo étnico-racial en el campus universitario, las docentes fueron llamadas por un directivo para que crearan una estrategia que combatiera dicho acto; la respuesta de las profesoras fue clara: ellas no tenían que diseñar tal estrategia, pues no habían sido las perpetradoras del comportamiento y actuar racista. Así, creemos que asumir la responsabilidad desde nuestras áreas de acción constituye una posición ética de construcción que debe ser pensada y discutida cuando nos planteamos sobre el reconocimiento de la política de las identidades y sus problemáticas adyacentes como el esencialismo o el multiculturalismo.

Al tomar en cuenta esta posicionalidad, no podemos dejar de mencionar la precaución que debemos tener respecto a las estrategias y dinámicas antirracistas. Tanto la realización del proyecto como los planteamientos decoloniales y de las epistemologías del sur, por ejemplo, insisten en que los discursos políticamente correctos, encontrados por caso en los medios y las redes sociales, configuran palabras vacías que responden a una moda o una

coyuntura que se dejará de lado poco tiempo después. En esa medida, nuestra tarea como investigadores antirracistas debe ser observar y sopesar las medidas que se lleven a cabo en ámbitos institucionales y publicitarios, especialmente en el de las iniciativas artísticas, y que vinculen las humanidades: ¿Cómo son y qué están haciendo? ¿De qué manera se puede establecer su éxito y fracaso? ¿Por qué importa hacerlas? Al mismo tiempo, es preciso vislumbrar nuevas líneas de trabajo que continúen con las pedagogías antirracistas proponiendo, por ejemplo, talleres interregionales entre profesores y estudiantes a partir de la discusión sobre textos literarios y la creación de artefactos artísticos que partan del intercambio y de la generación de puentes. Los temas pueden y tienen que ser múltiples y en esa medida la disquisición sobre lo racial y lo interseccional se manifestará, pero no siempre como un tema obligado, sino como una dinámica privada y pública que aparece en nuestras cotidianidades.

No queremos terminar esta conversación sin mencionar que como la pedagogía antirracista y el mismo activismo desde los feminismos *negros* y caribeños contemplan la reflexión y las actuaciones sobre los afectos y las emociones, el trabajo sobre y con estas abre un camino de transformación lenta y no siempre fructífero, que lejos de desanimarnos podría funcionar como pivote de nuevos cuestionamientos. Pensamos que las tensiones y contradicciones generadas por el reforzamiento de cierto esencialismo que dicta los correctos lugares de enunciación, por momentos propiciado desde las políticas estatales, los medios de comunicación masivos y desde cierta moralización de la teoría y el ejercicio académico de las ciencias sociales y humanas, resultan necesarias para evaluar los alcances de las prácticas educativas antirracistas que tienen lugar hoy en Colombia. En palabras más sencillas, estos revuelos sobre quién puede y debe hablar del tema también son lugares de pensamiento en torno a las actuaciones racistas. Deseamos que este trabajo que presentamos les sea propicio para confrontar, o seguir confrontando, desde sus propias emociones en las aulas de clase, el prejuicio racial y les invite a una toma de acciones creativas y situadas desde sus experiencias y las de lxs maestrxs en formación.

REFERENCIAS

- Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendiola, M. Legarreta, G. Guzmán, Iker Zirion, J. Azpiazu y M. Luxán (eds.), *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 45-60). Universidad del País Vasco.
- Museo Malba (7 de octubre, 2020). Feminismos: debates pendientes. Conferencia con Rita Segato [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rR2J9W47rhA>.

Esta obra, dirigida a docentes de educación media y superior en el área de humanidades, explora diversas formas de detectar y exponer el racismo mediante objetos literarios o audiovisuales.

El texto parte de la certidumbre de que la institución escolar a menudo es cómplice del racismo, no solo al pasar por alto el comportamiento y trato entre su personal, sino, fundamentalmente, al callar las perspectivas excluyentes que atraviesan todo el sistema educativo.

Este libro aspira a sumarse a la ineludible y urgente discusión sobre el racismo en el país al ofrecer varias entradas teóricas y aplicadas para la reflexión y el trabajo en el aula.



Sede Chapinero, Cra. 5 # 59A-44
Bogotá, Colombia
PBX: 348 8000 exts. 1224
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://www.ediciones.lasalle.edu.co>

ISBN: 978-628-7510-53-1

9 786287 510531