

# Professoras sob fogo cruzado:

bordando cuidados e resistências em meio à  
violência armada na Colômbia e no Brasil



Alanis Bello R.  
2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alanis Bello Ramírez

**Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à  
violência armada na Colômbia e no Brasil**

São Paulo

2023

ALANIS BELLO RAMÍREZ

Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Professora Dra. Cláudia Pereira Vianna

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação  
Biblioteca da FE/USP

Bello Ramírez, Alanis

Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil / Alanis Bello Ramírez; orientadora Cláudia Pereira Vianna . – São Paulo, 2023.

302 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação. Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Professoras 2. Cuidado escolar 3. Violência armada 4. Racismo 5. Colômbia 6. Brasil. 7. Bordado etnográfico I. Pereira Vianna, Cláudia, orient. II. Título.

Nome: Bello, Alanis

Título: Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

#### Banca Examinadora

Profa. Dra: Leticia de Luna Freire

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Julgamento:

Profa. Dra: Nilma Lino Gomes

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Julgamento:

Profa. Dra: Natalia Quiceno Toro

Instituição: Universidad de Antioquia (UdeA)

Julgamento:

Profa. Dra: Fabiana Augusta Alvez Jardim

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:

## AGRADECIMIENTOS

Contra todo pronóstico escribo estas palabras para celebrar el cierre de un ciclo de estudios que estuvo atravesado por muchas dificultades. La pandemia de la Covid-19 hizo que mis planes cambiaran por completo. Enfrenté la pérdida de familiares y seres queridos, y fue un momento de incertidumbre y desánimo. También tuve que renunciar a mi “bolsa” (beca) en Brasil y regresar a Colombia para guarecerme de los efectos del aislamiento y la soledad. Nunca pensé que podría terminar de escribir esta tesis y en verdad la falta de confianza en mí misma me hizo mucho daño.

“Escrever é uma maneira de sangrar”, afirma la escritora Conceição Evaristo, y ¡vaya que sangré! Escribir una tesis involucra un gran esfuerzo corporal, económico y espiritual. En este proceso mi cuerpo se llenó de dolores no solo físicos, sino también emocionales, porque de algún modo me vi sola tratando de batallar para avanzar en la escritura y, al mismo tiempo, tuve que trabajar para sostenerme y luchar en contra del “síndrome de impostora” que siempre me martilló la cabeza.

Sería injusto de mi parte decir que toda la experiencia doctoral fue dolorosa. Por el contrario, descubrí que en los momentos más duros son las amistades las que brindan una mano y te permiten romper con las inseguridades y sacar lo mejor de ti.

En esta tesis hablo sobre el cuidado como un hacer vital que nos permite existir de manera cotidiana. El cuidado es esa fuerza que repara nuestro ser y nuestro entorno. Gracias al cuidado la vida es posible y somos posibles. Por eso, agradezco a la gente que me dio su amor durante este proceso, pues gracias a su cuidado persistí, me remendé mil veces y tuve fuerzas para escribir.

Por ello, quiero agradecer a mi orientadora Cláudia Vianna por haber sido una profesora cuidadora, una maestra de vida que me ofreció sabiduría y guianza a lo largo de estos cuatro años de doctorado. Cláudia me enseñó que ser una profesora feminista es mucho más que luchar en contra de las opresiones, pues significa enseñar con compromiso, amor y cuidado para que las personas a nuestro alrededor florezcan. Son cortas las palabras que tengo para describir el inmenso cariño y la admiración que siento por “minha querida professora”.

Esta tesis representa una conquista y ella logró hacerse realidad gracias al amor incondicional, la parcería y el apoyo de personas maravillosas tanto en Colombia como en Brasil. Primero, quiero dar las gracias a mi amado Jonny Tapias. Su paciencia, cuidado y apoyo me permitieron tener un hogar y sentirme tranquila durante

la escritura de este manuscrito. Es una fortuna tenerle como mi compañero de vida. También le doy gracias a Osiris, mi gatita. Osi fue un soporte emocional grandísimo, jugó el papel de “asistente de investigación” y nunca me abandonó durante las madrugadas más tenaces.

Las amigas y amigos son los amores de mi vida y quiero darles las gracias por estar conmigo, por tomarse tiempo para escuchar mis dudas, leer fragmentos de la tesis y por apañarme en los momentos aciagos. Gracias a Germán por ser mi hermano, por orientarme y ofrecerme soporte durante tantos años. A mis amigas del alma: Valentina “Conejo”, Susy, Seta, las Lauras, Malenita, Alexandra, Angie, Soni Torres, Liliana Chaparro, Dianita Castañeda, Pao Romero y mi hermana Ángela Bello. Ustedes son el hilo que mantiene unidas las coyunturas de mi ser. A mi madre, Marina Ramírez, y mi padre, Francisco Bello, gracias por creer en mi “buena estrella”.

A la gente bonita que conocí en Brasil y que se han vuelto parte de mi vida: Liz, Iván, Ginneth, Cori, Diana, Milena. Mi total agradecimiento por haber tejido vínculo mientras viví en São Paulo y por seguir tejiendo juntas los caminos de la vida.

Quiero agradecer de manera especial a las profesoras Marília de Carvalho y Natalia Quiceno por las valiosas recomendaciones que me ofrecieron en el examen de qualificação; pues me ayudaron a madurar las ideas que expreso en esta tesis. Agradezco el apoyo de la profesora Leticia de Luna Freire y de Luana Caroline dos Santos del NUPEC-UERJ, por orientarme durante el trabajo de campo en Rio de Janeiro. También va un abrazo grande para las y los docentes del IMJA, en la Maré, por todo el apoyo recibido; y al profe Jonathan Aguiar que me enseñó muchísimo sobre el trabajo docente en las favelas.

En Buenaventura le agradezco a la Casa Social Cultural y Memoria y al Banco de la República por brindarme condiciones para realizar el trabajo de campo, y a la Fundación Plan Internacional de Canadá y su programa “Liderando por la paz”, que me apoyaron para realizar uno de los talleres con docentes orientadoras. Abrazo con total gratitud a mi amiga Mayerlin Caicedo por enseñarme a amar a Buenaventura, por su hospitalidad y soporte durante estos años de trabajo.

Quiero manifestar mi gratitud hacia Gina Suárez Wirz y Alejandra Bello por haberme recibido con cariño durante el intercambio académico que realicé en el Centro de Género del Graduate Institute de Ginebra en Suiza. Asimismo, para los diferentes grupos de estudio que me permitieron socializar mi pesquisa y recibir orientaciones valiosas para mejorarla. Gracias a Mara Viveros y Tania Pérez-Bustos

del GIEG de la Universidad Nacional de Colombia; a mis colegas de la Universidad Pedagógica Nacional; y al Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – EdGES– de la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A la profesora Marília Esposito, mi total agradecimiento por impulsarme a plantear una investigación multisituada entre Colombia y Brasil.

Esta tesis se puso “bonita” gracias al apoyo de mujeres poderosas que me brindaron su intelecto y creatividad para integrar la escritura, los bordados, las fotografías y las cartografías sociales que componen el trabajo. Gracias a Silvia Monroy, Carolina Pérez “Manosquebordan”, Heidy González, Juliana Duarte y Jenny Fonseca.

Finalmente, agradezco al pueblo de Brasil y al Programa Estudantes Convênio de Pós-graduação 88881.284111/2018-01 de la agencia CAPES por la bolsa de estudios que recibí durante mi trayectoria doctoral en la Universidad de São Paulo.

Esta tesis está dedicada a la memoria de Richard Bello, César Sánchez-Avella y Luz Gabriela Arango.



## RESUMO

BELLO, Alanis. Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistências em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2023.

Esta tese teve como objetivo compreender, sob uma perspectiva de gênero e raça, o trabalho de cuidado e as posições políticas e pedagógicas de professoras que atuam em escolas feridas pela violência armada nas cidades de Buenaventura, Colômbia, e Rio de Janeiro, Brasil. Por meio de uma abordagem feminista do cuidado, esta pesquisa buscou compreender as experiências de fazer docência em dois contextos latino-americanos e identificar como as professoras respondem aos desafios de ensinar em escolas afligidas por diferentes processos de militarização, racismo e necropolítica. Para isso, foi realizada uma etnografia multissituada entre 2019 e 2022 com dois grupos de professoras, em sua maioria mulheres negras, que trabalham em escolas públicas em favelas da zona norte do Rio de Janeiro e nas comunas de Buenaventura. A metodologia envolveu entrevistas em profundidade, oficinas e visitas às escolas atingidas pela violência armada. Para a colheita das narrativas de cuidado, realizei um exercício de bordado etnográfico no qual as práticas têxteis me permitiram representar, com linhas e agulhas, o papel que essas professoras desempenham na proteção das comunidades escolares em meio ao fogo cruzado. O material empírico foi analisado no esforço de compreender as trajetórias biográficas das professoras, suas condições de trabalho, suas práticas pedagógicas e as relações que estabelecem com alunos, famílias e atores armados. Essa análise nos permite entender que, diante de situações de conflito e racismo estrutural, as professoras com uma consciência crítica das opressões respondem por meio de éticas do cuidado que informam suas pedagogias. O cuidado demonstrado por essas professoras envolve posições antirracistas e ações concretas que contribuem para proteger a vida dos alunos, curar as sequelas da violência, dignificar as comunidades e resistir à morte com base no conhecimento ancestral afro-colombiano e afro-brasileiro. Por fim, concluo que o cuidado escolar em contextos de violência armada é um trabalho ambíguo e contraditório. Embora tenha o potencial de afirmar a vida, também é um trabalho que nem sempre é bondoso, pois pode contribuir para reforçar as desigualdades de classe, raça e gênero. Argumento, portanto, que o cuidado escolar é um eixo analítico que permite entender as práticas políticas e a resistência nas escolas, mas também a irresponsabilidade do Estado em seu dever de garantir a vida e a educação das populações marginalizadas na Colômbia e no Brasil.

**Palavras chave:** professoras, cuidado escolar, violência armada, racismo, bordado etnográfico, Rio de Janeiro, Buenaventura,

## ABSTRACT

BELLO, Alanis. Teachers under crossfire: embroidering care and resistance amid armed violence in Colombia and Brazil. 2023. Thesis (P.h.D in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo. 2023.

This thesis aimed to understand, from a gender and race perspective, the care work and the political and pedagogical positions of female teachers working in schools wounded by armed violence in the cities of Buenaventura, Colombia, and Rio de Janeiro, Brazil. Through a feminist approach to care, this research sought to understand the experiences of teaching in two Latin American contexts and to identify how teachers respond to the challenges of teaching in schools affected by different processes of militarization, racism and necropolitics. To this end, a multi-sited ethnography was conducted between 2019 and 2022 with two groups of teachers, mostly black women, working in public schools in favelas in the northern zone of Rio de Janeiro and in the communes of Buenaventura. The methodology involved in-depth interviews, workshops and visits to schools affected by armed violence. For the collection of care narratives, I carried out an ethnographic embroidery exercise in which textile practices allowed me to represent, with threads and needles, the role that these teachers play in protecting school communities in the midst of crossfire. The empirical material was analyzed in an effort to understand the biographical trajectories of the teachers, their working conditions, their pedagogical practices and the relationships they establish with students, families and armed actors. This analysis allows us to understand that, in the face of situations of conflict and structural racism, teachers with a critical awareness of oppressions respond through ethics of care that inform their pedagogies. The care demonstrated by these teachers involves anti-racist positions and concrete actions that contribute to protecting students' lives, healing the sequelae of violence, dignifying communities, and resisting death based on Afro-Colombian and Afro-Brazilian ancestral knowledge. Finally, I conclude that school care in contexts of armed violence is ambiguous and contradictory work. While it has the potential to affirm life, it is also work that is not always kind, as it can contribute to reinforcing class, race and gender inequalities. I argue, therefore, that school care is an analytical axis that allows us to understand political practices and resistance in schools, but also the irresponsibility of the state in its duty to guarantee the life and education of marginalized populations in Colombia and Brazil.

**Key words:** female teachers, school care, armed violence, racism, ethnographic embroidery, Rio de Janeiro, Buenaventura.

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1 – Cartografía social del trabajo de campo en Rio de Janeiro .....	54
Figura 2 – Cartografía social del trabajo de campo en Buenaventura .....	59
Figura 3 – Escena de bordado, profesora Flávia .....	103
Figura 4 – Escena de bordado, profesora Conceição .....	109
Figura 5 – Escena de bordado, profesora Vanessa .....	112
Figura 6 – Escena de bordado, profesora Rosilene .....	133
Figura 7 – Escena de bordado, profesora Márcia .....	136
Figura 8 – Escena de bordado, profesora Dandara .....	142
Figura 9 – Escuela de Vila Cruzeiro 1 .....	147
Figura 10 – Escuela de Vila Cruzeiro 2 .....	147
Figura 11 – Trabajo escolar antirracista, Morro do Fogueteiro .....	149
Figura 12 – Escena de bordado, profesora Thaís .....	153
Figura 13 – Escena de bordado, profesora María Isabel .....	203
Figura 14 – Escena de bordado, profesora Violeta .....	209
Figura 15. – Escena de bordado, profesora Sara .....	227
Figura 16 – Escena de bordado, profesora Liliana .....	231
Figura 17 – Mural de los duelos .....	236
Figura 18 – Escena de bordado, profesora Rossy .....	238
Figura 19 – Escena de bordado, profesora Nicolasa .....	244
Figura 20 – Escena de bordado, profesora Manuela .....	256

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
Costurando el objeto de investigación: cuidado y trabajo docente en contextos de violencia armada	13
Prácticas de cuidado en la escuela: una aproximación feminista	27
Ruta de capítulos	39
<b>1. BORDANDO ENTRE FRONTERAS: METODOLOGÍAS AFECTIVAS Y CONOCIMIENTOS SITUADOS</b>	<b>43</b>
1.1. Encuentros etnográficos con profesoras de Rio de Janeiro y Buenaventura	44
1.2. Escenas del cuidado: representaciones del trabajo docente por medio de manos, hilos y agujas	65
<b>2. PROFESORAS EN MEDIO DEL FUEGO CRUZADO: CUIDADO, ANTIRRACISMO Y POTENCIA DE LAS FAVELAS</b>	<b>73</b>
2.1. Rio de Janeiro: de la ciudad maravillosa a la ciudad de las muertes	73
2.2. Hacer docencia en las favelas	85
2.2.1. Las profesoras cariocas: trayectorias sociales y condiciones de trabajo	86
2.2.2. Una ética antirracista del cuidado	93
2.2.3. Enseñar en medio de escuelas heridas	111
2.2.4. “ <i>Depois desse tiroteio como você volta o dia seguinte?</i> ”. Compromisos emocionales y docencia	123
2.3. El cuidado escolar entreteje la potencia de las favelas	128
2.3.1. Profesoras aguafiestas: desafiando el racismo escolar	131
2.3.2. “ <i>Colocar o corpo diante da bala</i> ”: proteger la vida en medio del fuego cruzado	137
2.3.3. Didácticas afectivas para escuchar la favela	141
2.3.4. “ <i>A montanha mágica</i> ”: el cuidado como poética de dignidad	145
2.3.5. “ <i>A escola como espaço quilombo</i> ”: destejando la relación entre masculinidad y violencia armada	149
2.4. Cuando el cuidado falla y alimenta la violencia	154
2.5. Coda: profesoras que gestan un momento presente “ <i>bonito e gostoso</i> ”	159
<b>3. ETNOEDUCACIÓN Y CUIDADOS COMUNITARIOS: LAS MAESTRAS FRENTE AL CONFLICTO ARMADO EN BUENAVENTURA</b>	<b>163</b>
3.1. Buenaventura: una ciudad del Pacífico desangrada por la guerra	163
3.2. Hacer docencia en los esteros y comunas	176
3.2.1. Las maestras: trayectorias y perfiles laborales	179
3.2.2. “ <i>La etnoeducación me mantiene firme</i> ”: una ética comunitaria del cuidado	192
3.2.3. Entre el amor y el riesgo: enseñar en medio del conflicto armado	204
3.3 El cuidado escolar como re-existencia afrocolombiana	218
3.3.1. “ <i>No tengo capa y no soy una heroína</i> ”: autocuidado y límites en las relaciones escolares	221
3.3.2. Pelear para que los muchachos no se vayan “ <i>al otro lado</i> ”	224
3.3.3. Espacios de comadreo para afrontar la violencia sexual	229
3.3.4. Pedagogías del duelo: una experiencia de paz a escala corporal	234
3.3.5. Re-ombligar: pedagogías ancestrales para cuidar del cuerpo-territorio	240
3.4. “ <i>Antes de que te maten, prefiero verte en el ejército</i> ”: cuando el cuidado sostiene la guerra	248
3.5. Coda: maestras que hacen de la escuela una “ <i>trinchera de esperanza</i> ”	251
<b>4. CONSIDERACIONES FINALES: ENCLAVES DE VIDA COMO CONTRA-PEDAGOGÍAS DE LA MUERTE</b>	<b>257</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>271</b>

## NOTA SOBRE EL LENGUAJE DEL TEXTO

Construí la presente tesis desde una consciencia de las múltiples fronteras que atraviesan a Colombia y Brasil. Una de ellas es la frontera lingüística que se establece entre el portugués y el español. De alguna forma, esta tesis y el proceso que la sustenta se desarrolló entre ambas lenguas< entre geografías y culturas diferentes. Por eso, decidí honrar en la escritura estos mundos y alternar el uso del español con el del portugués. Este recurso estilístico obedece a un posicionamiento político que implica mantener una conexión entre nuestros países hermanos y hacer de este documento un puente entre las culturas. El tejido escritural de este texto transita entre las lenguas, y crea un espacio para pensar, sentir y actuar sobre los problemas comunes que enfrentamos en el campo de la educación y la política. Además, aprovecho la oportunidad que ofrece el Programa de Pós-Graduação de la FEUSP, por medio de la Resolución CoPGr 8432 de 2023 que, en su numeral XIII, autoriza la redacción de la tesis en otros idiomas, incluido el español.

Por otra parte, en esta tesis alterno el uso del lenguaje incluyente con una grafía queer donde la “e” o el “elles” significan el reconocimiento de otras formas de entender los sujetos más allá del binarismo de género. De este modo, intenté hacer uso de este lenguaje cuando sentí que era posible intervenir en la escritura y desmarcar la gramática heteronormativa. En este sentido, en el texto hay constantes referencias a la palabra “niñes”, no solo con el ánimo de recoger las experiencias femeninas y masculinas en la infancia, sino también para dar cuenta de otros modos de existencia corporal infantil que generalmente son negados por nuestras sociedades cisgeneristas.

Finalmente, en Brasil “alumno” y “estudiante” no son necesariamente sinónimos. El primer término refiere a quien recibe instrucción o formación de algún tipo en una institución o establecimiento y/o por parte de varios profesores o que, incluso, recibe lecciones de un maestro o guía. “Estudiante”, por su parte, es el sustantivo de quien estudia por su propio interés o iniciativa sin que sea necesaria la mediación de maestros o instituciones. Por ello, en el caso de las profesoras brasileñas se respetará el mencionado uso de “alumno” y “alumnos” a pesar de que limite el uso de “les estudiantes”, contemplado en el lenguaje incluyente.

## INTRODUCCIÓN

Los actos comprometidos de cuidado les dejan saber a los estudiantes que el propósito de la educación no es dominar, o prepararlos para ser dominantes, sino crear condiciones para la libertad. Los docentes cuidadores abren la mente, permitiendo a los estudiantes abrazar un mundo de conocimiento que siempre está sujeto al cambio y al cuestionamiento (bell hooks, 2003, traducción propia).

El día 06 de octubre de 2022, Dandara, una mujer negra, profesora de Educación Infantil, se disponía a empezar la jornada escolar con alumnos de una escuela pública localizada en una *favela*<sup>1</sup> del barrio Santa Teresa en Rio de Janeiro. Ese día iban a realizar un ejercicio de estencil y a pintar una pared de la *creche*<sup>2</sup> para conmemorar la vida y obra del compositor brasileiro, Pixinguinha. Dandara acostumbra trabajar desde una perspectiva antirracista y había planeado una actividad para introducir a les niñes al mundo de la música afrobrasileña.

Más o menos a las 9:00am se escucharon disparos y el estallido de granadas. Un tanque militar llamado *caveirão* entró a toda velocidad y se puso en frente de la escuela. Allí un grupo de policías armados comenzó un intercambio de tiros con miembros de una facción del narcotráfico. Todo parecía una película de terror<sup>3</sup>.

La profesora se encontraba en el aula de clases junto a sus alumnos; rápidamente les ordenó parar la actividad y arrojar al suelo para protegerse de los proyectiles. Una periodista que acompañaba la jornada pedagógica tomó fotografías de ese momento aciago.

Un retrato en particular llamó mi atención. En el centro del salón aparecen niños y niñas, en su mayoría negros, llorando con desespero. Otros se tapan los oídos con las manos para disminuir el estruendo de los tiros. Sus cuerpos están en el piso y

---

<sup>1</sup> Abordaré con más profundidad la definición del término *favela* en el numeral 2.1 de la presente tesis, sin embargo, huelga mencionar que de manera general las *favelas* son comprendidas como barrios que carecen de los servicios públicos regularizados y que han sido construidos por fuera de los patrones urbanísticos formales. Los habitantes de las *favelas* no gozan de los derechos que prodiga el estado y sobre ellos recaen varios estigmas sociales. Las *favelas* simbolizan tanto un proceso de marginación urbana como un lugar de producción cultural y resistencia que reivindica la identificación como *periferias*.

<sup>2</sup> *Creche* es la forma en que se refieren en Brasil a las escuelas dedicadas a la atención de la primera infancia, en general, hasta los 4 años.

<sup>3</sup> El Batallón de Operaciones Policiales Especiales (BOPE) es una tropa de elite de la policía militar de Rio de Janeiro. "Caveirão" es el nombre común de los camiones blindados que conducen a los integrantes fuertemente armados del BOPE en las operaciones en determinados barrios y suburbios.

Dandara parece mover las manos intentando que les niños no se levanten para evitar el impacto de una “bala perdida”. La fotografía revela algo macabro y es el riesgo de muerte al que son sometidas las infancias negras en medio de una guerra cruel y absurda que parece no tener principio ni fin.

La profesora me contó que algunas madres se acercaron a la escuela para retirar a sus hijos, sin embargo, el enfrentamiento se intensificó y estas mujeres tuvieron que correr y refugiarse en la escuela. A una madre la rozó una bala y quedó herida. Todo era caos y desesperación: el tiroteo se prolongó por más de tres horas.

Días después Dandara me compartió lo sucedido y me dijo que estos enfrentamientos bélicos no son nuevos, hacen parte de la rutina y embargan la escuela con una atmósfera de silencio y desesperanza. Lamenté lo sucedido y le ofrecí mi solidaridad, si es que eso sirve de algo. Le pregunté si había pensado en abandonar la escuela y ella me respondió:

Eu quero dizer que a creche sempre foi um espaço de resistência. Um espaço onde a gente constrói experiências, saberes, constrói possibilidades de existir e de resistir. E a gente está ali para insistir, para possibilitar àquelas crianças a esperança de um presente diferente. De um presente bonito e gostoso [...] A gente fica bem abalado, sabe? Sem palavras e sem estrutura até mesmo para voltar a trabalhar rotineiramente. Mas, mesmo assim, a gente pensa no amor e no potencial que é cada criança do lugar. É isso [...] (Diário de campo, 07/10/2022).

La respuesta de esta profesora me hizo pensar en el cuidado como una ética y un hacer que son cruciales para sostener la vida de sus alumnos en medio de los múltiples tiroteos que ocurren en las favelas de Rio de Janeiro. Para muchas profesoras, el cuidado se convierte en una forma de resistencia, en una manera de inventar un presente diferente en medio de la guerra, y en una forma concreta de hacer escuela para proteger la esperanza en el futuro. Arriesgar la propia vida para sostener la escuela puede leerse como un acto de altruismo, pero Dandara está hablando aquí de un acto de resistencia. Entonces, ¿qué la motiva a resistir incluso poniendo en riesgo su propia vida?

Debido a la reiteración de los tiroteos en las escuelas públicas, los medios de comunicación se han aproximado para cubrir esta dura realidad y han creado la imagen de las profesoras como heroínas que entregan su vida para proteger a los niños. Muchos observan estos actos bajo un prisma romántico que exalta las virtudes cívicas de las profesoras, pero poco o nada se preguntan sobre el por qué de esta

violencia contra las escuelas, ni cómo las profesoras logran hacer su trabajo en condiciones tan extremas.

En este sentido, la presente investigación busca comprender las éticas y prácticas de cuidado que orientan el trabajo pedagógico de las profesoras en contextos de conflicto armado. Me baso en una comprensión feminista del cuidado como una actividad fundamental que permite continuar la vida en tiempos críticos y violentos, pero también comprendo que se trata de un trabajo invisibilizado, opresivo y poblado por conflictos y desigualdades (PUIG DE LA BELLACASA, 2017).

Me interesa comprender las historias de cuidado de estas profesoras desde sus propias voces, sin dejar de considerar que estos cuidados constituyen formas de trabajo que sostienen un mundo común (MOLINIER; LEGARRETA, 2016, p. 5). En las voces de estas mujeres se enredan historias que nos hablan del terror producido por lo que ocurre en las favelas: el exterminio de la juventud negra, escuelas precarizadas y violentas, desigualdades de género y un estado irresponsable que descuida a las poblaciones más vulnerables.

Desde una perspectiva del cuidado que reconoce sus fuerzas creadoras de vida y sus lastres de opresión, me pregunto: ¿qué sentidos éticos y políticos orientan las acciones de cuidado de las profesoras que actúan en contextos de violencia armada? ¿Cuáles son las potencialidades políticas de este trabajo de cuidado en la escuela?

La experiencia de Dandara deja ver el horror que se vive en muchas escuelas de las favelas de Rio de Janeiro, las cuales han sido perjudicadas por una política de <guerra contra las drogas> que ha estado en vigencia desde los años 90. Esta “guerra”, que ha emprendido el estado en contra de la comercialización y el consumo de sustancias declaradas como ilícitas, se ha basado en el uso de la brutalidad policial y la militarización de las periferias de la ciudad, bajo la justificación de que dichos espacios están gobernados por el crimen y el narcotráfico.

Los habitantes de las favelas han sido convertidos en los enemigos de la sociedad y sobre ellos se ha desplegado una política pública de seguridad represiva, prejuiciosa y racista que, en vez de acabar con los grupos armados del narcotráfico, lo que ha hecho es fortalecer un proceso de control social militarizado sobre las comunidades negras y pobres de Rio de Janeiro.



En medio de los enfrentamientos bélicos entre facciones del narcotráfico, el control territorial de las “milicias”<sup>4</sup> y los constantes operativos policiales que llenan de terror a las favelas, las profesoras como Dandara intentan resistir y mantener la escuela como un espacio de vida, esperanza y posibilidad. Estos saberes que posibilitan la esperanza de vivir un momento presente “bonito e gostoso” en medio de los tiroteos, estas prácticas que permiten que la escuela continúe a pesar de la violencia no son para nada evidentes; son prácticas que no suelen ser reconocidas por las administraciones escolares. Además, es un tema que no ocupa un lugar central dentro de la investigación educativa.

La historia de Dandara me sirve como bastidor para expresar mi interés por estas historias olvidadas sobre el papel que juegan las profesoras en la construcción de políticas de enseñanza que sostienen la vida. Así las cosas, una de las inquietudes que orienta la investigación que dio origen a esta tesis doctoral no solo se dirige al reconocimiento de los impactos de la violencia armada sobre el cotidiano escolar en territorios marginalizados, sino que se trata de conocer cómo las profesoras tejen relaciones de cuidado para responder a las políticas de muerte que acechan a las infancias y las juventudes que allí habitan.

A miles de kilómetros de distancia, al occidente de Colombia, junto al océano Pacífico en la ciudad de Buenaventura, conocí a la profesora Nicolasa, una mujer negra de 38 años que trabaja en una escuela que recibe población desplazada por el conflicto armado. La mayoría de sus estudiantes vienen de las zonas rurales de un municipio en el que empresas privadas, paramilitares, guerrillas y narcotraficantes se disputan el control de los territorios para apropiarse de rentas derivadas de cultivos ilícitos y del extractivismo forestal y minero.

Nicolasa me dijo que sus estudiantes enfrentan diferentes penurias como resultado de la guerra: la sensación de desarraigo, la pérdida de familiares, daños psicológicos y emocionales, y la estigmatización por ser oriundos de territorios azotados por el conflicto. Nicolasa desarrolla como parte de su trabajo cotidiano una “pedagogía ancestral” basada en el rescate de los saberes afrocolombianos de las comunidades del Pacífico. Por medio de la recreación escolar de estos saberes ofrece

---

<sup>4</sup> Las milicias son grupos armados compuestos por antiguos policías, militares, marinos y bomberos que han establecido un control social, económico y militar en grandes extensiones del territorio carioca, bajo una lógica de paramilitarismo y criminalidad organizada. Ahondaré en las características de este actor armado en la sección 2.1 de la presente tesis.

una luz de esperanza en medio del desarraigo, y un espacio de dignidad y acogida. La profesora me contó que, ante la ruptura del tejido comunitario, sus prácticas educativas remiendan el vínculo ancestral entre los cuerpos y el territorio, contribuyendo a la preservación de la cultura y la identidad afrocolombiana.

En su escuela las y los docentes trabajan en condiciones precarias, con miedo por el control armado que decretan las bandas criminales<sup>5</sup>, y con angustia por las amenazas de reclutamiento, utilización y violencia sexual que recaen sobre niños, niñas y adolescentes<sup>6</sup>. La historia de Nicolasa, como la de otras profesoras que conocí en Buenaventura, es una historia de coraje y de cuidado en medio de las ruinas que deja el conflicto armado. Esta profesora me relató que su política de enseñanza está orientada a proteger la vida de sus estudiantes y crear posibilidades para seguir viviendo en armonía con el territorio, los ríos, las plantas y los ancestros:

La enseñanza buena es tener fe de que con educación los muchachos salen adelante, que si el colegio no tiene cómo competir con la plata [dinero] que le dan los actores armados, por lo menos nosotros les podemos dar chance para que vivan un poquito más [...] La enseñanza buena es vivir en paz con los otros, con la tierra, con la comunidad, con nuestros ríos, es respetar y mostrarle a los muchachos que estudiar sí paga (Nicolasa, entrevista, 2020, Buenaventura).

Las historias de Dandara y Nicolasa son un pequeño reflejo de cómo el trabajo docente en territorios afectados por la violencia armada en Brasil y Colombia se realiza en condiciones de extrema precarización, racismo y muerte sobre las poblaciones negras y empobrecidas. Este trabajo docente se hace en medio de complejos procesos vinculados con la colonialidad global, el capitalismo, la expansión del crimen organizado, el narcotráfico, la reproducción de masculinidades bélicas y la marginación estatal.

Enseñar en medio de la violencia armada implica tocar la realidad de estudiantes y familias destrozadas por el terror; significa intentar responder a sus

---

<sup>5</sup> En Colombia se ha dado por llamar “bandas criminales” a aquellos grupos sucesores de paramilitares que diversificaron y atomizaron sus estructuras armadas luego del proceso de desmovilización que hizo el gobierno con la organización paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia a partir de 2005. Profundizaré en este actor armado en el apartado 3.1.

<sup>6</sup> La vinculación de menores de edad en el conflicto armado colombiano es catalogada como un crimen de guerra en el marco del Derecho Internacional Humanitario. El “reclutamiento” alude al uso de menores de edad para ejercer labores de combate, mientras que la “utilización” se refiere al empleo de los niños y adolescentes en actividades conexas como el narcotráfico, el servicio doméstico, la mensajería, el cargamento de armas, labores de inteligencia y el cobro de extorsiones, entre otras.

necesidades educativas sin contar con el respaldo del estado; e implica asumir una gran responsabilidad en la preservación no solo de la escolaridad, sino de la vida colectiva.

Presentar los resultados de investigación en los siguientes capítulos responde al interés de poner en diálogo maneras de hacer docencia en dos regiones de América del Sur afectadas por diferentes políticas de muerte y violencia armada. Entre las favelas de Rio de Janeiro y el puerto de Buenaventura en Colombia, construyo un puente analítico para conectar las diferentes formas en que la educación ha sido afectada por las múltiples violencias que atraviesan nuestros territorios.

Se trata de una aproximación multisituada (MARCUS, 2001) que interrelaciona la pregunta por el trabajo docente en contextos de violencia armada, siguiendo las experiencias, saberes, prácticas pedagógicas y biografías de grupos específicos de profesoras que se autodefinen como mujeres negras. Este recorte empírico me hace privilegiar una perspectiva interrelacionada de género, raza y clase, con el ánimo de comprender cómo estas matrices de opresión configuran las trayectorias docentes, las dinámicas de la violencia contra las escuelas y los procesos de oposición y resistencia (VIVEROS, 2016).

Esta etnografía multisituada tiene como principal interés contar y compartir historias que ayuden a arrojar luz sobre cómo profesoras comprometidas con el cuidado crean “habilidades para vivir entre ruinas” (HARAWAY, 2019, p. 69), es decir, cómo estas mujeres contribuyen a sostener las comunidades negras y el trabajo escolar desde tramas culturales de resistencia como las políticas del vínculo, los afectos, los cuidados comunitarios, los saberes ancestrales y la defensa de los territorios (SEGATO, 2018). Como sugiere bell hooks (2003) en el epígrafe de esta introducción, me interesa reconocer el lugar de las prácticas del cuidado en el hacer docente como una forma de politización de la acción educativa.

A partir de este marco, me hago las siguientes preguntas: ¿qué posibilita el cuidado en un contexto educativo atravesado por prácticas de muerte, destrucción y daño sobre la red de vida que sostiene a las comunidades?; ¿cómo se mantiene viva la tarea de educar en medio de las ruinas y los dolores que sufren tanto estudiantes como sus familias?; ¿qué experiencias docentes emergen como contrapunto al poder de muerte que se posa sobre las escuelas? En conexión con las palabras del filósofo camerunés Achille Mbembe (2011), ¿cómo puede ser redimida la vida, o sea, rescatarla de la incesante operación de su negación?

Ahora bien, esta investigación tuvo un enfoque feminista y asumió como protagonistas las voces y las experiencias de mujeres negras que enseñan en escuelas localizadas en las márgenes del estado (DAS; POOLE, 2008). Es decir, en territorios donde no se puede afirmar que hay una ausencia estatal, sino una presencia diferencial, donde la soberanía se construye por medio de actos de orden y control que lindan entre lo legal y lo ilegal, y que mantienen las poblaciones que allí habitan bajo un régimen de excepcionalidad en el que las fronteras entre la vida y la muerte parecen colapsar.

Retomar las voces de las mujeres que trabajan en estos territorios de marginalidad es una estrategia metodológica que permite examinar cómo operan los órdenes de género, raza, clase y territorio en dichos espacios. Para Chandra Mohanty (2020), el punto de vista de mujeres pertenecientes a comunidades negras, indígenas, despojadas y del Tercer Mundo/Sur “proporciona el paradigma más incluyente para pensar la justicia social” (Ibíd., p. 309). Esta autora plantea que conocer las voces de estas mujeres subalternizadas, “que son quienes llevan la carga más pesada de la globalización” (Ibíd., p. 301), permite hacer lecturas de cómo se produce la escala ascendente del privilegio y las formas en que las injusticias sociales se entrelazan y se experimentan en la cotidianidad.

No quiere decir que toda perspectiva marginal y feminizada esté dotada de potencial epistemológico para producir un conocimiento sobre la desigualdad; lo que plantea Mohanty es que el punto de vista encarnado de estas mujeres ofrece una visión inclusiva del poder sistémico del capitalismo global y de las matrices de dominación. Este enfoque permite comprender cómo lo local y lo global se interconectan, y de qué manera se pueden imaginar relaciones feministas de solidaridad transnacional para enfrentar problemas comunes.

Por otra parte, desde el feminismo posestructuralista me parece pertinente cuestionar los relatos biologicistas y esencialistas sobre la identidad “mujer”. No asumo esta categoría como un constructo universal y homogéneo. Las experiencias, intereses y sentidos subjetivos asociados a la feminidad están situados históricamente; son contradictorios, divergentes, mutantes y no están atados a una genitalidad específica. Además, tal construcción de género no opera de manera singular, sino que se intersecta con las relaciones de raza, clase, sexualidad, nacionalidad, territorio, edad, entre otras. En esta medida, no hay una verdad sobre el

ser mujer, pues como plantea Donna Haraway, “no existe nada en el hecho de ser <mujer> que una de manera natural a las mujeres” (HARAWAY, 1995, p. 264).

De igual forma, este feminismo nos impulsa a no asumir el binarismo de género (hombre/mujer, masculino/femenino) como un hecho natural, fijo y perenne, sino como un constructo social que debemos impugnar: “Necesitamos rechazar la calidad fija y permanente de la oposición binaria, lograr una historicidad y una deconstrucción genuina de los términos de la diferencia sexual” (SCOTT, 2013, p. 286).

Desde esta perspectiva, masculinidad y feminidad no son atributos inherentes de los sujetos, sino el efecto de regulaciones culturales que se imponen a través de una estructura social heteronormativa que determina mundos, cuerpos, prácticas y espacios. Esta estructura no es monolítica y se puede transformar a través de la agencia individual y colectiva. El género, por lo tanto, puede ser reelaborado, reapropiado, torcido y subvertido bajo determinadas condiciones (BUTLER, 2006a).

Con Teresa De Lauretis (2004) entiendo que “mujeres” y “hombres” son el producto de una tecnología política, de un “aparato semiótico” que otorga a los cuerpos una marca de sexo, así como un lugar dentro de un orden jerárquico que establece como norma la masculinidad. El género es una representación con efectos materiales en la vida de las personas, es una categoría estructurante del orden social y de las subjetividades. El género, a su vez, es una auto-representación, o sea, un lugar donde los sujetos tienen agencia, lo que “deja abierta una posibilidad de acción y autodeterminación en el nivel subjetivo e incluso individual de las prácticas micropolíticas y cotidianas” (DE LAURETIS, 2004, p. 212).

Desde este ángulo de visión, el recorte analítico de esta investigación se centra en las experiencias múltiples, contradictorias y diferenciales de mujeres negras, profesoras de escuelas públicas, que trabajan en las periferias urbanas y racializadas de Rio de Janeiro (Brasil) y Buenaventura (Colombia). En esta lógica, hay dos motivos que me impulsan a darle centralidad a las experiencias de las mujeres profesoras. El primero está relacionado con la falta de visibilidad de las experiencias y prácticas pedagógicas de las mujeres profesoras en contextos de violencia y conflicto armado. Gran parte de la literatura especializada en América Latina sobre la relación entre educación y contextos de guerra suele ignorar las experiencias generizadas de las profesionales de la educación. Estos estudios asumen un masculino universal de “profesor” que oculta la comprensión de lo que le sucede a las mujeres docentes en

medio de la guerra, y cómo sus cuerpos feminizados y sus biografías se entrelazan con la enseñanza, las escuelas, los actores armados y las comunidades educativas.

Hay una invisibilización académica de las profesoras que actúan en contextos de violencia y no se reconocen sus prácticas de producción de conocimiento, sus experiencias y apuestas de construcción de paz. Como sugiere la pedagoga Valeria Flores (2017), en la academia las profesoras de escuela suelen ser sujetas subordinadas a un saber experto, creado generalmente por hombres privilegiados, quienes les indican cómo pensar y cómo aplicar las teorías pedagógicas. En un orden androcéntrico del saber, se considera que las maestras de escuela no hacen trabajo intelectual, no son agentes políticos ni pedagogas, sino apenas “cuidadoras”, sujetas maternales incapaces de pensar los acontecimientos educativos.

En contra de estos imaginarios y prácticas académicas que borran las experiencias de las profesoras, en esta investigación asumo como eje central la descripción de las prácticas de enseñanza, las estrategias de resistencia y los conocimientos que engendran las docentes para afrontar la violencia armada. Lo entiendo como un gesto de rebeldía frente al tutelaje del portavoz autorizado que les niega el estatus de pedagogas.

Junto a Patricia Hill Collins (1998), considero a las profesoras negras cariocas y bonaverenses que participan de este estudio como intelectuales situadas que, desde su experiencia en las relaciones de opresión de género, raza y clase, construyen una perspectiva epistémica especial que les permite interpretar los efectos de la violencia, habilitar comprensiones locales y formas de activismo político:

Rescatar la tradición intelectual de las mujeres negras implica examinar sus ideas cotidianas hasta entonces no consideradas intelectuales. Las ideas que compartimos como madres de familias extensas, como madres sucedáneas en comunidades negras, como feligresas de iglesias negras y como maestras de los niños de las comunidades negras han constituido un espacio crucial en el cual las afroamericanas han forjado el punto de vista de las mujeres negras (COLLINS, 1998, p. 271-272).

El segundo motivo por el cual decido trabajar en esta investigación con las profesoras se vincula a mi interés por destacar el rol político que han jugado estas mujeres por medio de sus acciones orientadas a la protección de la escuela, la desnaturalización de la violencia, y la construcción de ambientes de aprendizaje

acogedores que ayudan a reparar y dignificar a las comunidades que han sido lastimadas por los conflictos armados.

Como señala la feminista negra bell hooks (2022), las experiencias de las mujeres en contextos de guerra no se pueden reducir al papel de víctimas ni tampoco se puede afirmar, sin caer en un error esencialista, que todas las mujeres son agentes de paz que están inclinados a cuidar la vida y a rechazar la violencia.

En contra de este pensamiento que refuerza el determinismo biológico, hooks nos propone reconocer que las mujeres que desafían los órdenes armados y que construyen acciones creativas de resistencia son “pensadoras políticas que toman decisiones políticas” (hooks, 2022, p. 162).

Ahora bien, comparto con las teorías feministas la comprensión de que la agencia política de las profesoras en los contextos de guerra no se reduce al activismo sindicalista, a la construcción de memoria sobre el conflicto armado, o a la denuncia de las violaciones de los derechos humanos, como sugiere la literatura especializada sobre el papel de los maestros en zonas de conflicto armado (CORTÉS; PÉREZ; GUERRA, 2016; FECODE, 2021; ORTEGA; MERCHÁN; CASTRO, 2018).

Como se verá en el desarrollo de esta tesis, las docentes, desde su experiencia como mujeres negras en las márgenes, desarrollan otras estrategias de afrontamiento de las guerras que involucran prácticas de cuidado y vínculos emocionales que colocan el sostenimiento de la vida en el centro de su actividad política y pedagógica.

Esta investigación se concentra, por lo tanto, en las prácticas de cuidado que despliegan las maestras en la vida ordinaria de la escuela, comprendiendo que el cuidado constituye un conjunto de haceres, éticas y posturas políticas que posibilitan el mantenimiento y la continuación de las vidas de los estudiantes en medio de situaciones desgarradoras de violencia. Este cuidado no oblitera el hecho de que se trata de un trabajo extenuante, pesado, peligroso y carente de reconocimiento social (TRONTO; FISHER, 1990).

Desde este punto de vista, considero que esta tesis contribuye a ampliar la reflexión sobre lo que entendemos por agencia política docente en contextos de conflicto armado, y cómo el cuidado y el interés por atender la vulnerabilidad se tornan en formas concretas de resistir la violencia, regenerar espacios escolares y producir aprendizajes vitales para desafiar la reproducción del odio, la venganza y las disposiciones guerreras.

De esta manera, esta tesis doctoral busca conocer los tejidos que surgen de la relación entre cuidado, agencia política y trabajo docente en contextos de violencia armada. Desde el diálogo que tejí con profesoras en Colombia y en Brasil, me aproximo a los saberes y los haceres que emplean en la cotidianidad de la escuela para recomponer los mundos escolares dañados por la militarización, el despojo y las violencias raciales.

Mi interés en escuchar a estas profesoras no tenía como fin incrementar la archivística del dolor y del sufrimiento que todos los días producimos en los medios de comunicación y en la academia. Por el contrario, estas profesoras me enseñaron que, como educadoras, necesitamos construir conocimiento crítico para interferir la reproducción de las enseñanzas de crueldad que nos anestesian ante el asesinato de niños y adolescentes racializados como negros.

Esta tesis, como plantea Angela Davis (2008), retoma el trabajo feminista de cultivar “hábitos de imaginación” que nos permitan proyectar y trabajar por un mundo sin violencias sexistas, heteronormativas, racistas, imperialistas y colonialistas; un mundo sin guerras donde el cuidado de la vida ocupe el centro de nuestras preocupaciones políticas y económicas.

Las profesoras cariocas y bonaverenses me mostraron ese coraje de imaginar un mundo posible en el que la guerra no sea el destino que marca las poblaciones de las favelas, las comunas y las barriadas pobres de Colombia y Brasil. Esta imaginación pedagógica implica el desarrollo de narrativas que nos lleven a rechazar la normalización de la violencia armada y la militarización como una forma de resolver los conflictos sociales.

Como educadoras comprometidas debemos oponernos a los discursos conservadores y patriarcales que desean convertir las escuelas en un búnker, llenar los patios de recreo con militares y los portones de las instituciones educativas con máquinas detectoras de armas. La militarización no trae seguridad a las escuelas y lo que sí hace es domesticar a los jóvenes para que aprendan a vivir en un mundo gobernado por la desconfianza, el miedo y la vigilancia.

Como plantean mis interlocutoras, para erradicar las violencias contra las escuelas no se necesitan más soldados, sino mejores políticas educativas y sociales que permitan a las comunidades llevar vidas con dignidad, cuidado y reconocimiento. Necesitamos políticas que luchen en contra de los discursos de odio heteronormativos, racistas, clasistas y sexistas que alimentan la violencia armada.



Necesitamos tejer otras maneras de convivencia en la escuela que no reproduzcan los currículos competitivos y excluyentes que generan fracaso escolar y traumas. Necesitamos escuelas que sean territorios cuidadosos y de resistencia. Necesitamos cuidar a las profesoras y profesores que arriesgan sus vidas. Necesitamos defender la escuela pública del abandono y la indiferencia estatal.

Como educadores y educadoras progresistas debemos intervenir los discursos de la “seguridad” que legitiman las guerras, pues solo podemos vivir con seguridad si hay justicia social, si los derechos humanos se garantizan, y si replanteamos el actual modelo de producción que, en su afán de lucro y despojo, nos ha llevado al borde de la extinción ecológica y social.

Desde estos deseos, la presente investigación apuesta por una escritura comprometida con el duelo, con el dolor de las víctimas de estas guerras contemporáneas que parecen no indignar a la mayoría de habitantes de nuestros países.

La escritora mexicana Cristina Rivera Garza (2011) nos invita a escribir sobre el horror de la guerra no para acumular relatos de sufrimiento, sino para generar espacios que permitan dolernos con otros y otras; espacios de encuentro para poner en palabras la indignación ante estas políticas racistas y colonialistas de muerte.

Escribir el dolor no para apropiarnos de las voces de las víctimas, sino para promover un ejercicio de disenso en contra de la crueldad que nos ha habituado al espectáculo vil de la guerra. A partir de este espíritu de escritura doliente, conectiva y en solidaridad con las profesoras costuré la presente investigación:

De ahí la importancia de dolerse. De la necesidad política de decir “tú me dueles” y de recorrer mi historia contigo, que eres mi país, desde la perspectiva única, aunque generalizada, de los que nos dolemos [...] Se trata de que podamos articular la desarticulación muda con que nos atosiga el estado espeluznante de las cosas a través de estrategias escriturales que, en lugar de promover la preservación del poder, activen más bien el potencial crítico y utópico del lenguaje. Dolerse como quien se guarece de la intemperie. Dolerse, que siempre es escribir de otra manera (RIVERA, 2011, p. 14).

## **Costurando el objeto de investigación: cuidado y trabajo docente en contextos de violencia armada**

En este apartado me propongo evidenciar de qué manera se construyó el presente objeto de investigación. Para ello, retomo la metáfora textil de la costura, con el ánimo de mostrar cuáles son los retazos de reflexión que componen el conjunto de esta tesis. Las costuras son juntanzas que se hacen con hilo y aguja de pedazos de tela que parecen dispersos. Aquí presento una costura que entreteje 1) mi experiencia personal, 2) qué estoy entendiendo por violencia armada y 3) el análisis sobre el trabajo docente en dicho contexto. A partir de estos retazos costuré los objetivos que sirven de base para esta tesis.

### **Primera costura**

Mi interés por el cuidado en las prácticas escolares nació de mi experiencia como investigadora en temas de género y conflicto armado en Colombia. En el año 2016 trabajé en una investigación sobre las memorias de las víctimas de violencia sexual en medio de la guerra que ha desangrado a mi país durante los últimos 60 años (CNMH, 2017). En ese trabajo reconstruí los perfiles de mujeres diversas que cotidianamente luchan para demandar justicia, reparación y no repetición. Entre estas mujeres se resaltaba el papel de las maestras de escuela que, en su rol de lideresas, contribuían a defender las comunidades de la invasión de los grupos armados y a proteger a las niñas y niños de la violencia sexual y del reclutamiento. Las maestras que trabajan en los territorios afectados por el conflicto armado han sido convertidas en “objetivos militares” por su trabajo orientado a la construcción de paz y por su liderazgo sindical (RAMÍREZ, 2005).

En ese momento no tenía un vocabulario teórico sobre el cuidado para interpretar el trabajo que realizan las profesoras en la defensa de la vida de las comunidades escolares. Sin embargo, captó mi atención cómo las profesoras que conocí durante el trabajado de campo en la ciudad de Buenaventura desplegaban gestos y acciones políticas que implicaban preservar la vida de alumnos y alumnas, por medio de saberes ancestrales de las comunidades negras del Pacífico colombiano.

En ese momento el foco de la investigación era la violencia sexual y, por lo tanto, no profundicé mucho en el tema. Esta experiencia me dejó la inquietud por el trabajo que hacen esas maestras; y la pregunta por las pedagogías que despliegan las mujeres negras para producir la vida escolar en circunstancias trágicas.

Este trabajo de investigación coincidió con mi experiencia como profesora asociada de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En mi experiencia en la formación de futuros y futuras docentes he estado comprometida con la transversalización de las pedagogías feministas y en la reflexión sobre las políticas educativas desde una perspectiva interseccional de género, raza, clase y sexualidad. Desde el año 2016 imparto una materia electiva para alumnos de pregrado llamada “Pedagogía queer: género, sexualidad y educación”. En esa materia exploramos los aportes de los feminismos críticos y de la teoría queer para contestar los procesos de normalización de los cuerpos, los deseos y las identidades que ocurren en el terreno escolar. Al posicionarme de manera pública como profesora marica, con experiencia de vida trans y feminista, mis clases empezaron a llenarse de jóvenes disidentes del género y la sexualidad, que encontraban en mi electiva un refugio en medio de la violencia heterosexista, cisgenerista y patriarcal que pulula en la universidad.

Recibía estudiantes rotos y rotas por el acoso sexual en las aulas, por la negación de sus identidades de género, y por el abuso de profesores que deslegitimaban las existencias LGBTIQ+, porque las consideraban un “tema identitario” o una “invención del neoliberalismo”.

En mis clases noté la importancia de construir una pedagogía del cuidado que infundiera poder entre mis estudiantes, y crear un espacio donde todes pudieran vivir, aprender y expresar sus deseos sin el riesgo de sufrir violencias o anulaciones. Esta experiencia me mostró que cuidar no significaba demostrar una actitud sensiblera hacia mis estudiantes, sino que implicaba generar las condiciones pedagógicas para que pudieran autoafirmarse, desplegar sus capacidades intelectuales y sobrevivir a la discriminación en la universidad.

Fue así que comencé a percibir el cuidado como un acto político que permite sostener la vida en medio de condiciones hostiles que amenazan con la eliminación, el silencio y la normalización. De algún modo, mis estudiantes me mostraban que el cuidado en el salón de clases les permitía hacerse de herramientas para recomponer sus subjetividades rotas y resistir. Cuando el cuidado se practica en comunidades que están al borde de la muerte física y social, ese cuidado no solo es un asunto de

intercambios afectivos, sino una acción política que busca la supervivencia y el florecimiento.

En mi lucha en contra de las violencias cisheteronormativas que dañan las vidas de jóvenes en la universidad, me convertí yo misma en una profesora cuidadosa. El cuidado en la educación asumía para mí la forma de un interés por la vulnerabilidad de mis estudiantes, un interés por construir caminos de reflexión para resistir y generar parentescos radicales. El cuidado se hizo una forma de atención, de pensamiento y de acción política.

## **Segunda costura**

En el año 2019, cuando ingresé al Doctorado en Educación de la Universidade de São Paulo (USP), me propuse profundizar en el cuidado y sus contradicciones dentro del trabajo docente en el conflicto armado colombiano. Durante el proceso formativo tomé un curso con la profesora Marília Esposito llamado “Projetos de pesquisa: leituras sobre o método e técnicas na sociologia da educação”. La clase fue brillante y tuve la posibilidad de acceder a una literatura desconocida que me permitió reformular el proyecto y pensar en la posibilidad de generar un estudio de carácter binacional.

La profesora Esposito me animó a expandir el objeto de mi investigación para incluir a Rio de Janeiro como un caso dentro de mi estudio y, de algún modo, me llevó a desafiar el “nacionalismo metodológico” con el que se suele estudiar la relación entre educación y conflicto armado (RODRÍGUEZ; BERMEJO, 2020, p. 24).

En el curso pude comprender cómo las violencias armadas y las guerras contemporáneas trascienden las fronteras nacionales y temporales. En diversos países de América Latina la globalización capitalista y colonial ha generado zonas de conflicto en las que se desatan violencias contra la población que involucran diferentes banderas como “la guerra contra las drogas”, “la guerra contra el terrorismo” o “la guerra contra el crimen”.

Estas guerras informales que no tienen una delimitación temporal, sin comienzos ni fines declarados, se estructuran alrededor de corporaciones armadas vinculadas al crimen organizado, que se disputan rentas ilegales y sumas masivas de capital no declarado. Estos grupos crean escenarios bélicos donde el estado interactúa como agente dinamizador de una violencia que transgrede la legalidad, y

donde las fuerzas de seguridad actúan de manera paraestatal generando miedo y terror entre la población (SEGATO, 2014). En este sentido, encontré que la violencia armada en América Latina no le pertenece a ningún país en particular y sí constituye un modo de gobierno sobre las poblaciones empobrecidas y racializadas, donde los habitantes se ven forzados a vivir en medio de la crueldad, el control de territorios, el despojo y las políticas de muerte (MBEMBE, 2011).

La violencia armada es constitutiva de escenarios donde se disputan los mercados ilegales, los megaproyectos, la industria extractivista y, en general, donde se despliegan procesos estatales capitalistas de “desarrollo” y modernización (ESCOBAR, 2010). Estas economías de muerte se sostienen por el necropoder, que es una forma de gobierno de las poblaciones a través de regímenes de soberanía donde la vida se somete al poder de la muerte, la destrucción y el terror. Achile Mbembe (2011) señala que el necropoder es una ejecución tajante de la biopolítica foucaultiana, en la que el poder de matar ya no es una prerrogativa del estado, sino un poder disputado por diferentes corporaciones armadas o “máquinas de guerra”. El necropoder se sostiene sobre lógicas coloniales donde la población gobernada, marcada como racialmente inferior, es pasible de ser asesinada sin consecuencias jurídicas. En estos escenarios donde opera la colonialidad, “la soberanía consiste fundamentalmente en el ejercicio de un poder al margen de la ley y donde la <paz> suele tener el rostro de una <guerra sin fin>” (MBEMBE, 2011, p. 37).

El necropoder es una tecnología que conecta lógicas coloniales, en las que la raza opera como marca histórica de dominación y los cuerpos no-blancos se someten a lógicas de crueldad que pisotean su humanidad. Estas dinámicas reactualizan lógicas esclavistas que cancelan la humanidad de las poblaciones racializadas como negras e indígenas. Estos grupos suelen ser el objetivo de las necropolíticas globales y sus muertes no suelen ser lloradas o consideradas como importantes. En este sentido, las lógicas de guerra que hay en América Latina se ejecutan sobre un sistema racista, clasista y colonial en el que las élites criollas, blancas y blanqueadas llevan a las márgenes sociales procesos de guerra y “desarrollo” que tienen como fin la construcción de fronteras, la rapiña, la acumulación de capital y el despojo (SEGATO, 2014).

Finalmente, estas formas de guerra se configuran a partir de grupos de hombres armados que despliegan masculinidades dominantes, agresivas y asesinas, que imponen nuevos regímenes de género en los territorios gobernados. Zayak Valencia

(2012) asegura que en estos regímenes de necropoder, las masculinidades guerreras se convierten en una fuerza de trabajo, en una mercancía que es demandada para los procesos de acumulación y protección del capital legal e ilegal. En esa medida, el despliegue de estas masculinidades heteropatriarcales constituye un verdadero peligro para las mujeres, jóvenes y niños cuyos cuerpos se tornan símbolos de la jurisdicción territorial de los “hombres en armas”: “los cuerpos y su ambiente espacial inmediato constituyen tanto el campo de batalla de los poderes en conflicto como el bastidor donde se cuelgan y exhiben las señas de su anexión” (SEGATO, 2014, p. 70).

No solo las mujeres se convierten en objetos de la violencia necropolítica, sino que también son las encargadas de responder ante el desastre y la destrucción que generan estas formas de conflicto. La violencia armada les delega a las mujeres el papel de cuidar, reparar y sanar, cuando es posible, a los sobrevivientes de las masacres y asesinatos; son las encargadas de recomponer la vida cotidiana en medio de las múltiples guerras. Las mujeres son encargadas de sostener la vida y de impedir que esta se deshaga, de exigir justicia y no repetición; muchas veces arriesgando su vida al realizar estos actos de resistencia. La violencia armada refuerza jerarquías de género donde los hombres son llamados a matar y a morir en las guerras, y las mujeres empobrecidas y racializadas se ven avocadas a redoblar sus esfuerzos de cuidado para impedir que la vida se extinga.

Con el ánimo de conectar los escenarios bélicos que se experimentan en Colombia y en Brasil, opté por utilizar la noción sombrilla de “contextos de violencia armada” para referirme a aquellos conflictos que se desarrollan entre varios grupos armados, legales o ilegales, que afectan la escuela en el marco de sus disputas por territorios, recursos y poblaciones. No se trata de los ataques hacia las escuelas cometidos por agentes individuales que utilizan armas. Por el contrario, me refiero a aquellas formas de violencia que involucran organizaciones armadas y dinámicas de poder que fracturan las comunidades, los cuerpos, los territorios y las formas de vida.

Los escenarios de violencia armada que busco comprender en esta tesis no son iguales. Colombia tiene un conflicto armado interno de más de 60 años y actualmente atraviesa por un proceso de justicia transicional que, con muchos obstáculos, busca la paz entre grupos contendientes. A la luz del Derecho Internacional Humanitario, este país vive una situación de violencia sociopolítica que ha enfrentado al estado a grupos armados disidentes que se encuentran militarmente organizados. Un conflicto armado interno, conforme el Protocolo II adicional a los

Convenios de Ginebra, implica combates entre el estado y fuerzas armadas disidentes, siempre y cuando estos grupos armados cuenten con un mando responsable, control territorial para sostener los enfrentamientos y una suerte de respeto de las reglas humanitarias en su accionar bélico.

Aunque la guerra en Colombia se degradó y cada vez más el conflicto se desplaza hacia una lucha por la captación de rentas ilegales, fuertemente ligadas al narcotráfico, no se puede afirmar que en el país hay una guerra netamente criminal. Por el contrario, como afirma el investigador Teófilo Vásquez, la violencia sigue teniendo un carácter sociopolítico, esto es, un interés por eliminar formas alternativas y democráticas de visión de país. En síntesis, no hay un criterio único para definir la violencia, pues “el conflicto colombiano es actualmente más económico, más criminal y más político” (VÁSQUEZ, 2008, p. 293).

El caso brasilero concuerda con el modelo de “nuevas guerras” explicado por Rita Segato (SEGATO, 2014), en el cual hay enfrentamientos informales entre diferentes grupos armados legales e ilegales, pero no hay declaraciones de guerra ni prospectivas de paz. En este sentido, no hay una capacidad bélica de los grupos armados disidentes para combatir el estado y no necesariamente hay un interés por derrocarlo. Sin embargo, sí existen controles territoriales armados sobre la población, luchas por las rentas del crimen y una masiva vulneración de derechos humanos expresada en violencia letal.

Liliana Sanjurjo y Gabriel Feltran señalan que las estrategias de seguridad pública en Brasil tienen una carga de letalidad selectiva hacia un grupo específico (hombres jóvenes negros y de favela), por lo cual esta violencia en tiempos de “democracia” no es otra sino una “violencia de estado” (SANJURJO; FELTRAN, 2015). Por esta razón, no hay una “violencia urbana” ni una “guerra” en propiedad, sino el despliegue de técnicas estatales de represión y muerte en contra de una población históricamente vulnerada.

Con el fin de comprender estos contextos, la investigación a la que responde esta tesis se basa en una metodología de casos múltiples (NEIMAN; QUARANTA, 2006) con el propósito de rastrear las particularidades del trabajo docente que realizan mujeres profesoras en escuelas afectadas por la violencia armada en Rio de Janeiro (Brasil) y Buenaventura (Colombia). En este sentido, los estudios de casos múltiples permiten rastrear el entrelazamiento entre estas formas globales de poder con sus manifestaciones locales, tomando como referente no solo los daños que se producen

a la educación, sino las maneras en que las docentes responden a este desafío a través de resistencias cotidianas y prácticas de cuidado.

### **Tercera costura**

Preguntar por la relación entre educación y violencia armada es un tema político central y una preocupación apremiante dentro de las sociedades contemporáneas. En el campo de la investigación educativa se han hecho grandes esfuerzos teóricos para comprender cómo los conflictos bélicos moldean las experiencias educativas de estudiantes, docentes, directivas y familias. La mayoría de investigaciones señala cómo la violencia ha generado pérdidas, tanto de las instalaciones escolares como de las vidas de los agentes educativos. No obstante, el verdadero peligro que representan los ataques armados a la educación es la pérdida de posibilidades de futuro para las nuevas generaciones que viven en zonas de conflicto. Sin acceso a una educación pública y de calidad estos niños y niñas verán comprometidas sus posibilidades de desarrollo y no podrán romper con los encadenamientos opresivos de la marginación social, la pobreza y la discriminación (DAVIES, 2005).

De igual forma, los estudios recalcan una doble función de la educación. Por un lado, la educación puede promover la exacerbación de los conflictos y ser un entorno dañino y excluyente. Por otro lado, la educación puede ser un espacio de resiliencia y salvaguardar las vidas de niños y jóvenes en momentos de crisis.

Esta doble perspectiva de la educación permite afirmar su importancia en el debate público, pues las escuelas y los educadores se convierten en agentes claves tanto para reproducir los escenarios de violencia armada, como para generar espacios de resistencia y crítica reflexiva a los aprendizajes de crueldad que sostienen las hostilidades bélicas.

La investigadora Lynn Davies (2005) señala que la respuesta educativa en contextos violentos es problemática porque brindar más educación no garantiza una reflexión crítica para transformar las exclusiones que se transmiten a través del sistema escolar. De manera contraria, mucha de la educación que se imparte en los países en conflicto es una que reproduce la guerra por medio de identificaciones nacionalistas y la inculcación de masculinidades dominantes, agresivas y militaristas.

Se trata de sistemas escolares que promueven la militarización, la violencia y currículos en los que se atizan las hostilidades en contra de grupos sociales



subalternos considerados como “enemigos”. Esta “educación para la guerra” establece procesos de evaluación que estimulan la competencia, la frustración y el fracaso escolar generando una cultura del miedo. Davis sostiene que “una población amedrentada es más fácil de ser movilizadada hacia la guerra. Y qué mejor lugar para empezar una cultura del miedo que en la escuela” (Ibíd., p. 363, traducción propia).

Esta tensión política entre la reproducción de la guerra y la construcción de acciones de paz y resistencia configura el trabajo docente en contextos de conflicto armado.

Entiendo que la docencia es un trabajo interactivo que tiene como objeto la formación de seres humanos (TARDIF, 2012). Es un trabajo que involucra relaciones interpersonales y una acción educativa con y sobre los otros, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico especializado. La enseñanza es un oficio que exige la inversión de la personalidad, el manejo de emociones, y la expresión de sentimientos y pasiones (TENTI, 2021). La función del docente es enseñar conocimientos, valores y formas de relación con el mundo (LARROSA, 2018). En este sentido, es un trabajo complejo que implica tanto la transmisión de saberes como habilidades para organizar las actividades escolares, de tal modo que les estudiantes se interesen en los contenidos y aprendan.

El trabajo docente implica el dominio de un saber pedagógico y de una práctica en el aula que están relacionadas con la “conceptualización, aplicación y experimentación con el conocimiento relativo a la educación” (SÁENZ, 2007). En esta medida, las y los docentes son creadores de experiencias que hacen y deshacen sujetos, pues la pedagogía es un campo de poder y de saber que habilita o restringe la posibilidad de mundos, cuerpos, placeres y conocimientos.

La docencia no se hace en el vacío, siempre se realiza en el marco de instituciones y objetivos escolares que regulan las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las y los docentes son encargados de diferentes tareas como entablar relaciones con las familias y la comunidad, responder a las autoridades educativas, planear actividades, examinar aprendizajes y cumplir con los requisitos propios de una burocracia (TARDIF, 2012).

La docencia no existe en singular, pues cada profesor y cada profesora en diferentes contextos culturales experimenta la profesión docente a partir de su propia trayectoria biográfica y laboral. La identidad docente es dinámica y se construye no

solo en las facultades, sino a partir de la experiencia y de los sentidos otorgados a la labor de enseñanza en contextos escolares específicos.

La docencia es algo que no se puede investigar solamente desde el punto de vista normativo de lo que indican los contratos laborales, sino que es preciso rastrear la manera como se ejerce el trabajo escolar en la cotidianidad concreta de la escuela. Los y las docentes hacen mucho más de lo que está estipulado en los contratos formales, realizan tareas que van más allá de las jornadas laborales y, generalmente, hacen una cantidad enorme de trabajo no remunerado que contribuye al sostenimiento de la labor educativa.

Henry Giroux (1997) señala que las y los educadores cumplen una función social y política, ya sea como un brazo ideológico reproductor de subjetividades dominantes y conocimientos hegemónicos, o como intelectuales transformadores capaces de crear conocimientos emancipatorios y escuelas que se configuran como esferas para el ejercicio democrático. Los modos de hacer docencia implican, por lo tanto, posicionamientos políticos en torno a los fines de la educación, el saber pedagógico, las normas escolares y los procesos de subjetivación.

Enseñar es siempre una tarea difícil y emocionalmente pesada, y lo es aún más en contextos sociales atravesados por conflictos armados. En dichos contextos, como señala la literatura especializada, la docencia puede ser parte del problema o parte de la solución (FUNDACIÓN COMPARTIR, 2019). Por un lado, los y las docentes pueden ser actores de la violencia armada cuando utilizan la pedagogía para perpetuar el odio y los conflictos, cuando deciden ignorar el contexto sociopolítico o cuando colaboran o son afines con los grupos armados. Por otro lado, los educadores y educadoras pueden ser agentes de paz cuando realizan acciones para mitigar las violencias, cuando influyen en la formación de sentidos de justicia, y promueven prácticas de reconciliación y cohesión social.

Estos dos roles no son fijos ni delimitados de manera absoluta. En la práctica, los profesionales de la educación pueden performar ambos según los contextos y los momentos del conflicto. En este sentido, la agencia docente se lleva a cabo de manera concreta en relación con el entorno, las biografías de los docentes y sus posicionamientos político-pedagógicos. Por eso, “los maestros son actores selectivos, estratégicos y pragmáticos en los contextos cargados políticamente” (FUNDACIÓN COMPARTIR, 2019, 300).

Remarcar que las y los docentes son selectivos, estratégicos y pragmáticos tiene un sentido porque, en contextos donde la violencia armada se ha prolongado en el tiempo, es común que los actores escolares tengan relaciones directas con los actores armados. Este tipo de vínculos generalmente son conflictivos, no son estáticos y determinan la forma en que las y los docentes se relacionan con las comunidades escolares.

En Colombia, la mayoría de estudios sobre escuela y conflicto armado suele resaltar el papel de los y las docentes como agentes constructores de paz y a las escuelas como “territorios de paz” (FECODE, 2021; QUINTERO, SÁNCHEZ; BALLESTEROS, 2019). Este enfoque que tiene un sentido político al visibilizar las resistencias de las maestras y maestros al conflicto armado es importante, pero tiene errores conceptuales, toda vez que concibe que la escuela es una especie de refugio, aislada de la guerra, donde estudiantes y docentes son representados como agentes neutrales.

La imagen de la escuela como territorio de paz cae en el optimismo de concebir a las comunidades escolares como agentes pasivos de la violencia, dejando de lado los vínculos sociales que se tejen entre estudiantes, familias y actores armados. Asimismo, este enfoque no examina el papel que cumplen muchas escuelas en la normalización de las condiciones de violencia.

Tal perspectiva nubla el entendimiento de que en muchos contextos las y los docentes deben ser estratégicos y selectivos a la hora de establecer relaciones con estudiantes y acudientes, porque muchos están vinculados con las organizaciones criminales o con los agentes del estado. Estos vínculos pueden representar riesgo para el ejercicio docente, pueden generar miedo y terror y formas de censura al discurso político de maestros y maestras. Además, no se tiene en cuenta que los profesionales de la educación comprometidos políticamente también pueden tener conflictos con las instituciones escolares cuando estas se muestran proclives a la reproducción de la guerra.

En este sentido, la investigadora Diana Rodríguez (2017) señala la necesidad de trascender las interpretaciones dicotómicas que se utilizan para leer la agencia docente en contextos de conflicto, y la importancia de resaltar las formas contradictorias en que se realiza este trabajo con el propósito de generar mejores descripciones sobre el vínculo complejo que tejen docentes, directivas y actores armados:

No es simplemente una cuestión de caracterizar a los actores de la educación o del conflicto armado como positivos o negativos. En cambio, se reconoce que las relaciones con los actores del conflicto armado y otros en el entorno educativo son complejas, dinámicas y multivalentes (RODRÍGUEZ, 2017, p. 275, traducción propia).

En el caso brasilero hay una considerable literatura científica que ha analizado el impacto de las políticas de seguridad pública y los actores del narcotráfico sobre las instituciones escolares en las periferias<sup>7</sup>. Según el Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (2020), en el año 2019, 1.154 escuelas de la red pública de educación de Rio de Janeiro sufrieron al menos un tiroteo donde agentes de la fuerza pública estuvieron involucrados. El 57% de estas escuelas registró 10 tiroteos y un 11% más de 30. Los establecimientos educativos donde se registran los enfrentamientos, no por casualidad, se localizan en las favelas, barrios donde habitan mayoritariamente las personas más pobres, excluidas y racializadas como negras.

La persistencia de la violencia armada, principalmente instigada por los agentes del estado, es un indicador de cómo no hay democracia para las comunidades negras de las favelas, ni tampoco respeto por la vida de los niños negros ni de sus espacios de desarrollo escolar. Se estima que, entre 2016 y 2020, 119 menores de edad fueron impactados por balas en la región metropolitana de Rio de Janeiro. 32 personas murieron y 87 quedaron heridas (FOGO CRUZADO, 2022). Las víctimas son generalmente niños y niñas con marcas identitarias específicas en tanto negros y habitantes de periferia. Estos niños han sido impactados por proyectiles en sus propias casas, en el camino a la escuela e incluso dentro de los establecimientos educativos.

Esta grave violación a los derechos humanos de las comunidades escolares de Rio de Janeiro se ha abordado por la academia a partir de estudios cuantitativos que resaltan cómo el impacto de la violencia armada afecta el desempeño académico de los estudiantes y sus posibilidades de continuar trayectorias educativas (RIBEIRO, 2013; CESEC, 2020). De esta manera, algunos estudios resaltan cómo los docentes en contextos dominados por narcotraficantes generan expectativas negativas sobre

---

<sup>7</sup> En Brasil, la categoría “periferias” es polisémica y se utiliza como un concepto teórico y/o como una noción cotidiana para referirse a los modos de vida y poblaciones de barrios de vivienda autoconstruida, complejos habitacionales, pero también “morros”, favelas y suburbios. La categoría periferias es usada por las élites y medios de comunicación para vincular a sus habitantes con la violencia, la criminalidad y el narcotráfico; pero también es usada como una bandera de lucha, dignidad, crítica y resistencia de quienes se reconocen como periféricos.

los alumnos de las favelas, y deben transformar sus prácticas pedagógicas para atender necesidades para las que no están preparados. Estas investigaciones muestran el influjo de las facciones criminales en los estilos de vida de los estudiantes, en el fomento del consumo de drogas y en la formación de valores que entran en conflicto con la cultura escolar (ZALUAR; LEAL, 2001; PENHA; FIGUEIREDO, 2009).

Aunque la mayoría de estudios se concentra en la perspectiva de los estudiantes, en los últimos años se ha empezado a investigar el papel de los y las docentes frente a la violencia armada. En este sentido, desde una perspectiva etnográfica se han documentado los desafíos enfrentados por docentes en zonas conflagradas. Algunos estudios resaltan la identificación de daños físicos, emocionales y psicosociales que enfrentan docentes y estudiantes como producto de las operaciones policiales (CARREIRA; CARNEIRO, 2008). Otros analizan los retos que afrontan los y las docentes en el cotidiano escolar, las maneras en que la violencia armada interrumpe los procesos pedagógicos, pero también cómo los profesionales de la educación contribuyen a mitigar los impactos de la violencia (MUNIZ, 2019; FREIRE; SANTOS, 2022; XAVIER, 2021).

Estos estudios son significativos y han contribuido a ampliar el conocimiento sobre el impacto de la violencia armada sobre la educación en las favelas cariocas. No obstante, considero que aún es necesario profundizar en las contradicciones que enfrentan los y las docentes en medio de la violencia armada. Si bien hay estudios que se han aproximado a esta realidad, la mayoría resalta el impacto del conflicto en la vida cotidiana de la escuela, pero poco se profundiza en los saberes pedagógicos, en las resistencias, y en los vínculos afectivos y de cuidado que construyen para sostener la escolaridad en medio del fuego cruzado.

Son escasos los estudios que visibilizan cómo las matrices de género, raza y clase estructuran los contextos de violencia armada y su impacto en la cotidianidad escolar y el trabajo docente. También es notoria la falta de reflexión sobre el cuidado y las emociones que atraviesan los vínculos pedagógicos en estos contextos de violencia. Finalmente, poco se ha dicho sobre las posturas políticas de los y las docentes frente a la violencia armada y las acciones que hacen tanto para reforzarla como para transgredirla.

En diálogo con estos estudios, la presente tesis abre una veta de conocimiento al preguntarse por la agencia docente en contextos de violencia armada desde las

perspectiva del cuidado y del cruce de raza, clase y género<sup>8</sup>. Mi trabajo tiene como objetivo visibilizar cómo el cuidado escolar practicado por profesoras negras contribuye a sostener la vida de sus estudiantes, a construir espacios de tramitación del duelo y el racismo, y a crear experiencias pedagógicas que contribuyen a luchar contra los efectos ideológicos de la violencia armada como la criminalización, la normalización de la crueldad y la formación de subjetividades guerreras. De igual modo, esta investigación se propone evidenciar las contradicciones propias del trabajo docente por medio del entendimiento del cuidado como un trabajo que defiende la vida en medio del fuego cruzado, pero también que es capaz de generar condiciones que reproducen la violencia.

En síntesis, los resultados de la investigación que transmito en las siguientes páginas parten de una etnografía multisituada en Colombia y Brasil que resalta la agencia docente a través del cuidado y las emociones en contextos de violencia armada. Desde este punto de vista, documento las acciones pedagógicas y las prácticas de cuidado que crean las profesoras para afrontar los daños físicos, psicológicos y emocionales generados por los conflictos armados en los estudiantes y las comunidades escolares.

Documentar estas prácticas contribuye a observar cómo las y los docentes han enfrentado los desafíos que imponen las políticas de muerte sobre la escuela, y de qué manera se pueden imaginar formas de acoger y transformar los impactos de la violencia armada en los escenarios educativos.

### **Un entramado de objetivos**

Las costuras se enredan y a veces para poder avanzar en un tejido o en un bordado es importante deshacer los nudos. Este estudio entreteje una inquietud pedagógica por el trabajo docente, el cuidado y la agencia política en contextos de violencia armada. Estos hilos me ayudan a tejer los resultados utilizando como bastidores los contextos de las favelas y barrios de Rio de Janeiro (Brasil) y Buenaventura (Colombia).

---

<sup>8</sup> En el transcurso de la elaboración de esta tesis he tenido la oportunidad de contribuir a los debates sobre género, cuidado y violencia armada en Brasil por medio de varias publicaciones (BELLO, 2020; BELLO; VIANNA, 2021), y en proceso de publicación: (BELLO; VIANNA, 2023).

Intento tejer comprensiones sobre el trabajo docente en estos territorios tan lejanos, pero a la vez tan próximos, que están atravesados por múltiples violencias neoliberales, estatales, racistas y coloniales, pero también donde hay ricas culturas de resistencia lideradas por profesoras que interconectan luchas por la vida y pedagogías del cuidado que, a su vez, se inspiran en los saberes ancestrales afrocolombianos y afrobrasileros.

Para deshacer los nudos y dejar más claro hacia dónde vamos, presento a continuación cuáles son los objetivos que guiaron la investigación que sostuvo esta tesis:

**Objetivo principal:**

Comprender el trabajo de cuidado y los posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos de profesoras que actúan en escuelas afectadas por violencias armadas en las ciudades de Buenaventura (Colombia) y Rio de Janeiro (Brasil).

**Objetivos específicos:**

- \* Analizar el impacto de la violencia armada sobre el trabajo escolar desde una perspectiva interrelacionada de género, raza y clase.
- \* Mapear el cuidado escolar, sus formas, conflictos y efectos en las comunidades educativas impactadas por los contextos de violencia armada.
- \* Analizar de qué manera las profesoras construyen y abordan experiencias pedagógicas sobre la violencia armada en su trabajo docente.
- \* Comprender los sentidos éticos y políticos que movilizan el trabajo cotidiano de las profesoras en contextos de violencia armada.

A continuación, desarrollaré de manera global qué estoy entendiendo por cuidado escolar y cuál es mi posicionamiento epistemológico para abordar este campo analítico. Daré detalles sobre las pedagogías feministas negras y las teorías feministas del cuidado que me han servido como marco interpretativo para comprender el trabajo docente en los contextos de violencia armada.

## Prácticas de cuidado en la escuela: una aproximación feminista

Yo era un estudiante extremadamente tímido, retraído e inquieto. Sin embargo, mis maestros de alguna manera me hicieron creer que podía aprender. Y cuando apenas podía ver por mí mismo algún futuro, mis profesores me dijeron que el futuro era mío.  
(James Baldwin, 2021, traducción propia)

El trabajo docente en contextos de precariedad social y violencias armadas se incrementa, se intensifica, se convierte en una especie de barricada ante una avalancha de situaciones dolorosas. Hacer docencia en estos lugares implica lidiar con los sufrimientos de los estudiantes, con daños cognitivos y emocionales, con lutos no abrazados, con carencias, abandonos, hambre y desesperanza. Es intentar hacer escuela en medio del fuego cruzado y tratar de educar a una población que ha sufrido traumas y la desprotección del estado.

En estos territorios, los profesionales de la educación asumen muchas de las responsabilidades sociales que el estado abandona y sus cuerpos se tornan en verdaderos amortiguadores de los daños. Además de cargar con estos dolores, las y los docentes deben cumplir con las metas institucionales, con evaluaciones estandarizadas y deben rendir cuentas de su trabajo como si no estuvieran en una zona de conflicto. Muchos se sienten desbordados, agotados, desanimados y, en consecuencia, es frecuente que decidan abandonar las escuelas.

Algunos investigadores argentinos, desde una perspectiva foucaultiana, se han referido a las acciones que realizan las y los docentes en relación con la atención a estas situaciones como un “gerenciamiento de la precariedad”, como una “autogestión de ilegalismos” o como una forma de “prosocialidad”, vinculada con el trabajo de elevar resiliencias y autoestimas entre las comunidades afectadas por la violencia (BONILLA, 2022; GRINBERG, 2015).

Estos estudios eluden de manera intencionada la palabra “cuidado” para nombrar los trabajos que contribuyen a sostener la escuela y que van más allá de la enseñanza de contenidos curriculares. Para estos autores, parece que hablar de cuidado escolar es algo contrario al pensamiento crítico, algo asistencialista, una actividad superflua que no requiere esfuerzo intelectual. Además, consideran que la atención emocional que brindan los educadores en zonas de violencia armada es una “pedagogía light” que no contribuye a la conceptualización de las condiciones de precariedad y excepción (GRINBERG, 2015, p. 29).



Estos estudios asumen implícitamente una separación binaria y jerárquica entre enseñanza y cuidado, y entre razón y emoción, en la cual opera una gramática de género que considera el cuidado como un asunto femenino relacionado con los afectos y el amor a los alumnos; como una actividad proveniente del mundo doméstico que no contribuye a pensar las violencias. El argumento de estos estudios es que la tarea docente no puede ser el cuidado porque es una labor banal que desvía el “verdadero” trabajo de la escuela que sería generar conceptos para problematizar el mundo y los conflictos armados. Como nos alertan Maria Cláudia Dal’Igna y Renata Porcher Scherer (2020), esta perspectiva reproduce una mirada negativa del cuidado escolar y lo considera como un elemento que desprofesionaliza el trabajo magisterial.

La otra cara del cuidado escolar, su cara positiva, ha sido bastante explorada por investigadores que trabajan el tema del conflicto armado y la construcción de paz en las escuelas colombianas. En la búsqueda de construir una cultura de paz que permita superar el conflicto armado, estudiosos colombianos se han concentrado en profundizar la educación para la paz como un proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para traer cambios y prevenir el conflicto, tanto físico como estructural, y generar espacios de convivencia desde una ética de la no violencia.

Estos estudios comprenden la educación para la paz como “la generación de procesos comunitarios de construcción de alternativas y la puesta en acción de praxis transformadoras conducentes a la justicia social” (OVIEDO; ALVARADO, 2021, p. 100).

Las investigaciones más difundidas han apropiado la idea de la paz como una “pedagogía emocional” que implica cultivar emociones catalogadas como “positivas” o “proclives” a la construcción de entornos escolares justos, dignos y reconocedores de la diferencia. Algunas de estas emociones son el amor, el afecto, la felicidad, el conocimiento, la creación, la alteridad, el diálogo, la confianza, la solidaridad, el poder, el territorio, la memoria y la corporeidad (PINEDA; OROZCO, 2021). Estos investigadores asumen la noción de “poéticas de paz” como narrativas pedagógicas que advierten otras maneras de convivencia y de prácticas éticas que reconocen la otredad. Estas poéticas enfatizan la importancia de establecer en la escuela vínculos basados en “prácticas de cuidado” que abracen la fragilidad humana y rechacen las retóricas de la guerra (QUINTERO, SÁNCHEZ, BALLESTEROS, 2019).

Este enfoque ha sido utilizado para analizar las narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto en diversas regiones de Colombia como el Tolima (BALLESTEROS; SÁNCHEZ, 2021), Caquetá (BALLESTEROS; CUELLAR, 2019), Chocó (QUINTERO; TORRES, 2019), Meta (PINEDA; OROZCO, 2021) y Arauca (SÁNCHEZ; QUINTERO, 2020). En lo que coinciden estas investigaciones es que el cuidado escolar es una postura emocional y relacional que siempre rinde frutos positivos como la reparación de los daños causados por la guerra, la reconciliación, la recuperación de una vida digna y la proyección de un buen vivir (OVIEDO; ALVARADO, 2021, P. 106).

Algo que debo reconocer en estas investigaciones es que valoran como importante el lugar del cuidado y las emociones en el trabajo docente, no obstante, su perspectiva reproduce una lógica dicotómica que separa desde una perspectiva moral qué emociones son “buenas” y qué emociones son “malas” para hacer la paz. Este marco es problemático porque califica y descalifica las emociones de manera previa sin tener en cuenta los sentidos, los contextos y las experiencias desde las cuales se experimentan las emociones de docentes y estudiantes en el conflicto armado. Estoy de acuerdo con la teórica feminista Sara Ahmed cuando insiste en que “las emociones no deberían convertirse en el <resultado> preferido de la enseñanza” (AHMED, 2015, p. 275), pues si se ven como un resultado la tarea del docente sería “llenar” con “emociones correctas” a los alumnos, convirtiéndolos en objetos de una nueva forma de educación bancaria emocional.

Otra objeción que se puede hacer a estas pedagogías emocionales para la paz es que conciben el cuidado desde una perspectiva romántica, es decir, al significar el cuidado como una panacea para resolver los problemas que genera la violencia armada en la educación, refuerzan estereotipos que asocian el cuidado con una labor bondadosa, cálida y no atravesada por conflictos y relaciones de poder. Por ejemplo, la investigadora Marcela Peña, quien trabaja desde esta perspectiva, asegura que el cuidado escolar en contextos de conflicto armado es, de manera universal, un afecto positivo vinculado al amor. Según ella, “la ética del cuidado se alimenta de la fuerza del amor, de la perseverancia por habitar un mundo más humano, más sensible, capaz de asumir la vida desde el cuidado y no desde la destrucción” (PEÑA, 2017, p. 60).

Esta perspectiva “acaramelada” del cuidado, que es asumida en las pedagogías emocionales para la paz, no problematiza la relación entre cuidado y trabajo, y asume el acto de cuidar como un lugar externo a las relaciones de poder. De igual forma, en

estos estudios hay una ausencia de reflexión sobre el cuidado como una práctica que se desarrolla de forma inextricable en el marco de un sistema de opresión de género.

Con el fin de escapar de las teorías que niegan la importancia del cuidado escolar o de aquellas que lo afirman acríticamente, en esta tesis decidí asumir una perspectiva feminista del cuidado para interpretar el trabajo docente en contextos de violencia armada, abordando el cuidado como una noción que se debe asumir con sospecha. Es decir, asumo el cuidado como un terreno que debe ser constantemente reclamado<sup>9</sup> tanto de las narrativas que lo niegan, como de aquellas que lo idealizan como un trabajo de amor que realizan docentes igualmente idealizados (PUIG DE LA BELLACASA, 2017).

En las últimas décadas el campo de la investigación educativa ha reconocido que el cuidado es un rasgo característico del trabajo docente (BAQUERO, 2016; CARVALHO, 1999; DAL'IGNA; SCHERER, 2020; ISENBARGER; ZEMBYLAS, 2006). Como sucede en otras profesiones asociadas a los servicios personales, la docencia implica cuidado, es decir, el mantenimiento de relaciones inter-subjetivas, asumir responsabilidad frente al otro [les estudiantes] y desplegar una actitud de atención a las necesidades.

Isenbarger y Zembylas (2006) conceptualizan el cuidado como un conjunto de cualificaciones necesarias para atender adecuadamente las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Tales capacidades enlazan actitudes de escucha hacia las preocupaciones y los problemas de los educandos, el ofrecimiento de consejo y guía, y demostraciones de afectividad en el trato. Todas estas son formas de trabajo emocional que constituyen las maneras en que el cuidado es construido en las relaciones pedagógicas (ISENBARGER; ZEMBYLAS, 2006, p. 123).

El trabajo emocional es un componente inherente a las prácticas de cuidado y se relaciona con el trabajo cognitivo, corporal y afectivo que realizan las y los docentes para inducir, inhibir o neutralizar sus propias emociones con respecto a un conjunto de normas sociales que regulan las interacciones entre enseñantes y aprendientes (HOCHSCHILD, 1979). El manejo de las emociones en las interacciones pedagógicas puede ser estresante y disonante cuando las emociones expresadas no coinciden con

---

<sup>9</sup> Empleo "reclamar el cuidado" en el sentido que le da la filósofa María Puig de la Bellacasa (2017), como un trabajo político que consiste en recuperar o reapropiar el cuidado de las nociones que reducen su aspereza o lo encapsulan en el terreno de lo puro. Plantear un reclamo significa no tomar el cuidado como algo dado y exigir que este no se convierta en un instrumento de moralización.

lo que sienten las y los profesores. En situaciones en las que se intensifica el trabajo, es común que educadores y educadoras puedan desarrollar agotamiento físico y emocional. Por otra parte, disfrutar de los vínculos emocionales es fuente de satisfacción para muchos y muchas docentes, incluso, la gratificación emocional ayuda a compensar los bajos salarios que hay en el magisterio.

La investigadora brasilera Marília de Carvalho (1999), en su etnografía con profesoras de primaria en la ciudad de São Paulo, asumió la categoría “cuidado” como aquellas acciones concretas que realizan las docentes frente a los aspectos no cognitivos del desarrollo de los niños [afectivos, físicos, éticos]. El trabajo de cuidado involucra tejer vínculos emocionales con alumnas y alumnos, teniendo como objetivo un compromiso con su desempeño académico. Esta labor implica trabajo extraescolar para resolver los problemas detectados, y una comprensión de las dimensiones emocionales en el trabajo de aula, lo cual resulta en un conocimiento que abarca a cada estudiante de manera individual.

Esta autora hace énfasis en que la asociación entre cuidado y profesoras de primaria no es un hecho natural, sino el producto de fuerzas históricas y políticas que configuraron el trabajo docente como una labor feminizada. Desde finales del siglo XIX, en varios países de América Latina, el magisterio se empezó a concebir como una labor adecuada para las mujeres que demandaban mayor participación en el mercado laboral, pues se pensaba que ser maestra no representaba un riesgo que las desviara de su función social como madres y esposas. Se entendía que el trabajo pedagógico con niños era una especie de extensión de la maternidad, una labor compatible con la vocación “natural” de las mujeres hacia el cuidado, la familia y el amor.

Estas ideologías hicieron que las aulas fueran representadas como un espacio “natural” para las mujeres y un oficio pensado desde su origen como inherentemente femenino. Mientras que en algunos países de la región el magisterio en series primarias ya nace feminizado, en otros el proceso fue gradual e implicó una paulatina salida de los hombres de las aulas primarias y su traslado hacia los cargos más altos de la jerarquía escolar, como el de director y coordinador. En palabras de la educadora Guacira Lopes Louro:

A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência,

minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que uma profissão” (LOURO, 2004, p. 450).

Las teóricas feministas han insistido en deconstruir aquellos discursos que ligan el cuidado escolar con una supuesta inclinación natural de las mujeres al trabajo con niños, como expresión de una vocación maternal. Contra estos estereotipos de género, proponen concebir el cuidado como un conjunto de prácticas históricas y socialmente construidas que tienen un efecto concreto en la organización del trabajo docente y en los sentidos que se le otorgan al oficio magisterial.

La escuela es una institución permeada por el orden de género y ella misma ha contribuido a reforzar el imaginario de que el trabajo docente con niños y adolescentes requiere de amor, sacrificio, afecto, dedicación, sensibilidad, intuición y la capacidad para desarrollar vínculos personales (CARVALHO, 1999, p. 232). Así, la feminización del magisterio no solo significa una mayor presencia numérica de mujeres en las aulas, sino la exigencia de cualificaciones tácitas que socialmente se estiman como “femeninas”. Dichas capacidades se consideran como un requisito que tanto hombres como mujeres deben cumplir si aspiran a ejercer una buena docencia (VIANNA, 2013).

En el campo académico las prácticas de cuidado escolar suelen ser invisibilizadas, devaluadas o consideradas como contrarias a la pericia técnica de la pedagogía. La devaluación proviene de la asociación simbólica de estas prácticas con el mundo doméstico, la maternidad y las emociones. Por lo tanto, las profesoras que cuidan en la escuela suelen ser devaluadas y su trabajo visto como un no-saber, es decir, como algo que dimana de una supuesta esencia femenina.

Como demuestra Carvalho (1999), el cuidado escolar no se realiza por capricho, sino que las docentes se comprometen en la atención de las necesidades de sus alumnos porque esta actividad permite el desarrollo de los niños como un todo, incluyendo su desarrollo cognitivo. Es decir, las prácticas de cuidado no reflejan una falta de preparación técnica para enseñar contenidos, sino un trabajo necesario para mejorar los procesos de aprendizaje. Desde este punto de vista, el cuidado escolar parece contribuir a la permanencia de los alumnos en la escuela, a mejorar la calidad de la enseñanza, a evitar el fracaso escolar, a crear ambientes acogedores para el aprendizaje y a mejorar el conocimiento que tienen las y los docentes de sus alumnos (CARVALHO, 1999, p. 233).

Otras investigaciones, como la de Ángela Valenzuela (1999), demuestran que el cuidado no es una ética hegemónica en las escuelas y, en consecuencia, la falta de cuidado genera daños en los estudiantes, en especial, en quienes pertenecen a grupos sociales oprimidos. En su trabajo con estudiantes mexicanos en escuelas estadounidenses, Valenzuela puso en evidencia que la falta de cuidado de docentes blancos hacia sus alumnos racializados como “migrantes” comprometía su desempeño académico y los hacía sentir vergüenza tanto de sus orígenes culturales como de sus saberes. En este sentido, la falta de cuidado generaba condiciones de opresión y de reproducción de lógicas de asimilación cultural que negaban las identidades de los estudiantes mexicanos. La ausencia del cuidado en las prácticas docentes crea, por lo tanto, condiciones fértiles para la reproducción de la dominación (hooks, 2003).

Ahora bien, las prácticas de cuidado no surgen de manera aislada de la expresión de una “ética del cuidado”. Para la teórica feminista Joan Tronto (1987), la ética no es un conjunto abstracto de prescripciones morales, sino el resultado de una actividad contextual y concreta, que se vincula con una preocupación por los demás y una aptitud orientada a comprender los problemas en lugar de fijar normas. Para esta autora el cuidado no es una “moralidad de mujeres”, sino el efecto de una posición social subalterna. Más que una moral femenina, el cuidado es una ética social ligada al estatuto de dominado y a las actividades de servicio en relación con el cuidado de otros.

La ética del cuidado se entiende como una disposición subjetiva de atención a los detalles de la vida ordinaria, es decir, a la vulnerabilidad de la condición humana (LAUGIER, 2016). El cuidado asume como importante la vulnerabilidad, la interdependencia, e implica hacer algo concreto para asegurar el mantenimiento y la continuidad de la vida. El cuidado es una respuesta práctica a las necesidades de otros, un trabajo que se hace en lo público y en lo privado, “uma relação de serviço, apoio e assistência, remunerada ou não, que implica um sentido de responsabilidade em relação à vida e ao bem-estar de outrem” (KERGOAT, 2016, p. 17).

Las teorías feministas son insistentes en observar el cuidado como un trabajo y no como un puñado de sentimientos amorosos, altruistas y maternales. Entender el cuidado como un trabajo significa reconocer las aptitudes intelectuales, corporales, emocionales y psicológicas que deben tener los cuidadores y cuidadoras para realizar su trabajo. Y, sobre todo, significa entender que se trata de una actividad sujeta a

relaciones de desigualdad, opresión y explotación. El cuidado se realiza bajo una división sexual del trabajo en la cual la mayoría de las personas que se dedican en nuestra sociedad a atender las necesidades físicas y emocionales de otros son las mujeres, y particularmente, mujeres pobres, racializadas y migrantes.

Desde una perspectiva crítica, el cuidado se debe “desentimentalizar” (MOLINIER, 2011). Dicho de otra manera, el cuidado no se puede reducir a su dimensión afectiva, aun cuando la afectividad juegue en él un papel central. El cuidado no es un problema de sentimientos o un trabajo de amor, sino un entramado de actividades cuya organización misma produce desigualdades, “no sólo de acceso a los cuidados sino también de acceso a las capacidades de vida y poder” (PAPERMAN, 2011, p. 34). Por lo tanto, entiendo que si bien el cuidado puede ser una fuente de satisfacción personal y profesional, también puede ser una trampa opresiva; una fuente de dolor psíquico y una carga capaz de robar tiempos, deseos y posibilidades para el desarrollo de capacidades.

En esta medida, el cuidado es un nodo central de la reproducción de desigualdades de género, pues este se distribuye de manera inequitativa entre hombres y mujeres, pero también entre el mismo grupo de mujeres a través de líneas de raza, clase, nacionalidad y territorio. Así visto, el cuidado no se puede entender por fuera de las matrices interseccionales de dominación “que naturalizan la posición de ciertos grupos sociales como destinados a servir mientras otros se presentan como dignos de ser servidos” (ARANGO, 2011, p. 97). En particular, la intersección de género y raza ha creado en América Latina el imaginario naturalizado de las mujeres negras e indígenas como personal de servidumbre, lo que implica para estas mujeres mayores obstáculos para salir de estos empleos y para romper el estatus colonial que les asignó el lugar de trabajadoras domésticas, pero no de ciudadanas (LOZANO; PEÑARANDA, 2009).

El cuidado y su ética concomitante ocurre en el marco de relaciones sociales y en un proceso de distribución de responsabilidades. Entender el cuidado como un proceso que involucra preocuparse por otros, ofrecer cuidados y recibirlos, significa situar esta actividad en un campo de poder en el que participan no solo las cuidadoras y los beneficiarios del cuidado, sino también las familias, los agentes institucionales, la sociedad, las políticas públicas y los estados (HIRATA, 2022, p. 27). En este sentido, lo que veremos más adelante es que el trabajo de cuidado en contextos de violencia armada se distribuye de manera desigual sobre los hombros de las profesoras

mujeres, y esto es producto de una falta de responsabilidad del estado frente al ofrecimiento de mejores políticas educativas y condiciones de bienestar para las poblaciones subalternizadas. Si la ética del cuidado es una ética de la responsabilidad, lo contrario al cuidado es la irresponsabilidad. Por eso, el cuidado escolar en contextos de precariedad y violencias extremas no se puede entender sin tomar en cuenta esta irresponsabilidad del estado frente a la garantía del derecho al cuidado (TRONTO, 2018).

Aunque el cuidado es una actividad fundamental que sostiene la vida, este es mucho más que la realización de un oficio e implica posturas éticas y políticas comprometidas con la generación de otros principios morales para habitar el mundo. La preocupación central del cuidado es crear y recrear el mundo común como un mundo vivible (MOLINIER, 2018). El cuidado entrelaza posturas políticas y formas de intervenir en el mundo desde posicionamientos éticos, por eso considero acertado complejizar este concepto como lo hacen Joan Tronto y Berenice Fisher (1990):

El cuidado es ante todo cualquier práctica que realizamos orientada a mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro ser y nuestro ambiente y todo aquello que hacemos para entretelar una compleja red del sostenimiento de la vida (TRONTO; FISHER, 1990, p. 40, traducción propia).

Esta definición resulta útil toda vez que comprende el cuidado no sólo como una acción que se realiza entre seres humanos, sino también en relación con el mantenimiento, la continuación y la reparación de los entornos sociales y ecosistémicos. Estas actividades son las que garantizan que se sostenga la red de la vida y, en el caso concreto de esta tesis, mucho de este trabajo permite que las instituciones educativas no se deshagan física y simbólicamente por los efectos de la violencia armada, y que les estudiantes puedan encontrar espacios donde sus vidas puedan ser vivibles y existir como sujetos.

En esta lógica, algunas feministas latinoamericanas aseguran que el trabajo de cuidado es una forma de producir lo común, esto es, la apropiación, defensa y conservación de los bienes colectivos que permiten la existencia de las comunidades (GUTIÉRREZ, 2017). El trabajo de cuidado no solo debe pensarse como una acción individual, sino también como un trabajo colectivo en el que las comunidades participan en el mantenimiento de la infraestructura social que permite la reproducción



de la vida. En esta tesis tengo en cuenta que el cuidado es más que una relación diádica entre docentes y estudiantes, pues las familias y los agentes de la comunidad en los contextos de violencia también se ven involucrados en este trabajo de defensa de la escuela y del cuerpo-territorio (CABNAL, 2010).

Para redondear, comprendo en esta tesis el cuidado como un “trabajo concreto de mantenimiento, con implicaciones éticas y afectivas, y como una política vital en mundos interdependientes” (PUIG DE LA BELLACASA, 2017, p. 5, traducción propia). Entiendo que las prácticas del cuidado interconectan haceres, afectos, posturas éticas y políticas localizadas en contextos específicos que no constituyen una normatividad moral, sino un trabajo material y afectivo que es ontológicamente necesario para que la vida continúe.

El cuidado, como ya mencioné más arriba, debe ser asumido con sospecha y como una pregunta abierta para interrogar la manera en que este puede posibilitar o imposibilitar la construcción de mundos. El cuidado está poblado de contradicciones y conflictos, y en determinadas circunstancias puede ser un motor para sostener la vida, pero también puede reforzar dominaciones de género, raza y clase, a la vez que puede ser una ética dominante que genere cuidados paternalistas, asistencialistas y promotores de la guerra.

Para el propósito de esta tesis doctoral, que busca comprender las prácticas de cuidado de profesoras negras<sup>10</sup> en contextos de violencia armada en dos regiones de América del Sur, considero pertinente el marco teórico propuesto por las pedagogías feministas negras, las cuales han reflexionado sobre el cuidado escolar en contextos de dominación racial y de violencias policiales en los Estados Unidos.

Las pedagogas afro-norteamericanas reclaman de las teorías feministas del cuidado su ceguera ante las cuestiones raciales y su etnocentrismo, toda vez que ignoran que el modelo ideal de cuidado escolar, basado en la figura de la profesora maternal, atenta y dedicada, no es universal y tampoco puede ser trasladado a otros contextos como si se tratara de una norma epistemológica. Para evitar estos sesgos, se proponen metodologías que reconozcan una aproximación pluralista sobre las concepciones del cuidado, así como un conocimiento situado que permita visibilizar la

---

<sup>10</sup> En el capítulo 1 se podrá observar con mayor detalle el recorte empírico que implicó la selección mayoritaria de profesoras que se autoreconocen como mujeres negras tanto en Colombia como en Brasil. La tesis indagó en las trayectorias de 22 mujeres negras o afrodescendientes, y una profesora que se reconoce a sí misma como mujer blanca.

diversidad de éticas y relaciones entre cuidadores, cuidadoras y beneficiarios del cuidado (THOMPSON, 2003).

En sus estudios sobre la ética del cuidado de mujeres negras que trabajan como profesoras en sectores empobrecidos y racializados en Estados Unidos, las pedagogas feministas negras han encontrado que el cuidado está íntimamente relacionado, por un lado, con la tradición epistemológica de las mujeres negras y, por otro lado, con su experiencia colectiva como un grupo social históricamente oprimido por matrices de opresión de género, raza y clase (BEAUBOEUF-LAFONTANT, 2002; BASS, 2012; hooks, 2003).

Como resultado de su estatus marginalizado en la sociedad, las profesoras retratadas en estos estudios parecen desarrollar una sensibilidad especial para leer y comprender los efectos de las dominaciones imbricadas que afectan el acceso, la permanencia y el logro académico de alumnos negros y empobrecidos (COLLINS, 1998). Esta perspectiva particular se convierte en ocasiones en un compromiso de responsabilidad en el cual “las docentes afro-americanas responden a la opresión de estudiantes de sectores marginados al actuar por medio de una ética del cuidado” (BASS, 2012, p. 83, traducción propia).

Esta ética del cuidado no solo tiene como fin alcanzar aprendizajes en los estudiantes, sino que es una práctica de activismo dentro de las instituciones educativas para transformarlas y para erradicar el racismo escolar. Para estas docentes el cuidado involucra “claridad política”, es decir, una conciencia de que el sistema educativo estructura de manera diferencial el éxito y el fracaso entre grupos determinados de niños y adolescentes (BEAUBOEUF-LAFONTANT, 2002). Esta claridad moviliza a las docentes hacia la construcción de una política de la enseñanza que transmite confianza, autoestima y expectativas de excelencia en los estudiantes negros, yendo a contracorriente de la sociedad y de la escuela que no esperan nada bueno de ellos.

Este gesto de cuidado basado en la creencia del potencial de alumnos y alumnas negras, fue lo que vivió el escritor afroamericano James Baldwin con uno de sus profesores de matemáticas en un contexto de segregación racial. Este profesor era un hombre negro que creyó en Baldwin, le enseñó a cuestionar los estereotipos racistas, lo llevó a amar las letras y le ayudó a convertirse en el gran escritor que todos conocemos. Baldwin honra la memoria de su maestro, un adulto ejemplar que creyó en sus potencialidades cuando muchos no creían en él: “Y cuando apenas podía ver

por mí mismo algún futuro, mis profesores me dijeron que el futuro era mío” (BALDWIN, 2021, traducción propia).

Las éticas feministas negras también están fuertemente vinculadas a un sentido de maternidad que implica el despliegue de amor y afectividad hacia niños negros, pero no desde una relación individual, diádica y de sometimiento a la figura patriarcal. Para estas profesoras, la tradición de la maternidad negra se experimenta como un valor colectivo y desde un sentido de autoridad y lucha por la comunidad, que informa sus prácticas pedagógicas. “Como resultado de las realidades opresivas que han vivido los afrodescendientes en este país, estas profesoras observaron lo maternal como un profundo compromiso con el bienestar y la supervivencia de los niños negros y del pueblo negro” (BEAUBOEUF-LAFONTANT, 2002, p. 76, traducción propia).

Desde esta óptica, la ética del cuidado de las profesoras negras norteamericanas se deslinda de otras éticas, en la medida que establece como horizonte “la promoción de la integridad cultural, la supervivencia individual y comunitaria, el crecimiento espiritual y el cambio político bajo circunstancias opresivas” (THOMPSON, 2003, p. 27, traducción propia).

Estas autoras insisten en recalcar los sentidos de las prácticas del cuidado escolar en intersección con las relaciones de género, raza y clase. De este modo, asumo el llamado metodológico de no reducir el cuidado docente a una cuestión de afectos, sino que debemos verlo desde una dimensión más amplia que involucra posturas políticas, legados históricos de opresión y luchas por la vida. Beauboeuf-Lafontant señala que “el cuidado no necesita ser considerado simplemente como una interacción interpersonal, diádica y apolítica, pues ver el cuidado bajo dichos términos significa no tener en cuenta su potencial con el compromiso comunitario y el activismo político” (BEAUBOEUF-LAFONTANT, 2002, p. 83, traducción propia).

Finalmente, las pedagogías feministas negras nos enseñan que esta lucha por construir espacios escolares cuidadosos hacia las personas negras y marginalizadas no es una lucha segmentada, por el contrario, se trata de luchas con un espíritu más amplio de conexión con la justicia social y la libertad para todo el mundo. Desde estas éticas, se exalta un sentido de interdependencia que busca que la escuela sea un espacio acogedor de las diferencias; un espacio que reconoce la vulnerabilidad como un principio para construir la educación. Esta ética negra del cuidado nos impulsa como educadores y educadoras a “entender el mundo a nuestro alrededor con profundidad; y a asumir con responsabilidad el deber que tenemos de contribuir con

nuestras acciones a la meta humana de alcanzar la libertad para todes” (BEAUBOEUF-LAFONTANT, 2002, p. 84, traducción propia).

### **Ruta de capítulos**

Con el ánimo de responder a la pregunta sobre las prácticas de cuidado que realizan las profesoras en contextos afectados por la violencia armada y el racismo, tanto en Brasil como en Colombia, presento tres capítulos en los cuales busco profundizar en los argumentos centrales de la tesis.

Primero: el cuidado escolar en contextos de violencia armada es un trabajo pesado y lleno de riesgos que tiene como fin la preservación de la vida de los estudiantes, y afrontar los daños físicos, psicológicos y emocionales derivados de los diferentes repertorios de violencia que despliegan los actores armados. Segundo: el trabajo de cuidado crea un intervalo espacial y temporal que permite crear un cotidiano escolar diferente, es decir, no definido por las políticas de muerte y la violencia armada. Tercero: las prácticas de cuidado tienen un componente político y comunitario que reivindica las identidades afrodescendientes a través de pedagogías que interconectan luchas antirracistas, luchas étnicas y saberes ancestrales para proteger la vida de la comunidad escolar.

Finalmente, sostengo que el cuidado no es un trabajo romántico, siempre bondadoso y emancipatorio, sino que en los contextos de violencia el cuidado opera como una tensión creativa que, por un lado, sostiene la vida escolar en medio de la guerra y, por otro lado, contribuye a crear prácticas educativas que refuerzan la crueldad de la violencia, el racismo y la marginación de niños y adolescentes que habitan las zonas en conflicto.

En el primer capítulo titulado “Bordando entre fronteras: metodologías afectivas y conocimientos situados”, reconstruyo la metodología de casos múltiples que utilicé para desarrollar la investigación con profesoras que trabajan en escuelas públicas localizadas en Buenaventura (Colombia) y Rio de Janeiro (Brasil). Hago una introducción general del trabajo etnográfico multisituado que realicé en ambos países y describo los procedimientos empleados para reconstruir las historias de cuidado de las docentes en contextos de violencia armada. Mi énfasis radica en una perspectiva feminista de los conocimientos situados como una herramienta que me permite ubicar el lugar epistemológico, político y personal desde el cual construí este trabajo y las

dificultades que enfrenté a la hora de hacer una investigación en contextos marcados por profundas violencias racistas, coloniales y necropolíticas.

Cierro esta reflexión mostrando cómo utilicé el bordado como una forma de “pensamiento textil” para tejer vínculos de proximidad con las profesoras, como una estrategia narrativa y artística para contar las experiencias de cuidado, y como dispositivo pedagógico para comunicar lo que se vive en las escuelas que han sido afectadas por la violencia armada. Procuré desarrollar este trabajo textil como una forma de hacer del cuidado no solamente una categoría analítica, sino también una forma de pensar la investigación educativa desde los afectos, la solidaridad y la responsabilidad en la producción de conocimiento.

En el segundo capítulo titulado “Profesoras en medio del fuego cruzado: cuidado, antirracismo y potencia de las favelas”, presento el estudio de caso que desarrollé en la ciudad de Rio de Janeiro. Allí describo el proceso de configuración social de la violencia armada y la forma en que el racismo estructural y las violencias de estado generan una dinámica de poder que afecta la vida cotidiana de las escuelas. Describo las trayectorias sociales y profesionales de las profesoras y cómo estas se encuentran estructuradas por las matrices de género, raza y clase. Intento dar forma a la noción de “ética antirracista del cuidado”, como aquella que orienta el trabajo de sostenimiento de la vida en las escuelas de las favelas y cómo dicha ética refleja el punto de vista específico de las profesoras que han construido su carrera dentro de una sociedad profundamente racista, sexista y clasista.

El reto de este capítulo estuvo puesto en la descripción de las prácticas de cuidado escolar de las docentes cariocas. Allí identifiqué cinco prácticas que contribuyen a sostener la vida en medio del fuego cruzado, a saber: el cuidado como desafío al racismo escolar; tácticas de protección en momentos de tiroteo; la construcción de didácticas afectivas para acompañar los duelos; el desarrollo de prácticas orientadas a reparar las instalaciones escolares heridas por la violencia armada y, por último, el empleo de saberes ancestrales como los espacios del “quilombo”, como una metodología de trabajo escolar para proteger a los alumnos del exterminio de la juventud negra brasilera.

Exploro en igual medida la forma en que el cuidado falla en la protección de la vida y cómo las profesoras también se involucran con prácticas de cuidado que no representan un horizonte emancipador. Muchas de estas prácticas reproducen un

cuidado lastimoso asociado a discursos religiosos, y otras un cuidado vergonzante que despliega sentimientos de rechazo hacia la cultura de las favelas y sus habitantes.

Por último, sostengo que el cuidado escolar de las profesoras negras cariocas es una forma de oposición a las opresiones racistas y a la violencia armada que limita las oportunidades de vida de los alumnos de las favelas. Este trabajo compuesto de prácticas afectivas, materiales, pedagógicas y ancestrales contribuye a crear en el salón de clases un tiempo-otro en el cual las vidas negras son abrazadas, protegidas y reconocidas. De este modo, desarrollo esa postura filosófica del cuidado escolar como algo que posibilita esperar, como dice Paulo Freire: crear un momento “presente bonito e gostoso” en medio de un océano de muerte y violencia.

El tercer capítulo lleva por título “Etnoeducación y cuidados comunitarios: las maestras frente al conflicto armado en Buenaventura”. En él desarrollo el estudio de caso que realicé en el Pacífico colombiano, exactamente con maestras que trabajan en escuelas públicas de la ciudad portuaria de Buenaventura. Hago un preámbulo sobre las dinámicas del conflicto armado y su relación con procesos de despojo territorial, daño ambiental y destrucción de las comunidades negras del Pacífico. Relato cómo el trabajo escolar se ha visto perjudicado por la guerra y el riesgo de muerte que enfrentan las docentes en dicho contexto. Reconstruyo las trayectorias de las profesoras bonaverenses y detallo cómo el género, la raza y la clase configuran sus biografías y sus posturas pedagógicas y políticas.

En este capítulo me sumerjo en el universo de sentidos de las comunidades étnicas afrocolombianas y cómo sus saberes y prácticas ancestrales basados en la comunidad, en la maternidad colectiva, en el cuidado del territorio y en la espiritualidad informan las posturas éticas y pedagógicas de las maestras. Desarrollo la idea de la etnoeducación afrocolombiana como un marco político, epistémico y espiritual que guía el trabajo de cuidado de las profesoras en medio del conflicto armado, destacando que dicho cuidado busca reforzar las bases comunitarias para resistir a los embates del desplazamiento forzado y el despojo de los territorios étnicos.

De igual forma, me concentro en reconstruir las prácticas de cuidado de las docentes bonaverenses. Entre ellas se destacan el autocuidado como una táctica para intervenir en los contextos de violencia; la lucha para evitar que los jóvenes sean reclutados por los grupos armados ilegales; el “comadreo” como una escucha afectiva orientada a prevenir la violencia sexual; las pedagogías del duelo para interrumpir la repetición de ciclos de violencia y, por último, la realización de experiencias

pedagógicas basadas en los saberes ancestrales del Pacífico con el fin de afrontar los daños provocados por el desarraigo y el desplazamiento forzado que viven niños, niñas, adolescentes y sus familias.

El capítulo cierra con un análisis de cómo ciertas prácticas de cuidado de las docentes no necesariamente contribuyen a la construcción de paz, sino que refuerzan la violencia armada por medio del apoyo del reclutamiento de los jóvenes dentro de la fuerza pública. Finalmente, concluyo que, en medio de la degradación de la guerra, el cuidado escolar de las docentes bonaverenses contribuye a crear espacios de vida en medio de la muerte, espacios que operan como trincheras de esperanza.

Las consideraciones finales están dedicadas a la realización de un balance de los principales hallazgos de la investigación y a generar puntos de conexión entre los casos de Rio de Janeiro y Buenaventura, destacando la importancia del trabajo de las profesoras en medio de las violencias armadas y la necesidad de reconocer su labor y valorizarla socialmente.

Asimismo, doy cuenta de la pluralidad de éticas y prácticas de cuidado que se realizan en las escuelas y cómo dicho trabajo tiene como propósito no solo sostener la vida, sino demandar el fin de las guerras, el fin del racismo y de las violencias cotidianas que niegan las oportunidades educativas de las comunidades afrocolombianas y afrobrasileñas.

## 1. BORDANDO ENTRE FRONTERAS: METODOLOGÍAS AFECTIVAS Y CONOCIMIENTOS SITUADOS

En la primera parte de este capítulo describo la metodología de casos múltiples que utilicé para levantar la información sobre las prácticas de cuidado que construyen las profesoras en los contextos de violencia armada localizados en Rio de Janeiro, Brasil, y Buenaventura, Colombia. Asimismo, detallo algunos elementos del enfoque etnográfico multisituado que orientó el proceso de construcción de conocimiento. También explico las técnicas empleadas para construir los casos, tales como entrevistas en profundidad, talleres pedagógicos, observación participante y grupos focales.

Finalmente, abordo de manera particular mi aproximación a las prácticas textiles del bordado artesanal, como una metodología de procesamiento de datos y de tejido de vínculos afectivos, que me permitió seguir el rastro de las prácticas de cuidado de las profesoras cariocas y bonaverenses a través de las fronteras nacionales, culturales y lingüísticas.

Desde un posicionamiento metodológico feminista resalto que este trabajo de investigación estuvo vinculado con una apuesta de conocimientos situados que reconoce el carácter parcial, encarnado y no inocente de las prácticas científicas (HARAWAY, 1995). En este sentido, la construcción de esta tesis de doctorado retoma como objetivo no solo la acumulación de conocimiento, sino también la preocupación por construir horizontes de justicia social y de reconocimiento del trabajo que realizan las profesoras en los contextos de violencia.

Así, entiendo que “politizar el cuidado no es solo hacer reconocer el valor del cuidado en el plano simbólico de la civilización sino también apelar a la ética de la justicia” (ARANGO; MOLINIER, 2011, p. 20). En esta tesis recojo relatos de las profesoras con el propósito de exigir mejores condiciones de trabajo para ellas. Es un llamado a la sociedad para que se solidarice con las víctimas de la violencia armada, y para que los estados se comprometan con la garantía del derecho a la vida y a la educación de las comunidades más empobrecidas de nuestros países hermanos.



### **1.1. Encuentros etnográficos con profesoras de Rio de Janeiro y Buenaventura**

Comprender las prácticas de cuidado que realizan profesoras en contextos de violencia armada en las ciudades de Rio de Janeiro (Brasil) y Buenaventura (Colombia), e indagar por la forma en que dicho trabajo se enmarca dentro de contextos locales atravesados por dinámicas globales de poder y precarización, implica asumir una postura metodológica que permita interconectar las realidades de escenarios sociales heterogéneos y las vidas de sujetos múltiples a través de las fronteras nacionales. En este caso, la lectura del cuidado escolar en dos contextos del sur global marcados por las matrices de opresión de género, raza y clase, se convierte en un núcleo estratégico para comprender las formas como la educación se entreteje con la creación de conocimientos para sostener la vida en medio de mundos desgarrados por el necropoder.

A partir de la premisa teórica de que las éticas y las prácticas del cuidado en contextos escolares son plurales y cambian a partir de las interacciones socio-históricas que las enmarcan, consideré pertinente apropiar un enfoque etnográfico multisituado para reconstruir los sentidos culturales y las diferencias que constituyen el trabajo docente tanto en Colombia como en Brasil. Para el antropólogo George Marcus (2001), las etnografías multisituadas son útiles para estudiar fenómenos sociales que no ocurren de manera aislada en contextos locales, sino más bien objetos de estudio que son móviles y que interconectan múltiples contextos. Una investigación multisituada se realiza en diferentes localidades y proyecta como interés la identificación de la singularidad de los mundos de vida que estructuran los casos seleccionados. Una metodología multisituada se interesa por establecer conexiones, asociaciones y traducciones entre las localidades, con el fin de comprender los matices que presentan las estructuras de poder global en cada uno de los sitios que se estudia.

Aunque Marcus define la comparación como el derrotero de las etnografías multisituadas, mi interés se mueve por otros caminos que no buscan establecer de manera formal un contraste analítico entre los casos de Buenaventura y Rio de Janeiro, sino profundizar en la heterogeneidad de estos contextos desde un marco conceptual común basado en la perspectiva del trabajo del cuidado escolar, sin perder de vista que existen tramas globales que moldean la realización de dicho trabajo.

Así las cosas, me decanté por articular esta perspectiva multisituada con el diseño de un estudio de casos múltiples, lo que me permitió rastrear el cuidado escolar en diferentes localidades, rescatando la singularidad de cada uno de los contextos y de las tramas de sentido que configuran el trabajo docente en marcos de violencia armada. Los estudios de caso se orientan al análisis de procesos sociales, relaciones, instituciones o grupos humanos a partir de la premisa de profundizar en el conocimiento de las condiciones y características de un caso. “El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (NEIMAN; QUARANTA, 2006, p. 220).

Los estudios de casos múltiples se muestran como diseños metodológicos apropiados para describir y explicar la complejidad intrínseca de los fenómenos, desde un análisis que prioriza las determinaciones del contexto y los saberes, prácticas y estrategias de los agentes sociales que en él participan. Para los propósitos de esta investigación, construí dos casos a partir de una guía teórica que tiene tres pilares: el trabajo de cuidado, los contextos de violencia armada y el trabajo docente. Estos pilares me impulsaron a seleccionar localidades específicas para desarrollar el trabajo de campo, teniendo como guía la experiencia de mujeres docentes en escuelas impactadas por diferentes lógicas de guerra, conflicto o violencia urbana.

Como señala el sociólogo Robert Yin (1994), los estudios de casos múltiples tienen una lógica de comparación de un número limitado de casos seleccionados, donde se replican los hallazgos empíricos y los procesos de construcción teórica. Para este autor, cada caso debe ser cuidadosamente seleccionado de manera tal que “a) pueda predecir resultados similares, por lo que constituye una replicación <literal>, o b) produzca resultados contrastantes, pero por razones predecibles, construyendo una replicación teórica” (YIN, 1994, p. 46, traducción propia).

En esta investigación no tuve como interés probar las capacidades heurísticas de una teoría general por medio de casos ilustrativos. Por el contrario, me aproximé a los casos con una actitud de asombro y apertura a lo desconocido. Más que aplicar una teoría, me incliné por identificar sentidos variables sobre el cuidado en contextos de violencia armada y reconocer las expresiones locales de dicho trabajo y sus efectos en la configuración de la cotidianidad escolar. En este sentido, mi interés estuvo dirigido a captar las diferentes experiencias, formas y sentidos que adquiere el cuidado escolar en contextos multisituados, heterogéneos y cambiantes.

Tal decisión metodológica también se expresa en la escritura de los resultados de la investigación, ya que expongo de manera separada el desarrollo de cada caso, atendiendo a su complejidad interna, a los contextos particulares y a los conocimientos que engendran las profesoras en Rio de Janeiro y Buenaventura.

Ahora bien, estos casos múltiples tienen como eje central una descripción etnográfica de los “saberes docentes” que despliegan mujeres profesoras en escuelas públicas de las favelas y barrios de Rio de Janeiro y Buenaventura. Según Elsie Rockwell (1986), el saber docente no es igual a los códigos institucionales que regulan la pedagogía y el trabajo escolar. Se trata en cambio de un saber local y cotidiano que se construye en el marco del trabajo docente y en la relación con las biografías particulares de los maestros y maestras, y la historia social que les toca vivir.

Este saber se compone de las formas de interacción que se tejen en las aulas y en relación con los estudiantes, directivas, colegas y comunidad escolar; así como por los conocimientos técnicos y emocionales que configuran el trabajo de enseñar. Un elemento clave para etnografiar estos saberes está en reconocer que ellos están marcados por la historia de cada escuela o de cada grupo escolar, en relación con dinámicas de poder que configuran la cotidianidad del trabajo docente dentro del aula. Finalmente, la etnografía escolar tiene un propósito político y pedagógico en la medida que, al documentar el saber y la práctica docente, no solo se abren posibilidades para conocer de cerca las experiencias de los educadores, sino también se generan líneas políticas para transformar las escuelas y generar alternativas para hacer otros tipos de docencia.

Algo que incluí en el diseño metodológico de manera intencional es una perspectiva feminista que reconoce que los contextos sociales y educativos están atravesados de forma invariable por relaciones imbricadas de género, raza y clase social (COLLINS, 2015; VIVEROS, 2016). Esto significa que el trabajo etnográfico estuvo orientado por una mirada interseccional que opera como una sensibilidad analítica que reconoce que las identidades, las instituciones y las estructuras sociales se encuentran entretnejidas por opresiones clasistas, racistas y sexistas, las cuales operan de manera simultánea y no jerárquica en la vida cotidiana de agentes individuales y colectivos.

Estas matrices de opresión no operan de forma universal ni monolítica y están siempre interconectadas con la historia, la geografía y el contexto específico que se analiza. Es decir, las experiencias de dominación en cada contexto son variables y

situadas, y para analizarlas se debe tomar en cuenta la agencia de los sujetos y una perspectiva no fija de las relaciones sociales.

Patricia Hill Collins (2015) destaca que raza, clase y género si bien configuran relaciones de opresión simultáneas, estas no se expresan con la misma fuerza en cada contexto y tampoco operan como una sumatoria de desventajas. De ahí que es importante reconocer el peso que le dan los agentes y los procesos sociales a cada categoría, sin desconocer que se trata siempre de una relación de poder que opera de manera consustancial con otros ámbitos de dominación.

Así, la interseccionalidad no es un modelo aritmético de ventajas o desventajas sociales, sino una perspectiva analítica que destaca las construcciones simultáneas de las opresiones y una perspectiva de la resistencia basada en coaliciones e identidades de lucha sensibles a diferentes formas de dominación.

En esta etnografía multisituada, el enfoque interseccional me permitió identificar cómo las violencias armadas se configuran por medio de relaciones de género, raza y clase en cada uno de los contextos analizados. También me permitió estar atenta a la forma en que las biografías de las docentes y sus prácticas pedagógicas son configuradas por estas relaciones imbricadas de poder que informan sus éticas, prácticas de cuidado y posicionamientos políticos. De este modo, la perspectiva interseccional es una herramienta metodológica que contribuye a visibilizar el punto de vista de las docentes bonaverenses y cariocas, entendiendo que esta particular forma de visión se convierte en una ventana para rastrear los mecanismos en que opera la dominación a nivel local, y las posibles formas de conocimiento que se engendran para resistir, oponerse y transformar las violencias desde las propias voces de mis interlocutoras.

Para realizar el trabajo de campo en Colombia y en Brasil, construí los casos en cada contexto teniendo como base una trama común. Dicha trama tuvo como hilo central las siguientes preguntas: ¿qué sentidos éticos y políticos orientan las acciones de cuidado de las profesoras que actúan en contextos de violencia armada?, ¿Cuáles son las potencialidades políticas de este trabajo de cuidado en la escuela?

A partir de las preguntas seleccioné unas tramas empíricas y conceptuales para delimitar cada uno de los casos. Estas tramas me permitieron mapear el cuidado escolar en los escenarios etnográficos:

**Tabla 1 – Tramas constitutivas de los casos múltiples**

<b>Tramas</b>	<b>Componentes</b>	<b>Técnicas de recolección</b>
<b>Tramas biográficas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Trayectorias sociales y profesionales de las profesoras</li> <li>* Condiciones del trabajo docente</li> <li>* Saberes docentes y prácticas pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entrevistas individuales</li> </ul>
<b>Tramas contextuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Dinámicas de la violencia armada en el contexto</li> <li>* Testimonios de las profesoras del impacto de la violencia armada sobre la comunidad escolar</li> <li>* Características sociales de las escuelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entrevistas individuales</li> <li>* Talleres pedagógicos</li> <li>* Observación</li> <li>* Revisión de bibliografía secundaria</li> <li>* Espacios de socialización</li> </ul>
<b>Tramas del cuidado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Narrativas de las prácticas de cuidado en el contexto escolar</li> <li>* Trabajo emocional y vínculos afectivos de las profesoras con sus alumnos y las comunidades</li> <li>* Sentidos morales y políticos sobre el trabajo docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entrevistas individuales</li> <li>* Talleres pedagógicos</li> <li>* Espacios de socialización</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Ahora bien, las etnografías multisituadas implican el uso de diferentes técnicas de investigación que se definen tanto por la naturaleza del objeto de estudio, como por las dinámicas sociales del contexto donde se aplican las herramientas. En este caso, utilicé las entrevistas en profundidad como un instrumento base para identificar las tramas biográficas, contextuales y de cuidado que configuran el trabajo docente de las profesoras en el marco de las violencias armadas.

En el diseño de la entrevista incluí de manera explícita los objetivos de la investigación y no oculté mi interés por identificar el trabajo del cuidado en las prácticas educativas. Situé este tema de manera abierta y estimulé la reflexividad de las profesoras sobre el cuidado escolar, buscando comprender los sentidos subjetivos y culturales que están asociados a estas prácticas. En este sentido, explicitar mi posición teórica con las profesoras me permitió construir un diálogo crítico, poner

sobre la mesa mis intereses académicos y evitar, como propone Haraway (1995), los “trucos divinos” de la ciencia moderna que plantean la producción de conocimiento como un trabajo inocente, distante y neutral, donde se asume que la subjetividad del investigador “contamina” el universo estudiado. Por el contrario, mis preguntas y objetivos de investigación fueron posicionados, parciales, localizados y abiertos a la sorpresa y la ironía.

En esta investigación asumí el cuidado escolar como una metáfora en el sentido que le otorga George Marcus (2001). Es decir, es un dominio del discurso o de modalidad del pensamiento que se puede trazar en diferentes contextos etnográficos con la finalidad de “unir locaciones de producción cultural que no han sido conectadas de manera evidente y, por tanto, para crear nuevas visiones, empíricamente argumentadas, de panoramas sociales” (MARCUS, 2001, p. 120).

Por ello, orienté la entrevista en profundidad hacia la identificación de las perspectivas éticas, pedagógicas y políticas de las profesoras cariocas y bonaverenses en relación con el cuidado, teniendo en cuenta que “la ética del cuidado se puede entender sólo a partir de los *decires de las trabajadoras* y del sentido ético que ellas mismas dan a sus tareas, por más desagradables que sean”. (MOLINIER, 2018, p. 93).

Así, la entrevista se apoyó en un proceso de reflexividad que buscó estimular elaboraciones sobre los trabajos concretos que hacen las docentes para responder a las necesidades de sus alumnos en los contextos de violencia armada, y cómo dicho trabajo se conecta con las relaciones de género, raza y clase. De igual forma, indagué por los sentidos éticos y políticos que construyen las profesoras sobre sus acciones educativas y puse atención a las maneras en que relataban afectos, vínculos y relaciones de conocimiento entre ellas y sus estudiantes, sin perder de vista mi foco en los impactos de la violencia armada en el cotidiano escolar.

Una vez finalizada la construcción del guion de entrevista, decidí establecer unos criterios básicos para seleccionar a las profesoras con las que indagué las preguntas de investigación. El primer criterio tiene que ver con el tiempo. Decidí trabajar con profesoras que, por lo menos, hubieran trabajado durante tres años continuos en calidad de docentes en escuelas públicas afectadas de manera directa por contextos de violencia armada. El segundo criterio que establecí es de carácter social. Me concentré en contactar profesoras que tuvieran algún reconocimiento comunitario, o por parte de sus colegas, en tanto agentes comprometidas con el

trabajo docente en escuelas públicas afectadas por la violencia armada. Finalmente, determiné un criterio político. Me interesé por identificar profesoras que tuvieran experiencias de activismo político, académico o pedagógico relacionadas con luchas sociales, con la protección de las comunidades escolares o el sostenimiento del trabajo educativo en medio de la violencia armada.

La etnografía que desarrollé en Rio de Janeiro y Buenaventura implicó no sólo el desarrollo de un trabajo de campo multisituado, sino también un trabajo multilingüe en el que tuve que construir herramientas de recolección de información tanto en español como en portugués, con el propósito de adaptar los intereses teóricos a cada uno de los contextos. De este modo, el proceso etnográfico se realizó atravesando lenguas y fronteras, y construyendo traducciones para identificar las maneras como el cuidado escolar aparecía en los relatos de mis interlocutoras.

Con el propósito de mantener un espíritu de conocimiento a través de las fronteras, decidí mantener los relatos de las profesoras cariocas en el portugués original en el que se realizaron las entrevistas. Realizar esta investigación significó entonces moverme entre culturas, lenguas y modos de pensamiento y así el cuidado se convirtió en una metáfora que escribí en *portunhol*.

El caso de Rio de Janeiro inició su construcción en el segundo semestre de 2019. Gracias al contacto que establecí con investigadoras del Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>11</sup>, recibí las primeras referencias de profesoras con las que inicié el proceso de diálogo. Asimismo, entré al campo gracias al apoyo del Instituto Maria e João Aleixo (IMJA), con sede en la favela de Maré, una organización orientada a la gestión del conocimiento desde apuestas decoloniales, periféricas y antirracistas<sup>12</sup>.

Con esta organización establecí un proceso de intercambio de saberes para el trabajo pedagógico en contextos de conflicto armado, y realicé un taller con docentes de escuelas públicas impactadas por la violencia armada en favelas de la Zona Norte

---

<sup>11</sup> Este grupo de investigación es coordinado por la profesora Leticia de Luna Freire y se concentra en estudios etnográficos alrededor del vínculo entre educación y contextos urbanos. El grupo tiene una experiencia significativa en el desarrollo de conocimiento sobre el impacto de la violencia armada en Rio de Janeiro en las escuelas de las favelas. Para más información visitar: <https://www.nupecedu.uerj.br/>

<sup>12</sup> Como producto del intercambio con esta organización publicamos un artículo en la Revista Periferias titulado "A pedagogia da paz. Sentimentos como metodología educacional de resistência", disponible en: <https://revistaperiferias.org/materia/a-pedagogia-da-paz-na-colombia/>

de Rio de Janeiro. Como producto de ese taller conocí otro grupo de profesoras que incluí en mi lista de potenciales interlocutoras para los fines de mi investigación.

No apliqué entrevistas hasta que construí una relación de confianza con las profesoras que conocí a través del NUPEC y el IMJA. Arranqué a través de diálogos informales para conocernos e indagué un poco sobre sus trayectorias profesionales. En ese momento consideré realizar entrevistas con cinco profesoras y descarté a otras dos porque no cumplían con los requisitos que establecí para delimitar el caso.

Entre octubre y noviembre de 2019 hice cinco entrevistas de manera presencial y tuve la oportunidad de hacer una observación en dos instituciones educativas, una en Vila Cruzeiro y otra en Pavuna, ambas localizadas al norte de la ciudad. Registré mis observaciones en un diario de campo y allí consigné el resultado de mi acompañamiento a una jornada laboral de las profesoras. Detallé sus interacciones con los alumnos, las condiciones de las instalaciones escolares, algunas muestras de los procesos pedagógicos, y ciertos elementos del contexto social y económico de las favelas.

Debido al confinamiento producido por la pandemia del Covid-19 no pude hacer entrevistas presenciales y tuve que recurrir a entrevistas virtuales para no parar el trabajo de campo. Entre 2020 y 2021 conseguí ampliar el tamaño de la muestra gracias a las referencias que me dieron las docentes que ya había entrevistado. En esa medida, entrevisté por medio de Google Meet a seis (6) docentes mujeres que cumplían con los requisitos de construcción del caso, y consideré incluir a un (1) profesor varón, teniendo en cuenta su activismo en el cuidado de alumnos de las favelas desde su rol docente. En general, las entrevistas tuvieron un promedio de duración de una hora y media, y hubo casos en los que hice más de una entrevista con las profesoras, con el propósito de afinar algunos temas. Las entrevistas fueron registradas en audio y video y luego transcritas.

Una de las sorpresas que tuve durante el trabajo de campo es que las profesoras que me indicaron para explorar los sentidos del cuidado escolar eran mujeres que se autoreconocían como personas negras. El diseño inicial de la investigación no contemplaba enfocarme en las experiencias de estas mujeres, sin embargo, el peso empírico de su presencia en el campo me condujo a fortalecer una perspectiva interseccional de género, raza y clase para comprender de mejor manera sus experiencias como docentes en las favelas de Rio de Janeiro.



Por ejemplo, una de las profesoras que conocí de manera virtual fue a través de un reportaje que hizo el Jornal Extra (ZUAZO, 2017) titulado “Dia do professor numa cidade em guerra: exemplos de mestres que ensinam a sonhar”. En él se documentan las biografías de dos profesores y una profesora que trabajan en instituciones educativas afectadas por la violencia armada y son descritos como docentes ejemplares que contribuyen a transformar los contextos escolares. Dice el Jornal Extra: “São heróis do cotidiano, que apresentam a educação como escudo contra os males da sociedade” (ZUAZO, 2017).

Allí se hablaba de una profesora de inglés que desarrolla proyectos pedagógicos para concientizar a niñas y jóvenes de las favelas sobre sus potencialidades intelectuales y políticas. Esta mujer es una profesora negra y su historia me cautivó. Decidí escribirle un correo electrónico y fue así que conseguí entrevistarla. Esta profesora accedió a compartir su historia y con ella ratifiqué que existe un punto de vista epistemológico que comparten varias profesoras negras, que hacen de su experiencia de marginalidad social una forma de sensibilidad para comprender y actuar sobre los daños que genera la violencia armada en las favelas (COLLINS, 2015).

En total realicé 12 entrevistas en profundidad con profesoras mujeres cisgénero, 10 de ellas se autoidentifican como mujeres negras y una de ellas como mujer blanca. Por último, entrevisté 1 docente que se autoreconoce como un hombre negro. La mayoría de mis interlocutoras cariocas son habitantes de las favelas y pertenecen a estratos bajos y medio-bajos. Tienen una edad promedio de 35 y 54 años de edad. Cuentan con una experiencia docente en escuelas públicas de las favelas que va de los 8 a los 12 años de servicio, y 3 tienen más de 20 años de experiencia en dicha labor.

Estas profesoras se desempeñan en diferentes niveles de enseñanza y un rasgo característico de sus perfiles es que no dan clases para una franja etaria específica, lo cual es evidencia de una profunda precarización de la labor docente. Es común que existan profesoras que trabajen en la mañana con niñas de Enseñanza Fundamental I y que en la noche trabajen como profesoras de Educación de jóvenes y adultos. De todas maneras, con fines analíticos puedo decir que las profesoras se distribuyen así: dos trabajan como docentes de Educación Infantil; tres lo hacen en Enseñanza Fundamental I; cinco en Enseñanza Fundamental II, una es rectora adjunta de una escuela y otra es profesora de Enseñanza Media.

Ocho docentes afirmaron ser participantes activas de colectivos que trabajan temas étnico-raciales en el campo educativo, y también tienen una trayectoria académica en la que han cursado especializaciones y maestrías relacionadas con las luchas antirracistas en Brasil.

Las escuelas en las que trabajan las profesoras han sufrido el impacto de la violencia armada de diferentes maneras e intensidades. No se trata de modalidades de violencia ancladas en el pasado, sino hechos actuales que se viven en la cotidianidad escolar. En este sentido, las entrevistas se hicieron en un contexto en el que el riesgo y la muerte son latentes.

En términos geográficos, las escuelas en las que trabajan las profesoras están localizadas en la Zona Norte en las favelas de Maré, Complexo da Penha, Complexo do Alemão, Salsa e Merengue, Nova Holanda, Pavuna y Bangú. En la Zona Oeste en Vila Carioca, Cidade de Deus y el Morro do Fogueteiro en Santa Teresa. Finalmente, una de las profesoras trabaja en una escuela localizada en el vecino municipio de Duque de Caxias.

Todas las escuelas se localizan en favelas que tienen un bajo Índice de Desarrollo Humano y en ellas se expresa el conflicto armado de diferentes formas, como el dominio territorial de grupos de narcotraficantes y milicias, y la presencia de la policía militar por medio de Unidades de Policía Pacificadora (UPP) o a través de operaciones militares.

Con ayuda de mi amiga y colega, la socióloga Juliana Duarte<sup>13</sup>, elaboramos una cartografía social de las cuatro escuelas que tuve la oportunidad de visitar en Rio de Janeiro. Por medio de una representación gráfica (Figura-1), se captaron algunas de las historias de cuidado de las profesoras en cada institución educativa, las cuales serán desarrolladas en el Capítulo 2.

En la cartografía se percibe la ubicación geográfica de las escuelas en las favelas y algunos haceres del cuidado en dichos territorios, como la protección de la comunidad escolar en medio de los tiroteos, el tejido de afectos entre docentes y alumnos, la conservación de la memoria de la activista Marielle Franco y la reparación de escuelas heridas por la violencia armada.

---

<sup>13</sup> Juliana ha ilustrado diferentes libros sobre ecofeminismos, memorias del conflicto armado colombiano y luchas de los migrantes latinoamericanos en Europa. Actualmente reside en Países Bajos. Para conocer más de su trabajo, visitar por medio del siguiente enlace: <https://www.instagram.com/lajulitadibuja/?hl=es-la>

Figura 1 – Cartografía social del trabajo de campo en Rio de Janeiro



Fuente: elaborado por Juliana Duarte de manera especial para esta investigación, 2023.

En octubre de 2022 logré hacer una visita y realicé varias actividades con las profesoras. La primera fue una observación etnográfica en una creche localizada en el Morro do Fogueteiro. Gracias a una invitación de una de las docentes pude conocer esta escuela y realicé un taller con un equipo de 20 profesoras de Educación Infantil. Con ellas desarrollé un trabajo de pedagogías afectivas para abordar las memorias de dolor y resistencia que han vivido. El espacio sirvió como un escenario emocional para hablar sobre los daños psicosociales que cargan las docentes y brindar un momento de cuidado para tramitar las heridas. Asimismo, registré algunas experiencias que ellas han elaborado en pedagogías antirracistas y de reivindicación de la favela desde espacios como la creche.

Por invitación de otra profesora conocí una escuela de Enseñanza Fundamental II localizada en la favela de Nova Holanda. Acompañé a esta docente en su jornada escolar y registré mi visita por medio del diario de campo; allí registré los impactos físicos que producen los tiroteos en las instalaciones escolares y las percepciones que tienen algunos alumnos y docentes sobre estos hechos.

Por último, organicé un encuentro con las profesoras que entrevisté tanto de manera presencial como virtual, con el fin de socializar con ellas los principales hallazgos de la investigación. Realicé este espacio con el fin de validar mis interpretaciones y construir categorías de análisis compartidas que representaran de manera adecuada a las profesoras y al trabajo de cuidado que realizan. Busqué evitar una posición extractivista del conocimiento y, por ende, el espacio de socialización fue importante para recoger las impresiones, las críticas e interpelaciones que las profesoras hicieron de mis resultados etnográficos.

No llamé a este espacio un lugar de “devolución”, porque considero que el conocimiento no se construye en el mundo universitario y luego se “devuelve” a las comunidades para que lo “apropien”, como si el “verdadero” conocimiento fuese el que se produce dentro de las paredes de la academia. Por el contrario, considero a mis interlocutoras no como objetos, sino como agentes que construyen conocimiento pertinente y valioso para moverse e interpretar el mundo social de las escuelas en medio del conflicto armado.

Dicho espacio de socialización fue fructífero porque me permitió afinar algunas categorías y corregir mis sesgos. Tuve la oportunidad de publicar dos artículos académicos en revistas indexadas con resultados parciales de la etnografía en Rio de Janeiro (BELLO, 2020; BELLO; VIANNA, 2021). En ellos arriesgué la construcción del

concepto “pedagogías viscerales” para describir el trabajo de cuidado que hacen las docentes en las favelas. Discutí este resultado con las profesoras y no estuvieron de acuerdo con dicha categoría porque les parecía sanguinolenta y un tanto amarillista. Por eso no incluí ese desarrollo conceptual en esta tesis y opté por reconocer otras nociones que fueron sugeridas por las propias docentes como, por ejemplo, la “ética del cuidado antirracista” o “pedagogías insurgentes de las favelas”, categorías que desarrollaré en profundidad en el capítulo 2.

Ahora bien, la construcción del segundo caso etnográfico inició en febrero de 2020 en la ciudad de Buenaventura en el Pacífico colombiano. Antes de que empezara el confinamiento por la pandemia del Covid-19 logré un apoyo con la Fundación PLAN International de Canadá, por medio de su programa “Liderando por la Paz”, el cual tuvo como objetivo brindar herramientas de género para orientadoras escolares, con el fin de garantizar los derechos de niñas y adolescentes. En ese contexto recibí un apoyo logístico y financiero para realizar un taller con 25 docentes orientadoras de colegios públicos de la ciudad<sup>14</sup>. En él desarrollé un trabajo de bordado colectivo como una didáctica emocional para acompañar los daños producidos por el conflicto armado con niños, niñas y adolescentes. A partir de ese encuentro pude identificar interlocutoras que cumplían con los requisitos que había establecido para el recorte empírico. Allí contacté 7 docentes orientadoras con las que realicé entrevistas en profundidad de manera virtual mientras estuvimos en confinamiento.

Otra de las entradas al campo fue a través de la Fundación Espacios de Convivencia y Desarrollo Social (Fundescodes)<sup>15</sup>, una organización de derechos humanos con gran trayectoria en Buenaventura que me facilitó contactos de profesoras que han participado en sus procesos formativos alrededor de los derechos de las víctimas del conflicto armado y el activismo afrocolombiano<sup>16</sup>. Gracias a estos contactos conocí a dos profesoras, una de Educación Infantil y otra de Biología,

---

<sup>14</sup> Como se verá en el capítulo 3, las docentes orientadoras en Colombia desarrollan procesos pedagógicos y psicosociales en las escuelas dirigidos a garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Son agentes pedagógicos encargados de dinamizar las políticas curriculares del estado y de activar rutas institucionales para la protección de los menores.

<sup>15</sup> Esta organización de víctimas y defensores de derechos humanos se especializa en el trabajo etnoeducativo, la construcción de memoria histórica y la exigibilidad de derechos a través de un proyecto autónomo denominado Casa Social Cultural y Memoria ubicado en el barrio Lleras Camargo. Para conocer más de este espacio, visitar por medio del siguiente enlace: <https://www.facebook.com/casasocialculturalymemoria>

<sup>16</sup> La población de Buenaventura está compuesta por un 90% de personas que se identifican como negras o afrocolombianas (CIVP BUENAVENTURA, 2020).

quienes desarrollan procesos de trabajo comunitario tanto dentro como fuera de las escuelas.

Finalmente, conocí un colegio público con una experiencia paradigmática de construcción de paz<sup>17</sup>. En ese lugar contacté a dos profesoras y a la rectora de la institución, todas ellas lideresas comunitarias y docentes comprometidas con el enfoque de la etnoeducación afrocolombiana, que es un marco epistémico y político que reivindica los saberes ancestrales de las comunidades del Pacífico dentro del quehacer escolar.

En los meses de junio y julio de 2022 pude retornar a Buenaventura para ultimar algunos detalles del trabajo de campo. En ese periodo repetí algunas entrevistas con las profesoras que ya había entrevistado de manera virtual, con el ánimo de profundizar temas que quedaron pendientes. De igual forma, concerté la visita a 4 colegios públicos en los cuales las docentes desarrollan prácticas pedagógicas vinculadas con la construcción de paz y la etnoeducación afrocolombiana. Estas visitas fueron muy ricas y me permitieron registrar experiencias didácticas vinculadas con el cuidado y algunas resistencias que tejen las escuelas para la defensa de los territorios ancestrales.

Por último, al igual que en Rio de Janeiro hice un espacio de socialización con las docentes que participaron de la investigación. Allí compartimos una jornada de análisis de las categorías y de las descripciones que hice durante los encuentros etnográficos y recibí recomendaciones puntuales que me llevaron a replantear algunas de mis conclusiones. Particularmente, varias profesoras me corrigieron por sugerir que ellas actúan como agentes “neutrales” en el conflicto armado. Su interpelación me llevó a cambiar este dato y a resaltar que su compromiso con el cuidado de los alumnos, particularmente en la prevención del reclutamiento, las mueve hacia un posicionamiento explícito en contra de la guerra. Tal posicionamiento se expresó a través de las categorías locales “ética comunitaria del cuidado” y “cuidado de alto riesgo”, que construí gracias al diálogo con las maestras y que fueron plasmadas en el capítulo 3.

En suma, realicé 12 entrevistas en profundidad con mujeres cisgénero entre los 35 y los 65 años de edad. Estas mujeres se reconocen a sí mismas como

---

<sup>17</sup> Este colegio localizado en la Comuna 12 de Buenaventura me fue recomendado por una amiga socióloga, Mayerlin Caicedo, quien trabaja en el acompañamiento de organizaciones de mujeres negras en el territorio étnico de Buenaventura.

pertenecientes al grupo étnico afrocolombiano y varias de ellas están registradas como víctimas del conflicto armado en las bases de datos de instituciones estatales. Estas maestras tienen un promedio de 6 y 13 años de servicio en la Secretaría de Educación de Buenaventura. Un grupo significativo de ellas tiene una experiencia que supera los 20 años de servicio.

Tres profesoras trabajan con niños de Primaria y una trabaja con adolescentes de Secundaria y actualmente es coordinadora académica. Una es rectora y siete se desempeñan como docentes orientadoras. Finalmente, hice una entrevista con un líder local de derechos humanos para complementar el conocimiento sobre el conflicto armado en el territorio.

En la Figura-2 se puede observar una cartografía social de las escuelas que visité en la ciudad de Buenaventura, la cual está dividida en 12 Comunas y dos zonas, una continental y una insular. La mayor parte de las comunas ha sido afectada por el conflicto armado interno que se desató con intensidad desde los años 90 del siglo XX, con la incursión de grupos paramilitares en el territorio (CNMH, 2015). Los colegios en los que trabajan las maestras son afectados por las dinámicas regionales de la guerra que comprenden modalidades de violencia como la fragmentación de los barrios, los toques de queda, homicidios, desplazamiento forzado, violencia sexual y reclutamiento de menores. Las escuelas en que trabajan las maestras se localizan en territorios controlados por grupos armados ilegales que se disputan algunos barrios en las Comunas 2, 3, 8, 9 y 12. En la cartografía social se pueden apreciar algunas imágenes del trabajo de cuidado que hacen las maestras para defender la vida y sembrar la paz en el territorio: las ollas comunitarias, algunos murales alusivos a la paz, la protección de alumnos frente al reclutamiento y la defensa del territorio ancestral. Todas estas representaciones sobre el cuidado escolar surgieron de las entrevistas hechas con las docentes y se profundizarán en el capítulo 3.

Finalmente, vale la pena mencionar que mantuve la categoría “maestras” para referirme a las profesionales de la educación que conocí en Buenaventura, pues esta denominación es utilizada de manera corriente por las comunidades educativas. Soy consciente de que existen diferencias y jerarquías epistémicas y sociales entre las categorías “maestra” y “profesora”, sin embargo, para mis interlocutoras en Colombia, la denominación “maestra” se usa de manera tradicional para designar a aquellas mujeres que trabajan en las escuelas y que demuestran una vocación de servicio con las comunidades.

Figura 2 – Cartografía social del trabajo de campo en Buenaventura.



Fuente: elaborado por Juliana Duarte de manera especial para esta investigación, 2023.



Las entrevistas en profundidad con las docentes de Rio de Janeiro y Buenaventura fueron respaldadas por un consentimiento informado, con base en el protocolo establecido por el Comité de Ética de la Faculdade de Educação de la USP. Asimismo, decidí cambiar los nombres de las docentes y de las escuelas que visité con el propósito de proteger la identidad de mis interlocutoras debido a los temas sensibles que se trataron en el desarrollo de la investigación.

Las entrevistas, observaciones en campo, talleres pedagógicos y los espacios de socialización que realicé para obtener la información que da respuesta a los objetivos de esta pesquisa, fueron registrados, transcritos y sistematizados por medio de la herramienta de análisis de software académico, Atlas Ti. Con ayuda de esta herramienta identifiqué dos categorías emergentes sobre los sentidos de las prácticas de cuidado de las profesoras en contextos de violencia armada.

El primer ámbito de prácticas corresponde con aquellas acciones materiales, pedagógicas y afectivas que realizan las docentes para sostener, proteger y reparar las subjetividades de los estudiantes que han sido rotas por los contextos de violencia armada. Estas acciones involucran diferentes repertorios como la protección y el cuidado de las instalaciones escolares; la realización de trabajo emocional para atender las secuelas que produce la violencia armada; la construcción de experiencias pedagógicas que reivindican las identidades negras y periféricas como formas de lucha por la vida; y aquellas prácticas que protegen a los niños y adolescentes de su vinculación con los grupos armados ilegales. En términos generales, son aquellas prácticas de cuidado que evitan que se deshaga la escolaridad y que posibilitan una re-existencia de las comunidades educativas en medio de situaciones devastadoras de muerte y conflicto armado.

El segundo grupo está compuesto por prácticas de cuidado que no están acompañadas de una consciencia política transformadora de las condiciones de opresión, sino que, por el contrario, aunque son bien intencionadas y sostenedoras de la vida, tienen efectos negativos sobre los estudiantes y sus familias. En este caso, algunas prácticas están relacionadas con formas de cuidado que reproducen cuestiones como lástima, paternalismo y actitudes sentimentalistas que contribuyen a reforzar las dominaciones de clase y raza. Otro tipo de prácticas del cuidado también sostienen la guerra por medio del apoyo al reclutamiento de estudiantes por parte de la fuerza pública. Se trata entonces de aquellas prácticas que se deslindan de los

sentidos normativos del cuidado como haceres que siempre se piensan como bondadosos, positivos y constructores de paz.

La identificación de estos grupos de prácticas del cuidado se plasma en la construcción de cada uno de los casos, en los cuales decidí escribir los resultados de la etnografía multisituada, diferenciando aquellas prácticas de cuidado asociadas con la re-existencia de aquellas que arrastran sentidos de dominación.

Finalmente, es pertinente mencionar dos elementos que afectaron la construcción de la etnografía. Uno está relacionado con los efectos de la violencia armada sobre el diseño y la ejecución del trabajo de campo. El otro tiene que ver con mi lugar de enunciación y la adopción de una postura ética feminista en la construcción de conocimientos situados y responsables.

En cuanto al primer punto, considero clave mencionar que para mí fue importante asumir una crítica al ethos masculino del etnógrafo en contextos de guerra, que establece como canon de la producción de conocimiento los gestos temerarios, la valentía, el arrojo, la masculinidad y la aventura (HERNÁNDEZ, 2021). Al contrario de estos valores, realizar trabajo de campo en zonas de violencia armada me generó miedo, a veces me sentí cobarde, débil y en riesgo. Las palabras de Paul B. Preciado retumbaban en mi cabeza cuando me vi enfrentada a situaciones del campo que me hacían temblar: “Porque os amo, os deseo débiles y no valientes. Porque es a través de la debilidad que la revolución actúa” (PRECIADO, 2019, p. 135).

En Rio de Janeiro sentí miedo cuando fui a una escuela nocturna en el barrio Pavuna. Para llegar hasta allá tuve que pasar por un retén establecido por menores de edad armados con fusiles. En otra ocasión, en la escuela que visité en Nova Holanda, tuve pánico porque se escuchaban sonidos de fuegos pirotécnicos, lo que auguraba el comienzo de un enfrentamiento entre narcotraficantes y la policía. En esa ocasión tuvimos que parar las actividades y salir junto a los docentes hacia otros lugares para no quedar presos en el tiroteo.

En Buenaventura, mientras tomaba fotos de un bonito mural que adornaba la pared externa de un colegio, un hombre en moto se acercó hasta mí y me dijo: “Deje de tomar fotos, maricón”. Me ganó el terror y abandoné la zona. En 2022 decidí no entrar en un colegio de la Comuna 12 porque en ese momento había una guerra entre bandas criminales. Esa vez cancelé la visita, a pesar de que una profesora me aseguraba de que nada me iba a pasar.

Hacer trabajo de campo en estas escuelas afectadas por la violencia armada me llevó a reconocer mi lugar de vulnerabilidad y a establecer medidas de autocuidado. Eso significó no hacer visitas a las escuelas de manera prolongada y programar entrevistas con las profesoras en lugares seguros, muchas veces fuera de las favelas o las comunas. Cuando visité las escuelas lo hice en compañía de las profesoras y establecí con ellas un diálogo franco sobre mis miedos, pero también sobre mis privilegios, y sobre la vergüenza que sentía al expresar mi inseguridad, sabiendo que para ellas ese terror es algo a lo que se deben enfrentar de manera cotidiana.

En general, las profesoras fueron comprensivas. Se aseguraban de que estuviera acompañada tanto para llegar como para salir de los colegios. Las profesoras también me convocaron a desarmarme de mis prejuicios y me invitaron a entrar a las escuelas para conocer la magia que allí ocurre, así como la resistencia, la creatividad y la dignidad de quienes mantienen viva la tarea de educar. Estas profesoras me mostraron que la violencia armada no sobredetermina la realidad y que es fundamental en una etnografía comprometida hacer hincapié en la resiliencia, en la potencia política y en las poéticas que ocurren en dichos territorios.

El segundo punto se relaciona con mi lugar de enunciación. Siguiendo a Donna Haraway (1995), entiendo que en las prácticas feministas de producción de conocimiento es fundamental explicitar desde qué lugar se habla y asumir la responsabilidad de las formas en que vemos y representamos el mundo que estudiamos. Mi identidad durante el trabajo de campo se articuló de formas disimiles tanto en Rio de Janeiro como en Buenaventura. En el proceso de diálogo con las docentes fui explícita en manifestar que el objetivo de mi investigación tenía que ver con mi trabajo de grado para optar al título de Doctora en Educación. No oculté que estaba en una posición de privilegio académico y que mi trabajo no tenía como fin prometer grandes transformaciones. Deseché las promesas y manifesté mi voluntad de establecer solidaridades, de disponerme a escuchar y a compartir conocimientos para problematizar los mundos escolares que nos importan.

Expuse mi posicionamiento político como educadora feminista comprometida con las luchas de las mujeres y las personas LGBTIQ+ en el campo pedagógico, y también dejé clara mi posición política vinculada con los feminismos antimilitaristas, que tienen como utopía el fin de las guerras y la reparación de las comunidades heridas por los conflictos armados.

Aunque me reconozco como una persona de género fluido, no binaria, “marica”, como decimos en Colombia; no puedo negar que poseo un privilegio racial en tanto persona blanca. La blanquitud, como señala Djamila Ribeiro (2019), es un trazo identitario que está marcado por privilegios contruidos a partir de la opresión de otros grupos. Este privilegio estructural se hizo presente en el trabajo de campo puesto que la mayoría de mis interlocutoras son mujeres negras que enseñan en contextos atravesados por la colonialidad y el racismo estructural.

En este sentido, practiqué una reflexividad crítica sobre los privilegios que encarno y observé de qué manera es injusto que vidas como la mía puedan tener muchos derechos garantizados y otras personas, como aquellas que habitan las favelas y las comunas, tengan una vida precarizada. Tal vez mi posición como una persona discriminada en el orden sexual y de género me llevaba a conceptualizar la importancia de ampliar la lucha, y comprender que, sin destruir el racismo, no se puede destruir el heteropatriado y el clasismo.

Reconocí mis privilegios en el proceso de hacer la etnografía porque mientras yo tenía acceso a la educación superior de calidad, muchas de las profesoras y de sus alumnos se enfrentaban a un sistema educativo racista, excluyente y precarizado. Mientras yo podía entrar y salir de las escuelas en los contextos de violencia armada, estas mujeres y sus alumnos se quedaban allá, sin poder huir de esa realidad y obligados a convivir con la muerte. Entendí también que si a una persona blanca, universitaria y de clase media como yo la asesinan, la sociedad se va a paralizar y los medios de comunicación se van a indignar y tal vez, si pasan por alto que soy marica, seré merecedora de un luto público. Por el contrario, a las personas negras de Rio de Janeiro y de Buenaventura cuando son asesinadas o desplazadas de sus territorios, la sociedad no sale a llorarlas, no hay indignación, no hay luto ni medios de comunicación lamentando las vidas perdidas.

Estas asimetrías de poder no desaparecen por el hecho de que yo las reconozca en mi reflexividad metodológica. Sin embargo, en vez de paralizarme ante estas injusticias decidí manifestarlas y hacer público mi rechazo al racismo, sin que esto signifique que ya haya superado todos los sesgos racistas. Entiendo que mi diálogo con las profesoras negras no solo podía ser un vínculo de solidaridad, sino de entender que sus luchas nos competen a todes, porque es inadmisibile que como sociedad no nos responsabilicemos frente a los monstruos de la violencia armada y

cómo esa violencia beneficia a las personas blancas y privilegiadas en nuestros países.

Así, construir conocimiento sobre el racismo estructural siendo una persona blanca puede significar no solo asumir los privilegios, sino escrutar constantemente nuestro yo dominante y hacer cosas concretas en la realidad para impugnar o transformar las injusticias que produce el racismo. Significa asumir con humildad los aprendizajes que recibimos de las personas negras que están en lucha. A veces significa callar para escuchar los reclamos justos, las desigualdades y las verdades que nos pueden doler. Significa utilizar ese privilegio para traicionar a nuestra cultura dominante y responsabilizarnos de nuestro racismo interiorizado. Significa sacudirse hasta lo más profundo, puesto que “sin una envoltura emocional sentida en el corazón que surja de nuestra opresión, sin que se nombre al enemigo que llevamos dentro de nosotras mismas y fuera de nosotras, ningún contacto auténtico no jerárquico entre grupos oprimidos puede llevarse a cabo” (MORAGA, 1988, p. 21).

Esta apuesta por generar un conocimiento situado que reconoce las marcas de enunciación, los privilegios, las vulnerabilidades, la carne y los deseos, implicó en mi práctica investigativa estar alerta de los procesos de extractivismo del saber de las personas negras. Algo que me preocupaba era reproducir el guion de la colonialidad del saber, ese que apropia los conocimientos de los sujetos subalternos para formar prestigio dentro del mundo blanco de la academia.

Por tal razón, decidí mantener un canal abierto de diálogo con las profesoras y les entregué la información que iba construyendo en la etnografía, para que ellas supieran que esos saberes no me pertenecen en un sentido individual. Asimismo, como mostraré en el próximo acápite, desarrollé una metodología alrededor de la práctica textil del bordado para crear vínculos afectivos, reciprocidad epistémica y responsabilidad con mis interlocutoras. En otras palabras, fue crucial hacerles saber que ellas no solo me daban sus conocimientos y no recibían nada a cambio, sino que yo también les ofrecía los míos y les dejaba algo de mí.

Finalmente, comprendí que existía otro peligro y era el de caer en la fascinación por las experiencias de estas mujeres negras, lo que implicaba reproducir la lógica colonizadora que romantiza a los sujetos oprimidos y que, por lo tanto, niega las complejidades humanas, las contradicciones y el poder que nos constituyen como sujetos. Al respecto Haraway plantea que “[...] las posiciones de los subyugados no están exentas de re-examen crítico, de descodificación, de deconstrucción ni de

interpretación, es decir, de los modos hermenéuticos y semiológicos de investigación crítica” (HARAWAY, 1995, p. 328).

Este conocimiento crítico me permitió construir capas de sentido junto a las profesoras, establecer relaciones de solidaridad interpretativa con sus luchas políticas, pero también aprendí que una forma de construir un conocimiento cuidadoso significaba abrir lugar al disenso, identificar las divergencias, reconocer que las profesoras en contextos de conflicto armado resisten y, a la vez, reproducen la opresión. Es decir, el intercambio etnográfico implicó reconocer la complejidad intrínseca de los sujetos y no intentar enmarcarlos dentro de una identidad fija y monolítica.

## **1.2. Escenas del cuidado: representaciones del trabajo docente por medio de manos, hilos y agujas**

El diseño metodológico de la presente investigación estuvo acompañado por una aproximación a las prácticas textiles del bordado artesanal como una forma de producción de conocimiento que me ayudó a precisar los sentidos que le otorgan las profesoras al cuidado escolar. Acudí al bordado en búsqueda de posibles lenguajes para captar y representar el trabajo de cuidado, teniendo en cuenta que estudiar el cuidado requiere de otras metodologías. Como señalan Pascale Molinier y Matxalen Legarreta (2016):

Para entender las maneras en las que se organiza el trabajo de cuidado y las formas en las que se da respuesta a las necesidades de las demás personas, más allá de la cuantificación, hay que pensar también otras formas de producción de datos -tales como los relatos, las historias y las narraciones contextuales-, que permitan acceder al sentido y a las representaciones del cuidado (MOLINIER; LEGARRETA, 2016, p. 10).

En los últimos años antropólogas feministas y bordadoras han generado interesantes debates epistemológicos que demuestran que bordar es más que un oficio o una práctica estética, es también una herramienta de procesamiento de información (PÉREZ-BUSTOS, 2019; WHALEY, 2022). Las prácticas textiles adquieren en la etnografía un sentido particular en tanto forma de escritura y como un modo de pensamiento. El bordado es una forma de “pedagogía textil” que conecta cuerpos, formas de escucha y procesos de enseñanza sobre las memorias; así como

una tecnología de vínculos donde se propician afectos, espacios de sanación y de activismo político (GONZÁLEZ; VILLAMIZAR; CHOCONTÁ; QUICENO, 2022). Los bordados constituyen prácticas que interconectan materialidades, cuerpos y pensamientos, y son en sí mismos agentes generadores de relaciones y aperturas epistemológicas.

En la tradición patriarcal y occidental, las labores de hilo y aguja han sido consideradas como prácticas banales o como pasatiempos de mujeres burguesas “sin oficio”, que se suelen hacer en el ámbito doméstico. Tal percepción sesgada en términos de género ha marginalizado los haceres textiles y los ha connotado como “actividades frívolas carentes de pensamiento o de vínculo con ideas” (GOLDA, 2016, p. 404).

La antropología feminista ha contestado estas representaciones hegemónicas al evidenciar que el bordado es mucho más que una labor feminizada. El acto de coser, hilar, perforar las telas y plasmar en ellas pensamientos y afectos constituyen formas narrativas de contar historias. El bordado es un espacio que genera intimidad: uno que propicia encuentros entre mujeres y entre tiempos pasados, presentes y futuros. Es un lugar creativo capaz de interrumpir las rutinas cotidianas del trabajo doméstico, y es un espacio de fuga que abre tiempos para una misma, tiempos lentos, tiempos en los que se gestan reflexiones activamente pasivas (PAJACZKOWSKA, 2016).

Los bordados son “textiles testimoniales”, es decir, materialidades mediadoras de sentido que han sido utilizadas por organizaciones de mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia para documentar las pérdidas, realizar acciones de duelo, hacer circular conocimientos sobre los daños que causa la guerra y evidenciar las resistencias de las mujeres y la construcción de paz (GONZÁLEZ; VILLAMIZAR; CHOCONTÁ; QUICENO, 2022). Los bordados son agentes de memoria y de esperanza, pues “son materialización de la cotidianidad que se vive y al mismo tiempo de la que se desea vivir” (QUICENO, 2021, p. 26).

Otros enfoques ponen el acento en las facultades del bordado como una herramienta terapéutica generadora de comunidades emocionales y de espacios de escucha que forjan dinámicas de cuidado, vínculos de confianza y redes de apoyo (BELLO; ARANGUREN, 2020). Los haceres introspectivos, íntimos y relacionales que habilitan los haceres textiles se convierten en poderosas metáforas que transforman a los sujetos.

Remendar, zurcir, costurar, deshacer, juntar, hilvanar, prácticas propias del bordado, se tornan en maneras de entender las relaciones en los procesos de investigación, y son tropos de significado cargados de afectividad y materialidad. De este modo, las etnografías feministas pueden contribuir a generar remiendos afectivos en los sujetos de la investigación o incluso remendar el canon académico dominante que exige que la producción de conocimiento sea rápida, masificada, fría, objetiva y productivista.

Como objetos afectivos, los bordados en contextos de violencia se convierten en catalizadores emocionales, pues “las prácticas textiles permiten *hacer algo* con las memorias de dolor y del horror sin negarlas ni silenciarlas: se presentan como un recurso para expresar, recordar y resistir el olvido” (BELLO; ARANGUREN, 2020, p. 183). El bordado deviene en archivo de afectos, archivo de dolores, pero también, en plataforma de denuncia, en imaginación material capaz de manifestar mensajes de otros mundos no mediados por la violencia.

El bordado es en sí mismo una tecnología colectiva, es una actividad social incluso cuando se hace en aislamiento, pues quien borda siempre está conectada de manera corporal, emocional y espiritual con otras personas, con otros seres, con otros mundos y memorias. Se borda para sí misma, pero también para otros.

Es una forma de sentí-pensar que ocurre generalmente dentro de espacios domésticos que se revisten de un nuevo sentido político. Bordar, en mi caso particular, me permitía espacios para soltar la ansiedad que me generaba la escritura en el computador. Eran momentos para conectar la mente con las manos y el corazón. Bordar fue mi laboratorio, mi costurero analítico en el que pude aclarar ideas y viajar con la imaginación hacia Rio de Janeiro y Buenaventura desde el espacio de mi casa. Bordar es una forma de hacer conocimiento placentero porque los tiempos del bordado son de gozo y involucramiento; en ellos hay tanta emoción con los hilos y las agujas que no se percibe el paso de las horas.

Así las cosas, el bordado abre temporalidades y espacios distintos, en los cuales el textil nos enseña “a pensar materialmente y a ver materializado lo que pensamos” (WHALEY, 2022). En el bordado la teoría y la práctica caminan de manos dadas. Bordar se convierte en una forma concreta de procesar información, pero también de manifestar cuidado hacia las personas con las que investigamos, pues “más que descripciones densas colocadas en textos, el bordado etnográfico es una



investigación compañera, que escucha, y permite la reflexión común” (PÉREZ-BUSTOS, 2019, p. 6).

Desde esta perspectiva, el bordado nos invita a conocer con el tacto, el cuerpo y las emociones, es decir, es una metodología afectiva donde conocemos desde otros registros mediados por la materialidad de los hilos, los lienzos y las agujas. El bordado entonces no puede verse como un objeto que ilustra los textos, sino como una forma de escritura con significado propio, es decir, el bordado es una “voz táctil” donde lo que se representa no solo relata discursos, sino que produce efectos, hace cosas, genera mundos y emociones. Como señala la educadora María Acaso, los bordados y las imágenes “tienen consecuencias, no solo ilustran, decoran o adornan: las imágenes nos traspasan” (ACASO, 2017, p. 57).

Ahora bien, con base en estas claves teóricas y metodológicas inicié un proceso de bordado etnográfico junto a las profesoras bonaverenses y cariocas. En el año 2020 el bordado me encontró. Pasaba largas horas en Instagram revisando diseños de bordado y consultando experiencias de colectivos feministas que hacen de este arte una práctica política y de producción de conocimiento. Fue así que me interesé por aprender las técnicas de bordado para integrarlas a la tesis.

El bordado se transmite muchas veces a través de linajes femeninos y fue así que encontré una maestra que me enseñó el amor por las prácticas textiles. Tomé clases presenciales y virtuales con Carolina Pérez, o más conocida en Bogotá como “Caro Manosquebordan”, quien me acompañó durante la construcción de esta investigación en la búsqueda de lenguajes textiles para representar el trabajo de cuidado de las profesoras<sup>18</sup>.

En la medida en que fui aprendiendo a bordar, me decidí a incorporar las prácticas textiles como una metodología de investigación. En este sentido, el bordado adquirió dos sentidos en mi trabajo etnográfico. Por un lado, como una forma de procesamiento de datos y, por otro lado, como una manera de producir conocimiento desde el cuidado, lo que significó bordar como un modo de honrar el trabajo que realizan las profesoras en los contextos de violencia armada.

---

<sup>18</sup> Carolina se dedica a diferentes proyectos que vinculan el bordado y el activismo. Ella me acogió en su casa y a veces escuchábamos las entrevistas con las profesoras mientras bordábamos. Agradezco a Caro su complicidad con este proyecto. Para conocer su trabajo, recomiendo visitar su Instagram en el siguiente enlace: <https://www.instagram.com/manosquebordan/>

Como forma de procesamiento de datos incorporé el bordado como un mecanismo para sistematizar las narrativas de cuidado que recogí por medio de las entrevistas en profundidad. Al finalizar cada entrevista le pedí a las docentes que me ayudaran a imaginar algo que llamé “escenas del cuidado”. Es decir, les mostraba ejemplos de bordado etnográfico y las profesoras me sugerían representaciones visuales de las formas en que hacen cuidados dentro de los contextos de violencia. Esto me permitía ir más allá de las narrativas y pensar visualmente el cuidado que, como sabemos, suele ser una práctica socialmente negada e invisibilizada.

De este modo, las profesoras utilizaban su imaginación para decirme cómo querían ser representadas y cómo ellas mismas observan el trabajo de cuidado que hacen en las escuelas. Algunas me sugirieron bordar imágenes dolorosas y experiencias de sufrimiento vinculadas con la guerra; otras me pidieron hacer de su “escena del cuidado” una plataforma de denuncia de los daños que producen el estado y los actores armados ilegales sobre las vidas de alumnos, familias y docentes. Otras profesoras me pidieron retratar con hilos y agujas sus prácticas de resistencia.

Las profesoras hicieron énfasis en los afectos que tejen con los alumnos, en sus éxitos y fracasos, en su trabajo pedagógico volcado al sostenimiento de la vida y en sus luchas que entrelazan posicionamientos políticos y sueños de paz. También fue interesante observar cómo las representaciones elaboradas por las profesoras sobre sí mismas me transmitían ideas sobre sus identidades raciales y de género, y cómo el bordado también se convirtió en una técnica para dislocar imaginarios dominantes sobre la feminidad y el trabajo docente.

Luego de elaborar conjuntamente las “escenas del cuidado”, le pasaba esas ideas a mi amiga, la diseñadora gráfica Heidy González, quien me ayudó a materializar toda esa información dentro de dibujos que condensaban las narrativas de cuidado<sup>19</sup>. Se hicieron varios bocetos que luego compartía con las docentes y ellas los ajustaban para sacar o incluir elementos. Asimismo, las profesoras me indicaban frases para expresar el sentido de sus prácticas de cuidado, las cuales fueron incluidas como un componente central de cada bordado.

---

<sup>19</sup> Heidy es una maravillosa y creativa diseñadora gráfica que ha hecho trabajos de representación visual de las memorias de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Para conocer su trabajo, se puede visitar su página por medio del siguiente enlace: <https://www.behance.net/search?search=heygos>

Una vez las profesoras seleccionaban la imagen, me tomaba un tiempo para trasplantar ese diseño en los lienzos y posteriormente seleccionaba puntadas, colores y telas para realizar el bordado. Para la elección de los diseños le pedí a las profesoras fotografías suyas para poder tener una base. Mientras bordaba las “escenas del cuidado” volví a escuchar las grabaciones de las entrevistas y de este modo identifiqué otros sentidos del cuidado que entrelazan palabras, materialidades, imágenes, memorias y afectos. De alguna manera, esta metodología me permitió bordar la escucha.

Cuando terminaba los bordados les sacaba fotografías y se las enviaba a las profesoras para recibir sus comentarios. Aprovechaba esa devolución para mantener vivo el vínculo entre nosotras y generar no solo conocimiento, sino también espacios de afecto y, con algunas de ellas, de amistad y complicidad.

Tanto en Buenaventura como en Rio de Janeiro en los espacios de socialización que llevé a cabo en 2022, utilicé los bordados para dinamizar el diálogo en torno a las categorías y hallazgos de la investigación. Ubiqué los bordados a modo de galería y le pedí a las profesoras que reflexionaran conmigo sobre lo que veían en ellos y los sentimientos que les transmitían. Les pedí que pensarán sobre el significado de hacer docencia en contextos de violencia armada y también solicité que me ayudaran a pensar sobre las identidades de las mujeres que aparecen representadas en los lienzos.

Al finalizar, las profesoras se quedaban con los bordados, pues desde un comienzo los pensé como regalos, como formas de manifestar mi gratitud por compartir conmigo sus experiencias. Aunque no es objeto de esta investigación analizar lo que hicieron las profesoras con los bordados, sí pude percibir que ellas se sintieron honradas con mi trabajo y lo compartían en sus redes sociales como Facebook e Instagram. En cierto modo, mis bordados ayudaban a reconocer el trabajo de cuidado que hacen las profesoras en los contextos de violencia armada, a dignificar la labor docente y a embellecer el acto de educar. Una de las profesoras me permitió conocer su trabajo docente y su tesis de maestría en la que aborda temas de violencia armada y aprendizaje. Ella escribió en Facebook lo siguiente:

Quando você vê o resultado de anos de trabalho, retratados numa dissertação de Mestrado, ganhar tamanho carinho e visibilidade, não tem o que pague e nem como explicitar tamanha felicidade! Gratidão imensa por ter conhecido várias pessoas através de minha pesquisa e por poder aprender com elas. Que bordado lindo, senhores! Feito a

mão, com fios coloridos que retratam parte de uma entrevista que dei à Alanis Bello, uma jovem doutoranda da Colômbia, que aborda na sua tese aprendizagem, afetividade e a violência, traçando paralelo das realidades de uma cidade da Colômbia e no Rio de Janeiro. Hoje sou grata! ♥♥ (Diário de campo, 25/06/2020).

En la construcción de los casos múltiples, que desarrollo en los capítulos 2 y 3, integro los bordados que hice para las profesoras como formas de escritura de las prácticas de cuidado. Los bordados ocupan un lugar central en la narrativa de esta tesis y constituyen una apuesta de metodología afectiva que construye conocimiento desde el cuerpo, las emociones, el hacer material y el compromiso político. Los bordados son una forma de procesar datos dolorosos sobre la violencia armada y convertirlos en textos pedagógicos que enseñan sobre las historias de las maestras, sobre sus memorias y luchas. El bordado es una forma de afectivizar el conocimiento y de contestar el canon patriarcal de la ciencia que separa la razón de la emoción, la mente del cuerpo y la teoría de la práctica.

Por último, la práctica textil, en esta etnografía multisituada, significó una forma de hacer investigación desde el cuidado y no desde el extractivismo académico. El bordado me permitió generar un vínculo afectivo con las profesoras y mantener el contacto con ellas durante el periodo de aislamiento provocado por el Covid-19. Hice los bordados como una forma de expresar mi postura política frente al conocimiento como un espacio generador de relaciones, solidaridades y alianzas. Por eso, construí una metodología que me permitiera generar conexiones parciales y construcciones apasionantes con las profesoras, y no verlas como meros objetos de conocimiento o como simples “informantes”.

Bordar para otra persona en el contexto etnográfico significa generar un lazo de reciprocidad epistemológica en el cual quien investiga no solo extrae conocimiento, sino que también se involucra, se ofrece y se entrega con su cuerpo y sus emociones. Los textiles gestan compañías, juntanzas y comunidad. Por eso, decidí bordar como una forma de expresar generosidad por los relatos que me compartieron las docentes y darles a cambio mi tiempo, mi atención, mi escucha y mi cuerpo para hacerle espacio a sus historias.

Los bordados que hacen parte de esta tesis son formas de homenajear a las profesoras por el trabajo que realizan en las favelas y en las comunas. Concibo estos haceres textiles como medios simbólicos para honrar el cuidado que hacen estas mujeres negras; como una forma de oposición a la invisibilización de las labores vitales

que sostienen el mundo; una forma de activismo textil para documentar las resistencias que tejen las educadoras en contra de múltiples sistemas opresión.

El bordado me permitió manifestar responsabilidad en la construcción de conocimiento. La responsabilidad significa asumir un papel activo y solidario con las luchas de las profesoras bonaverenses y cariocas, y hacer de esta etnografía un lugar de crítica cultural para apoyar la imaginación de otros mundos menos violentos, más justos y donde las vidas negras y periféricas importen.

En los próximos dos capítulos desarrollaré cada uno de los casos múltiples, comenzando por el de Rio de Janeiro. En los casos se entretajan las apuestas epistemológicas de la etnografía multisituada; realizo descripciones de los contextos de violencia armada, del trabajo docente y de las profesoras y detallo las prácticas de cuidado que contribuyen al sostenimiento de la vida y a la reproducción de formas de opresión. Cada capítulo cierra con una “coda” en la que sintetizo los principales hallazgos de cada caso<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> La coda es la sección final de una pieza musical. Es una forma de cierre que opera a modo de epílogo. Literalmente, coda se puede traducir del italiano como una “cola”. Aquí la utilizo como un cierre analítico de las ideas expresadas en cada capítulo.

## 2. PROFESORAS EN MEDIO DEL FUEGO CRUZADO: CUIDADO, ANTIRRACISMO Y POTENCIA DE LAS FAVELAS

### 2.1. Rio de Janeiro: de la ciudad maravillosa a la ciudad de las muertes

Para comprender el contexto político y social en el que las profesoras desarrollan su trabajo, se hace preciso hacer una cartografía de las dinámicas que configuran la violencia armada en las favelas de Rio de Janeiro. Rastrear estas violencias nos enfrenta a la realidad de una ciudad que se ha construido históricamente de forma desigual por medio de dispositivos de segregación socio-espacial, militarización y racismo estructural.

La capital fluminense cuenta, según el censo de 2010, con 6.320.446 habitantes<sup>21</sup>. El 22%, es decir 1.393.314 personas, vive en barrios conocidos como *favelas*. Estos son conjuntos habitacionales de viviendas autoconstruidas localizadas en las periferias de la ciudad, donde viven poblaciones que han sido privadas del acceso a servicios públicos como el agua, la luz y el alcantarillado, así como a la garantía de derechos básicos como la educación, la salud, la movilidad y el trabajo formal (DINIZ, 2022).

Las favelas no son un fenómeno nuevo en el espacio urbano carioca. Por el contrario, su existencia data de finales del siglo XIX en donde cientos de familias desplazadas por la expansión de los latifundios, principalmente del nordeste brasileiro, se asentaron en los morros cercanos al centro de la ciudad con el fin de acceder a fuentes de ingresos. Pacheco de Oliveira (2014) señala que las favelas han recibido a grandes contingentes de trabajadores informales y no cualificados, en su mayoría negros y mestizos, que han sido incorporados como fuerza de trabajo excedente dentro de los servicios urbanos más devaluados. El crecimiento de Rio de Janeiro ha sido indisociable de la expansión de las favelas y, a través del tiempo, estas han sido objeto de diferentes técnicas de gobierno como los procesos de remoción violenta (FREIRE, 2022), la vigilancia y el castigo policial (OLIVEIRA, 2014) y el despliegue de acciones pedagógicas vinculadas con la civilización de las conductas (KOENDERS, 2020).

---

<sup>21</sup> Según los datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) en el censo del año 2022 la población de la ciudad tuvo un registro de 6.211.423 personas, lo que parece indicar una reducción poblacional en comparación al censo de 2010. Cifras disponibles en: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>

Es común que en las ciencias sociales brasileñas se conceptualice a las favelas como espacios donde se reproducen *las márgenes del estado* (DAS; POOLE, 2008), es decir, allí no hay una ausencia estatal, por el contrario, el estado se construye cotidianamente por medio de ejercicios de orden y soberanía que lindan entre lo legal y lo ilegal, lo inteligible y lo ininteligible, como puntos cardinales de los procesos de relación entre sus agentes, las poblaciones y los territorios. Las márgenes del estado se imaginan como lugares vacíos, desordenados y salvajes; espacios de periferia en los que "(...) están contenidas aquellas personas que se consideran insuficientemente socializadas en los marcos de la ley" (DAS; POOLE, 2008, p. 25). Las antropólogas Veena Das y Deborah Poole (2008) apuntan que, en las márgenes, como pueden ser las favelas, el estado ensaya la construcción del orden por medio de tecnologías de poder que buscan "manejar" y "pacificar" a estas poblaciones, ya sea por medio de la fuerza o a través de pedagogías de conversión que intentan transformar en "ciudadanos" a esos otros concebidos como marginales.

El estado, las élites y los medios de comunicación han contribuido a la construcción de una representación de la favela como un problema social, estético, higiénico y moral. La favela se fabricó como el *otro* de la ciudad o como una especie de "no ciudad". Un lugar poblado de desviaciones morales y de sujetos que atentan contra el desarrollo capitalista y la seguridad de los llamados "ciudadanos de bien", es decir, las clases medias y altas, generalmente percibidas como blancas.

La ciudad se ha desarrollado en torno a un modelo de configuración territorial basado en la segregación residencial que combina distancia entre las periferias de las Zonas Norte y Oeste con respecto a las Zonas Centro, Sur y la Barra de Tijuca. Este modelo de ciudad jerarquizada se expresa en el territorio, por un lado, a través de distancias físicas entre las favelas y los barrios acomodados conocidos popularmente como el *asfalto* y, por otro lado, en la distribución desigual del derecho a los bienes que ofrece la ciudad. Asimismo, como argumenta Ribeiro (2013), el ordenamiento urbano de Rio de Janeiro se caracteriza por la convivencia de barrios de lujo junto a complejos de favelas, donde prima una relación de proximidad espacial y distancia social. Los efectos de esta segregación se sienten en la piel de los habitantes de la favela que son objeto de constantes requisas y vigilancia, lo que les niega el derecho a circular con libertad los espacios urbanos, sobre todo en las zonas ricas y blancas de la ciudad, donde sus estéticas, cuerpos y estilos de vida son considerados peligrosos (OLIVEIRA, 2014).

Si bien Rio de Janeiro ha construido una imagen internacional como una “ciudad de negocios” y como enclave turístico paradisíaco rodeado por las montañas, el Pão de Açúcar, el Cristo Redentor y la alegría del samba y el carnaval; la verdad es que dicha imagen de ciudad maravillosa se ha construido sobre el dolor y la sangre de los residentes de las favelas que han sido desplazados, criminalizados y exterminados con el fin de darle paso a un modelo de ciudad excluyente que prioriza los intereses del capitalismo financiero internacional.

Varios autores coinciden en señalar que la criminalización de las favelas ha sido constante a lo largo de su historia y que dicho proceso ha articulado una actuación diferencial del estado basada principalmente en el uso de la policía para contener a aquellos que son considerados los parias de la ciudad (FARIAS, 2008; LEITE, 2014; SILVA; MENEZES, 2019).

En los años 80, las grandes ciudades brasileras se sacudieron por el aumento de crímenes violentos accionados por grupos armados criminales que hicieron del tráfico de drogas, en conexión con los cárteles internacionales, el eje de una boyante economía ilegal que desató disputas por el control de este mercado y el aumento de homicidios (LEITE, 2014). Jânia Aquino y Daniel Hirata (2018) señalan que en Rio de Janeiro la expansión del mundo del crimen dividió las favelas en territorios controlados por jefes del tráfico llamados “os donos do morro”. Los traficantes establecieron una dinámica de antagonismos bélicos como parte de una competencia para apoderarse de los expendios de drogas conocidos como “bocas de fumo”. Algunas facciones criminales o “firmas”, tales como el Comando Vermelho, Amigos dos Amigos (ADA) y el Terceiro Comando Puro, se han enfrentado en las últimas décadas generando un orden de “sociabilidad violenta”, que ha sometido a los habitantes de las favelas a una dominación jerárquica mediada por la violencia física (SILVA; MENEZES, 2019).

Es importante mencionar que en la disputa de los territorios han ganado fuerza y visibilidad grupos paramilitares conocidos como las *milicias*. Si bien se puede rastrear la emergencia de estos grupos armados desde la Dictadura Militar, es en la década de 2000 que se fortalecen y se tornan un grupo hegemónico en varias favelas de la ciudad. Nacidas en la Zona Oeste, las milicias son cuadrillas conformadas por policías civiles y militares, bomberos, agentes penitenciarios y miembros del ejército nacional, que se organizaron en un principio bajo el supuesto de ser una “autodefensa comunitaria” en contra del régimen de las facciones del narcotráfico. Las milicias han disputado a sangre y fuego el control de las favelas, contando con el apoyo explícito



de grandes clanes políticos y de miembros activos de la fuerza pública que les proporcionan armamento y protección.

Las milicias son, a todas luces, un brazo paramilitar del estado. El control que ejercen en las favelas envuelve tanto prácticas despiadadas y coercitivas, como ejercicios de consenso que buscan legitimar el orden armado por medio del ofrecimiento de dádivas y la participación en la vida cultural de las comunidades. El negocio de las milicias es producir amenazas para vender protección y promover la guerra para vender la paz. En los barrios donde ejercen soberanía, las milicias gravan con impuestos a los residentes y, paulatinamente, empezaron a cobrar “por serviços de segurança, sinal de TV a cabo e internet, vender gás, alugar barracas, a cobrar taxas de mototaxi e transporte alternativo” (PAES, 2020, p. 19). Así, estos grupos armados han establecido una rica economía ilegal basada en la explotación de las comunidades faveladas con el amparo del poder público, y han construido una red clientelar para hacerse con el control político de la ciudad y del país, a tal punto de convertirse en una de las mayores amenazas a la democracia brasilera (Ibíd., p. 8).

Entre los años de 1990 y la primera década de los 2000, la violencia urbana ganó visibilidad en el debate público y con ella se reforzaron los procesos de criminalización de las favelas que, desde entonces, pasaron a ser vistas como territorios violentos, afines a la ilegalidad y al tráfico de drogas. Ante la sensación de inseguridad generada por la violencia, los agentes del estado respondieron con tecnologías de guerra, en tanto dispositivos de poder que legitiman la instauración de una relación de represión sobre los favelados, ya no vistos como ciudadanos, sino como criminales y enemigos de la sociedad. Como señala Márcia Leite (2014), las metáforas de guerra constituyen una matriz discursiva que torna a los habitantes de las favelas en “bandidos”, lo que legitima el accionar violento y letal de la policía, bajo la excusa de reconquistar la soberanía y defender a los ciudadanos “de bien” de las amenazas del tráfico.

Las cifras de homicidios cometidas por la policía de Rio de Janeiro son estremecedoras y reflejan esa prerrogativa de tener “permiso para matar”, en un país que no tiene pena de muerte en su ordenamiento constitucional. Según el análisis de Ferreira (2019) sobre los datos del Instituto de Segurança Pública de Rio de Janeiro, entre 1998 y 2018 se registraron 18.326 homicidios por intervención policial y, en la mayoría de los casos, estas muertes no se asumen como crímenes y ni siquiera llegan a tener algún tipo de proceso judicial (PINHO, 2014). Esta forma de operación

truculenta del poder se aprecia en los llamados “autos de resistencia” que son una especie de blindaje jurídico que se le otorga a los policías para que practiquen ejecuciones extrajudiciales; incluso sin tener certeza de que la víctima estuvo vinculada o no con las cuadrillas del narcotráfico (LEITE; FARIAS, 2018).

Más que una metáfora, la guerra ha pasado a ser por excelencia la forma de gobierno que ha desplegado el estado para administrar los conflictos sociales y las demandas de inclusión y justicia de los habitantes de las favelas. Esta forma de actuación, basada en la excepcionalidad de la ley, en el exceso de la fuerza policial, y en el apoyo a las milicias, es un claro indicador de que el estado “(...) es legalmente dual y actúa paraestatalmente sin traicionar su normativa. [De este modo], se mueve en un territorio liminal entre lo legal y lo criminal, un verdadero limbo que demuestra la naturaleza ficcional del Estado de derecho” (SEGATO, 2014, p. 78).

La epopeya de la militarización no para en este punto. Con el ánimo de proyectar a Rio de Janeiro como una ciudad competitiva para recibir mega eventos como la Copa Mundial de Fútbol de 2014 y los Juegos Olímpicos de 2016, los gobiernos federal y estatal se propusieron desarrollar una nueva estrategia policiaca orientada a disminuir la violencia en el marco de una estrategia de “guerra contra las drogas”. Es así que, en el año 2008, la Secretaria de Segurança Pública del Estado de Rio de Janeiro formaliza el proyecto de Unidades de Policía Pacificadora (UPP), que asumieron la misión de “pacificar” las favelas más afectadas por el poder de los traficantes.

Las UPP cambiaron la estrategia de policía en las favelas. Ya no se trataba de realizar invasiones por periodos cortos que desataban intensos tiroteos con las facciones criminales, sino que ahora la policía —sobre todo la militar— se establecería en el territorio con el fin de retomar la soberanía estatal y reducir los enfrentamientos (RIBEIRO, 2022). Las UPP se inspiraron en proyectos de policía comunitaria que buscaban aproximar a los agentes del estado a las comunidades, no solo por medio de la fuerza, sino también con la promesa de llevar servicios públicos y oportunidades económicas y culturales. Como señala la antropóloga Silvia Monroy (2014), el proyecto de pacificación tuvo dos facetas, una militarista que buscó extirpar los conflictos a través de la política de seguridad pública; y una proveedora del estado que estableció como fin “los valores paz, mercado e integración” (MONROY, 2014, p. 119).

El proyecto implicó la instauración de al menos 38 UPP en proximidades de los barrios turísticos y en territorios de la Grande Tijuca, las Zonas Centro y Portuaria, así como el suburbio de Leopoldina en el Norte de la ciudad. Si bien las cifras de la “pacificación” arrojan resultados positivos, en tanto se redujeron las disputas armadas, el número de muertes violentas y las afectaciones a la vida cotidiana de las comunidades (RIBEIRO, 2022); lo cierto es que en las favelas que no fueron “pacificadas” se mantuvo la lógica feroz de la invasión a muerte<sup>22</sup>. Además, la “pacificación” trajo consigo nuevas formas de control y terror sobre estas poblaciones.

La banda de rock Pasarela 10 de la favela de Maré dice en una de sus canciones “O Pacificador/ Não pacifica a dor / Passa, e fica a dor”. Este estribillo hace sentido pues lo que denuncian organizaciones de moradores de favelas, la academia y entidades de derechos humanos es que la “pacificación” generó nuevos dolores derivados de la militarización. Por una parte, la vida cotidiana se vio atravesada por la presencia de artillería y equipamientos militares pesados como helicópteros y carros de transporte de tropa que operan como tanques de guerra (“caveirões”), que fueron decorados con dibujos de calaveras rabiosas atravesadas por puñales, así como equipados con altavoces que suelen anunciar la llegada macabra de la Policía Militar. Para muchos, los caveirões simbolizan terror y opresión. De igual modo, se naturalizó la presencia de soldados del ejército y batallones militares especializados como el BOPE.

Los jóvenes de las favelas “pacificadas”, en especial negros, son objeto de constantes requisas, ya que los agentes del estado asumen que portar determinadas estéticas asociadas a la cultura del funk (gorras, bermudas, cabellos tinturados) implica una adhesión, connivencia o participación directa en el narcotráfico (LEITE; SILVA, 2013, p. 155). La policía también utiliza la fuerza bruta y los insultos para controlar la circulación de cuerpos en las favelas. Otros señalan que durante la “pacificación” se incrementaron las invasiones ilegales a las viviendas y los hostigamientos hacia las religiones de matriz africana. En dichos momentos se prohibieron los bailes de funk, típicos espacios de ocio de las comunidades populares en estos territorios, e incluso las UPP desarrollaron procesos educativos con la

---

<sup>22</sup> Souza (2020, p. 85) revela que las operaciones policiales en las favelas no “pacificadas” como la Maré, se caracterizaron por ser dramáticas y extremadamente violentas. Solo en 2016 hubo 33 operaciones, es decir, 1 operación cada once días. Durante 20 días se paralizaron los servicios públicos dirigidos a la comunidad y cada 21 días murió una persona en virtud de las operaciones policiales.

construcción de cartillas, como la “conquista da paz” analizada por Koenders (2020), que fue un dispositivo pedagógico que buscó destruir la “cultura de la favela” y acercar a los habitantes a una supuesta “cultura de la legalidad”.

Desde un enfoque de género, Veillette y Nunes (2018) aseguran que la “pacificación” impuso un nuevo régimen de género en el que las mujeres de las favelas pasaron a ser representadas como “dependientes” de los traficantes y, en consecuencia, vistas como seres sin agencia. Además, la militarización no significó para ellas mayor seguridad, por el contrario, se registraron situaciones sistemáticas de acoso sexual por parte de los policías y la emergencia de una criminalización diferenciada. Bajo la militarización, las mujeres de las favelas fueron estigmatizadas como ayudantes, cuidadoras y madres de los “bandidos”.

La inseguridad generada por la militarización exacerbó las cargas de cuidado y sostenimiento de la vida realizadas por las mujeres que son madres, pues ante esta situación tuvieron que redoblar sus esfuerzos protectores para que sus hijos no se vincularan al tráfico y para que la policía no los violentara. Asimismo, muchas mujeres perdieron sus hijos por cuenta de la violencia policial y, en pleno luto, algunas emprendieron procesos de movilización para exigir justicia, limpiar los nombres de sus familiares, y construir espacios de futuro para que las vidas de los jóvenes de las favelas sean valoradas por la sociedad (VIANNA; FARIAS, 2019).

Como en su momento lo denunció la representante a la Cámara Municipal de Rio de Janeiro, Marielle Franco, triste e impunemente asesinada en 2018<sup>23</sup>, las UPP no cumplieron con su promesa de llevar inclusión económica y social, pero lo que sí dejaron fue un proyecto de militarización de los pobres que se afianzó en el cotidiano de las favelas.

A abordagem das incursões policiais nas favelas é substituída pela ocupação do território. Mas tal ocupação não é de conjunto do Estado, com direitos, serviços, investimentos, e muito menos com instrumentos de participação. A ocupação é policial, com a caracterização militarista que predomina na polícia do Brasil. Está justamente aí o predomínio da política já em curso, pois o que é reforçado mais uma vez é uma investida aos pobres, com repressão e punição (FRANCO, 2014, p. 123).

---

<sup>23</sup> Franco fue una socióloga, defensora de derechos humanos y representante a la Cámara Municipal de Rio por el partido PSOL, que denunció los atropellos sistemáticos de las UPP y la Intervención Federal de 2018. Se conjetura que su asesinato involucró a las milicias y a grandes clanes políticos. Tras cinco años de este crimen, la justicia no ha esclarecido quiénes fueron los responsables.

En el año 2013, las UPP iniciaron un proceso de declive institucional pautado por un creciente rechazo de parte de los habitantes de las favelas ante la represión indiscriminada de los policías. Sumado a esto, el estado de Rio de Janeiro pasó por una grave crisis económica que le impidió sostener el programa y varios gobernadores fueron encarcelados por participar en actos de corrupción (MORELLATO; SANTOS, 2020). A nivel federal se iniciaron grandes protestas y movimientos políticos que desembocaron en la destitución de la expresidenta Dilma Rouseff, y la toma del poder por parte de la derecha conservadora.

Como una medida populista, autoritaria e improvisada ante la crisis federal y estatal, el gobierno interino de Michel Temer declaró la Intervención Federal en el área de la seguridad pública en Rio de Janeiro en abril de 2018. La intervención aprovechó el clima de inseguridad ciudadana con el fin de promover la militarización como la única forma de “salvación” ante la violencia del narcotráfico, que fue representada por los medios como endémica e incontrolable (MORELLATO; SANTOS, 2020). En 2019 el exgobernador de Rio de Janeiro, Wilson Witzel, radicalizó la política de muerte dentro de la seguridad pública al afirmar con descaro: *“O correto é matar o bandido que está de fuzil. A polícia vai fazer o correto: vai mirar na cabecinha e... fogo! Para não ter erro”* (VEJA, 2018).

Durante 2018 y 2019 se consolidó el modelo de política de seguridad militarizada basada en la ideología de la “guerra a las drogas”, la cual se mostró efectiva para promover una violencia genocida sobre los jóvenes negros en las favelas. Asimismo, las facciones criminales retomaron las favelas “pacificadas”, las milicias se expandieron territorialmente y las comunidades se han visto rodeadas por un nuevo ciclo de operaciones policiales y tiroteos. Esta situación ni siquiera se detuvo durante el confinamiento pandémico del Covid-19 y, entre 2021 y 2022, la violencia letal policial creció un 145% (REDES DA MARÉ, 2023).

En dicho contexto de emergencia conservadora, neoliberal y militar se incurrió en un proceso de destrucción de la institucionalidad democrática y en la apología a una política de muerte como forma de gobierno que hizo de las favelas un experimento necrótico. No es exagerado calificar la gestión de la seguridad pública como una forma de *necropolítica* (MBEMBE, 2011), cuya operación ha sido un eje central de la reproducción de desigualdades de género, clase, raza y territorio en Brasil. Se trata de relaciones de desigualdad respaldadas por tecnologías que someten la vida al poder de la muerte, a través de estados de excepción y de relaciones de enemistad

en contra de los pobres, negros y favelados (MBEMBE, 2011, p. 21), pero también, como se vio en los últimos años, en contra de las mujeres, las personas LGBTIQ+, los campesinos sin tierra, indígenas y pueblos quilombolas.

Las comunidades de las favelas de Rio de Janeiro viven en medio de “mundos de muerte” (MBEMBE, 2011); allí la vida se experimenta con zozobra y las rutinas cotidianas se interrumpen por un *loop* de violencia en el que los moradores desarrollan una anticipación perceptiva de que pronto un tiro les puede arrebatar su existencia (CAVALCANTI, 2008). Las categorías “fuego cruzado” y “vidas cercadas” describen de manera atinada la experiencia de habitar las favelas golpeadas por la violencia armada, pues los cuerpos que allí habitan se debaten entre los constantes enfrentamientos bélicos y el confinamiento territorial y político al que se ven abocados (SILVA; MENESEZ, 2019).

El contexto socio-político de la militarización y de la guerra como modo de gobierno, como ya he mencionado, tiene como su principal víctima a hombres jóvenes negros oriundos de las favelas, hecho que ha sido descrito por la academia y movimientos sociales como un genocidio de la juventud negra brasilera. Las pedagogas Nilma Gomes y Ana Laborne (2018) analizan que la precariedad estatal y la opresión de clase no logran ser suficientes para explicar la violencia letal exacerbada sobre los hombres negros de las periferias. Para estas autoras, dicha violencia está atravesada fuertemente por la raza, lo que significa que ser negro es un determinante para que la violencia incida de manera crítica sobre esa parcela poblacional.

Esta afirmación se corresponde con un conjunto de datos estadísticos que revelan la selectividad racista de la violencia letal sobre los cuerpos negros. En 2019 se registró el número más alto de muertes ocasionadas por intervenciones policiales, considerando un período de 30 años en el Estado de Rio de Janeiro. Ese año fueron asesinadas 1.814 personas y de ellas el 86% eran negras, una proporción indignante si se tiene en cuenta que apenas el 51% de la población de ese estado se identifica con esa categoría (REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA, 2020, p. 20).

Otras cifras proporcionadas por UNICEF y el Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021) revelan que, durante 2016 y 2020, 34.918 niños y adolescentes entre los 0 y 19 años de edad fueron víctimas de muertes violentas intencionales y muertes ocasionadas por intervenciones policiales en Brasil. De esta cifra escalofriante, el 80% de las víctimas eran negras y así fue de manera constante en los años analizados, en

comparación con un 20% de víctimas blancas (Ibíd., 26). El informe señala que en 2020 se registraron 787 muertes de niños y adolescentes entre los 10 y los 19 años de edad, como producto de intervenciones policiales en contextos de violencia urbana. Entre los 27 estados de la federación, Rio de Janeiro fue el que más mató con un número neto de 145 fallecidos (Ibíd., p. 28).

El racismo es una de tecnología de poder que reproduce la colonialidad, que es un sistema de clasificación de la población que sigue vigente desde la colonización europea, que consiste en jerarquizar grupos sociales como superiores e inferiores en diferentes ejes de la existencia (sexuales, políticos, económicos, espirituales, epistemológicos y lingüísticos), tomando como base la norma de la blanquitud, la heteronormatividad, la cristiandad y la propiedad (QUIJANO, 2007). El racismo produce la raza y esta opera como marca cultural somática de una historia de dominación que produjo vencedores y vencidos. A esos cuerpos conquistados se les atribuyó una naturaleza otra, indeleble en el cuerpo, una alteridad impuesta que ha sido funcional para los procesos de opresión y explotación.

Las jerarquías raciales se definen a partir de múltiples criterios que pueden ser fenotípicos, lingüísticos, culturales y territoriales; se fundamentan en la ideología de la blanquitud<sup>24</sup> que opera como normalidad y desde la cual se clasifican los demás cuerpos dentro del orden de la modernidad/colonial. Cida Bento (2022) resalta que el blanqueamiento ha sido un proyecto de larga duración de la nación brasilera que intenta borrar la herencia africana e indígena por medio de la promoción de la migración blanca europea durante finales del siglo XIX y comienzos del XX. Dichos procesos, que han otorgado ventajas y beneficios a los descendientes de europeos, se han sostenido gracias a la reproducción de estereotipos provenientes del periodo esclavista que, por su parte, han marcado a los pueblos negros como seres bárbaros, paganos, salvajes y primitivos (Ibíd., p. 22).

Los procesos de blanqueamiento se han conjugado con el mito de la “democracia racial”, una ideología que niega la desigualdad social entre blancos y negros y que promueve la imagen de un Brasil armónico donde las diferencias raciales no importan. Esta ideología que ganó fuerza en los discursos estatales desde los años 30, a partir de la obra del sociólogo Gilberto Freyre, sirvió para perpetuar estereotipos

---

<sup>24</sup> La blanquitud hace referencia a un lugar de privilegio dentro del orden racial jerárquico. Dicha posición se expresa en el cuerpo y en creencias sobre la inferioridad de otros grupos racializados. Ser blanco significa ser propietario de un capital racial positivo capaz de generar ventajas sociales.

sobre las personas negras, negar el racismo estructural, y simultáneamente reforzar las discriminaciones y las desigualdades (GOMES, 2005, p. 57).

Gomes y Laborne (2018) argumentan que la invisibilidad de la raza como categoría política en el debate sobre la seguridad pública ha contribuido, por un lado, a defender a la policía ante las acusaciones de racismo y, por otro lado, ha contribuido a fabricar la idea de que la criminalidad entre los jóvenes negros es producto de una desviación moral innata, y no el resultado de un estado que reproduce un racismo institucional que niega derechos y que empuja a los jóvenes de favelas a la ilegalidad como forma de supervivencia. Este racismo truculento en Brasil, dicen las autoras, es estructural, estructurante y ambiguo, y su principal característica es su capacidad para afirmarse a través de su propia negación.

Este racismo sinuoso, reproductor de imaginarios esclavistas y coloniales sobre los cuerpos de los jóvenes de favelas, se materializa en la construcción política del miedo racial como un motor de la violencia armada. Un joven activista entrevistado por Nilma Lino Gomes afirmó que los varones negros de favelas se sienten portadores de un cuerpo sospechoso, de un cuerpo depositario de los miedos de la sociedad: “*A cor do medo é negra*”, decía.

Esos cuerpos coloreados con el miedo de una sociedad supremacista blanca y racista hacen que la vida de los jóvenes negros esté acorralada por la precarización, la expulsión escolar, el acecho policial y las balas. El miedo a la negritud ha sido históricamente un eje central de la dominación blanca. De ahí que, para mantener a raya a las personas negras, para no compartir los mismos espacios e impedir que lleguen a ocupar posiciones de poder, se cierna sobre ellas un pegajoso discurso emocional que las fabrica como un *otro peligroso*, como una amenaza que debe ser contenida para así garantizar el bienestar de la nación.

El miedo racial se ha pegado a los cuerpos de los jóvenes negros convirtiéndolos ante los ojos de la sociedad en potenciales criminales, monstruos, en seres agresivos e inhumanos<sup>25</sup>. Pienso el miedo como un catalizador de raza y género que actualiza una historia colonial en la producción de masculinidades negras en las favelas. El miedo refuerza la posición de las masculinidades negras como

---

<sup>25</sup> Oliveira (2014) señala algo importante y es que en las favelas también habita un porcentaje considerable de blancos pobres (33%) que no están exentos de este proceso de racialización que ennegrece a aquellos territorios. Es decir, no es tanto el color de piel lo que entraría a determinar el estigma de criminal, sino la racialización de la favela que históricamente se ha imaginado como un lugar en el que no viven blancos.



subordinadas y marginales en el orden de género (CONNELL, 2003), a la vez que las convierte en cuerpos matables que no merecen luto, sujetos cuyas muertes no despiertan indignación generalizada, ni muestras de empatía y solidaridad. Son cuerpos celebrados por el estado únicamente cuando son aniquilados, pues sus vidas no importan<sup>26</sup>.

La ideología de la “guerra contra las drogas” ha sido una tecnología de muerte y racismo que ha afectado gravemente la vida de los residentes de las favelas. En este contexto se ha impuesto la militarización, la segregación urbana y la crueldad como formas cotidianas de existencia en las muchas favelas que son disputadas por los grupos de traficantes, las milicias y la policía. Esta violencia armada niega el derecho a la vida de las personas pobres y negras, y representa una amenaza para la continuidad de la vida colectiva en el futuro. Este exterminio, con todas sus aristas de clase, raza, género, edad y territorio, constituye el suelo desde el cual las profesoras que trabajan en las favelas intentan realizar su trabajo educativo.

Estas profesoras conviven con comunidades que ocupan un espacio en fricción. En estas márgenes del estado se impone un necro-destino desde arriba, pero también hay una fuerza pujante que gesta resistencias por la vida desde abajo. El lema de estos movimientos negros, antirracistas y de orgullo por la favela es “*¡Parem de nos matar!*”. Los jóvenes, las mujeres y las organizaciones de residentes de las favelas no han sido sujetos pasivos ante el modelo de urbanismo militar impuesto por las élites. Ellas han reivindicado un sentido de la favela como un lugar de potencia y no de carencia; un lugar de dignidad y de creatividad cultural con capacidad de proyectar una alegría vital en el presente. Como sugiere la activista Renata Souza (2020, p. 170): “(...) a busca pela felicidade na própria favela é fundamental na sobrevivência comum”.

Estas luchas comunes por hacer de la favela un lugar de vida digna se reflejan en el movimiento hip-hop, en la producción cultural del funk, en los feminismos populares, en la educación antirracista, en la denuncia de la arbitrariedad policial y en las organizaciones de madres, como las Mães de Maio, Manguinhos, Maré y Acari, que han hecho del luto un arma de lucha para exigir justicia y defender las vidas

---

<sup>26</sup> En 2019, el exgobernador Wilson Witzel celebró con saltos y efusiva alegría el abatimiento por parte de la policía de un joven negro que secuestró un autobús en la vía a Niterói. Este performance de crueldad revela no solo la operación de una necropolítica, sino el declive ético de una sociedad que festeja la aniquilación de cuerpos pobres y negros, siguiendo el dicho popular de que “un bandido bueno es un bandido muerto”.

negras como vidas posibles. Es desde esta insurgencia dignificante que también se hace preciso leer las favelas, pues más allá de un romanticismo por lo subalterno, se trata de entender que en estos territorios se practican tecnologías comunitarias que desafían la muerte y ponen la vida en el centro del debate de las políticas de seguridad pública en Rio de Janeiro.

En la próxima sección relataré las trayectorias sociales de las profesoras que trabajan en las favelas afectadas por el fuego cruzado, y cómo sus apuestas éticas y políticas se relacionan con un cuidado de la vida que conecta compromiso emocional, sensibilidad ante el sufrimiento de los alumnos e identificaciones en tanto mujeres negras populares que enseñan en el territorio. Asimismo, detallaré como las escuelas públicas de las favelas han sido heridas por la política de guerra urbana.

## **2.2. Hacer docencia en las favelas**

En esta parte abordo el trabajo docente como un conjunto de haceres que constituyen identidad. Entiendo que los sujetos son constituidos discursivamente y que su existencia no se puede dar por sentada. Por ello, considero que ser profesora no es una identidad estática marcada por referentes universales, sino que ella se construye de manera múltiple desde referentes situados que interconectan lenguaje, historia y experiencia (SCOTT, 1992).

Judith Butler señala que las identidades se construyen de manera corporal e involucran haceres y prácticas sociales que están reguladas, normatizadas y limitadas por estructuras sociales. “Si soy alguien que no puede ser sin hacer, entonces las condiciones de mi hacer son, en parte, las condiciones de mi existencia” (BUTLER, 2006a, p. 16). En este sentido, me pregunto por las maneras de hacer docencia de las profesoras que trabajan en las favelas afectadas por la violencia armada en Rio de Janeiro, y cómo ese devenir relaciona sistemas de opresión de género, raza y clase.

Me interesa visibilizar el lugar central que ocupa el cuidado en la construcción de la identidad docente de las profesoras cariocas y cómo este determina vínculos, procesos y motivaciones para permanecer en un contexto marcado por la dificultad y la crueldad. Asimismo, pongo en evidencia que estas profesoras practican una *ética del cuidado antirracista* que surge de su posición de marginalidad social, y que

representa una forma concreta de responder a los daños que sufren sus alumnos en medio de las políticas de muerte que afectan las favelas.

### **2.2.1. Las profesoras cariocas: trayectorias sociales y condiciones de trabajo**

En este apartado me propongo situar las trayectorias sociales y profesionales de las profesoras cariocas que participaron de esta investigación. Por medio de la construcción de estas trayectorias busqué identificar cómo llegaron a convertirse en profesoras, los sentidos que otorgan a su identidad docente y cuáles son sus actuales condiciones de trabajo en las escuelas de las favelas

El proceso de construcción de las identidades docentes involucra no solo las prescripciones generadas por las autoridades educativas. Al reflexionar sobre la construcción de la identidad docente, a nivel individual y colectivo, Cláudia Vianna (1999) nos alerta sobre la articulación entre las dimensiones biográfica y estructural que conforman dicho proceso. Tal interacción entre agencia y estructura se encuentra permeada por relaciones de clase, género, raza y nacionalidad. Esta interacción moldea las formas de ser y hacer docencia, y significa que el trabajo docente involucra dimensiones micro y macropolíticas. Hablamos de un proceso social complejo en el que los saberes docentes, es decir, las formas de enseñar y posicionarse éticamente, se construyen en conexión con la historia personal, las experiencias profesionales y las relaciones que se tejen con los alumnos, las comunidades y otros actores escolares (TARDIF, 2012, P.11).

Como se mencionó anteriormente, el trabajo de campo que desarrollé en Rio de Janeiro tuvo como recorte empírico la realización de 12 entrevistas con docentes de escuelas públicas localizadas en contextos de violencia armada, que se desempeñan en diferentes áreas y niveles de enseñanza. La mayoría de entrevistas se realizó con profesoras que se autoidentifican como mujeres cisgénero: 10 de ellas se autoreconocen como mujeres negras y una como mujer blanca. Completé este cuadro con una entrevista a un profesor que se autoidentifica como un hombre negro.

La localización de las experiencias individuales y colectivas de estas profesoras me llevó a considerar de forma ineludible una perspectiva interseccional, para así comprender tanto sus trayectorias sociales como los significados que entretienen en sus prácticas docentes. En este sentido, género, raza y clase se constituyen en sistemas imbricados de opresión que configuran las experiencias situadas de las

profesoras, sin que dichos cruces configuren necesariamente una sumatoria de desventajas (VIVEROS, 2016), ya que en sus historias también hay resistencias a las opresiones múltiples, por medio del status docente como mecanismo de ascenso social.

Estas profesoras tienen edades que comprenden los 35 y los 54 años. En el ejercicio de la docencia, la mayoría tiene una experiencia acumulada que comprende entre 8 y 12 años de servicio. Tres de estas profesoras tienen una experiencia de más de 20 años.

La mayoría de ellas son graduadas en el área de pedagogía y cuentan con licenciaturas en diferentes disciplinas. Tres se especializaron en Educación Infantil; dos son profesoras de Inglés; cinco enseñan Ciencias Humanas, como Geografía, Historia y Sociología; una se especializó en Gerencia Educativa y el profesor se dedica a la enseñanza de las Matemáticas.

Un elemento transversal de las narrativas de las profesoras consistió en señalar su origen de clase popular o de clase media baja; el acceso a la educación superior fue sentido como un proceso de lucha dadas las dificultades económicas de sus familias. La profesora Márcia, de 54 años, se graduó en los años 80 de una universidad privada. El objetivo de tornarse profesora estuvo relacionado con su deseo de escapar de la pobreza y de contribuir con los gastos familiares:

Eu achava que eu não ia entrar numa universidade, porque só para uma determinada capa da sociedade é dada essa possibilidade [...] Eu sempre estudei para trabalhar, terminei o 2º grau de formação de professora com essa intenção de ajudar em casa e aí a Graduação foi a mesma coisa. Era a pressão do mercado de trabalho, eu tinha de ir mais rápido para ter um retorno financeiro, porque as condições da minha família eram muito precárias (Márcia, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Tanto para Márcia como para las demás, llegar a ser profesoras significó enfrentarse a un sistema universitario reservado para las élites. En este contexto, la supervivencia académica estuvo marcada por la combinación de los estudios con trabajos precarios y mal remunerados, largas distancias entre sus casas y las universidades, y la obligación de esforzarse el doble para demostrar que, en tanto mujeres pobres y de periferia, tenían las mismas capacidades intelectuales que sus colegas.

Un punto de giro en las historias de estas mujeres está relacionado con la ampliación de acciones afirmativas que se impulsaron durante el periodo de gobierno del Partido de los Trabajadores. En especial, las profesoras mencionaron las leyes de cuotas raciales como factores que incidieron favorablemente en cuanto al acceso a la educación superior (BRASIL, Ley 12.711/12), y a cargos de servicio público en el estado (BRASIL, Ley 12.990/14).

Estas leyes promovieron el ingreso de un número considerable de mujeres negras a oportunidades formativas y laborales que anteriormente les eran restringidas. En este sentido, varias profesoras recibieron becas y estímulos para acceder a cursos de formación profesional y a programas de posgrados. Seis de ellas cuentan con maestrías de universidades públicas de Rio de Janeiro y dos se encuentran realizando estudios de doctorado. Las profesoras más jóvenes se vieron beneficiadas con las cuotas para servidores públicos y lograron ser nombradas en propiedad por medio de los concursos docentes.

Muchas de estas mujeres negras fueron las primeras de sus familias que consiguieron entrar a la universidad y graduarse. Algunos de los padres y madres de las profesoras que entrevisté tienen bajos capitales escolares y se desempeñan en servicios personales precarizados, ya sea como niñeras, cocineras, trabajadoras domésticas, vendedores ambulantes y barrenderos. En este sentido, llegar a ser profesoras y funcionarias públicas constituyó un quiebre en el ciclo de reproducción familiar de la pobreza, y una oportunidad para que sus voces fueran escuchadas en una sociedad que históricamente ha inferiorizado a las mujeres negras.

Thaís, de 36 años, es docente de Sociología en el nivel de Educación Media en una escuela estatal del municipio de Duque de Caxias, cercano a Rio. Ella se reconoce a sí misma como una mujer negra de periferia y siente orgullo de ser profesora efectiva desde hace ocho años<sup>27</sup>. En su relato pude observar que el trabajo docente no solo se trataba de un medio de ascenso social, sino también un espacio de poder, autoridad y afirmación:

As pessoas tendem a achar que professor de escola pública é fracassado, só que elas não entendem que o professor já passou por um processo de mobilidade social, que ele fez concurso público e tem uma relação de saber-poder, de autoridade, que quando está na sala de aula tem uma voz que é ouvida, levada a uma credibilidade que é

---

<sup>27</sup> Profesora “efetiva” es una categoría en Brasil para designar una docente vinculada por contrato a término indefinido y/o por concurso.

o lugar que mulheres negras não têm em outro espaço. Em que lugar mulher negra fala e as pessoas são obrigadas a ouvir? A escola possibilita isso. Eu fui a primeira pessoa de minha família a entrar na universidade. Logo, esse espaço, para a gente, é um espaço de mobilidade social, por mais que as pessoas entendam esse espaço como de fracasso (Thaís, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Para mis interlocutoras, la profesión docente es concebida como un mecanismo de ascenso social, de prestigio a pesar de la devaluación, y un espacio en el que las voces de las mujeres negras logran cierto tipo de reconocimiento<sup>28</sup>. Esta afirmación de la identidad docente como un lugar de fuga de varias estructuras de opresión, cobra relevancia si tenemos en cuenta las desigualdades estructurales que conminan a las mujeres negras brasileras a ocupar la posición más baja en la pirámide social. Como señalan Biroli y Miguel (2015, p. 41) en su estudio interseccional sobre las desigualdades sociales en Brasil, las mujeres negras están sobrerrepresentadas entre los pobres (70,9%) y entre los oficios de menor prestigio social, como el de empleadas del servicio.

Aunque la motivación de estas mujeres para tornarse profesoras está vinculada en gran medida a razones materiales de ascenso social y de una reivindicación étnico-racial, también es frecuente encontrar en sus narrativas razones más convencionales como, por ejemplo, seguir la carrera docente inspiradas en familiares que ya eran profesores; otras adujeron emprender este camino porque sienten amor y afinidad con les niños y adolescentes; algunas optaron por el magisterio debido a su pasión por el conocimiento y por el compromiso social en la formación de ciudadanos. A pesar de los diferentes motivos para ingresar al magisterio, para la mayoría de estas docentes hay un compromiso con la educación, en especial de los sectores populares, como motor de su presencia en las escuelas.

Quisiera detenerme para hablar de las condiciones de trabajo de estas profesoras. Entrar en este tema nos remite a la progresiva precarización del trabajo docente que, desde los años 90, ha afectado el sistema público escolar en Brasil. Los análisis de Dal'igna, Scherer y Silva (2020) sobre las transformaciones del trabajo docente frente al avance de políticas neoliberales y neoconservadoras son sugerentes

---

<sup>28</sup> Desde hace décadas el trabajo de Cláudia Vianna (2001) ha constatado que para muchas mujeres de sectores populares la profesión docente, a pesar de la devaluación social, tiene un importante sentido de conquista y autonomía vinculada con la acción colectiva en las comunidades e implica la posibilidad de construir una subjetividad femenina que se desmarca de la dependencia del salario masculino y la domesticidad.

porque ponen de manifiesto cómo los docentes son sujetos a una lógica gerencialista basada en el imperativo de la eficacia, las evaluaciones externas y la responsabilización frente a los aprendizajes.

Estas autoras ponen de relieve que dicho proceso de precarización se articula sobre una tecnología de género que incita el *engajamento* (compromiso) de los docentes con los objetivos de las escuelas, sin que exista apoyo institucional o recursos económicos para realizar las tareas. El género se expresa aquí como un proceso de feminización que retoma los supuestos “dones” que tienen las mujeres para aguantar condiciones de precariedad y mala remuneración, con el fin de regular la manera en que se hace el trabajo docente. La feminización opera entonces a modo de cualificaciones tácitas que les son exigidas a los profesores, sean hombres o mujeres, para que asuman la responsabilidad de gestionar las tareas escolares con dedicación, amor y cuidado, sin tener como contrapartida el apoyo material y simbólico del estado. Este modo de gobierno y feminización del trabajo docente, condensado en el discurso del “compromiso”, ha implicado sobrecarga de trabajo en los hombros de las profesoras, exigencia por resultados de aprendizaje, disminución del trabajo intelectual, pérdida de derechos, cansancio crónico y frustraciones (Ibíd., p. 6).

Este marco analítico me permitió entender que la precarización del trabajo docente en las escuelas de las favelas hace parte de un proceso más amplio de gobierno neoliberal en el cual se exige a las profesoras un conjunto desbordante de responsabilidades que exceden el trabajo académico, y que las deja solas timoneando una crisis brutal mientras responden a las burocracias escolares. Esto fue manifestado por varias docentes, pero en especial por Fátima, una mujer blanca, profesora de Geografía, que trabaja con alumnos de Enseñanza Fundamental II en la favela de Maré. Fátima enseña a adolescentes dentro de un CIEP<sup>29</sup> que tiene buenas instalaciones escolares, restaurante, computadores, salones de recreación y artes, sin embargo, su escuela no recibe fondos para sostener el modelo pedagógico basado en materias “electivas”, por lo cual es común que deba sacar de su salario para costear el sostenimiento de la oferta educativa. A esto se suma la falta de profesionales psico-

---

<sup>29</sup> Los Centros Integrados de Educación Pública (CIEP) fueron creados durante la gobernación de Leonel Brizola (1991-1994) y buscaron ofrecer educación de calidad con jornadas integrales para alumnos de sectores populares en escuelas del estado. A pesar de que el proyecto social se detuvo, las instalaciones permanecen y operan como escuelas del municipio de Rio de Janeiro.

sociales para atender las necesidades de los alumnos, lo que ha supuesto para Fátima desarrollar más trabajo emocional y de cuidado.

En las favelas afectadas por la violencia armada las profesoras no solo deben lidiar con la ausencia social del estado, sino también con los efectos letales de su presencia armada. De igual forma, deben dar respuesta a los daños sociales, emocionales y psicológicos que afectan a sus estudiantes y que se derivan de las políticas de exterminio y fuego cruzado. Para Fátima, el trabajo docente en las favelas exige un *plus* de esfuerzo corporal, emocional y cognitivo. Exige de ella no solo dar clases, sino también proteger la escuela de la violencia y suplir la irresponsabilidad del estado en materia de políticas públicas para las favelas: *“na verdade, eu faço mais do que eu deveria, porque eu acabo suprimindo precariedades públicas, eu acabo me tornando em segurança da escola, em terapeuta e assistente social dos alunos”* (Fátima, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Algo que llamó mi atención es que la mayoría de las docentes trabaja en varias escuelas en jornadas distintas y, a veces, sin enfocarse en una franja etaria específica. Es común la experiencia de que una profesora trabaje en la mañana como docente de niños de las primeras series de Enseñanza Fundamental, y que en la tarde trabaje con adolescentes, o en la noche con Educación para Jóvenes y Adultos. Al preguntarles a las profesoras el porqué de esta multiplicación de tiempos, la respuesta es clara: los bajos salarios. Para mitigar el impacto de la devaluación económica del trabajo docente, las profesoras se ven obligadas a realizar algo que llaman *“dobras”* (doblar turno), es decir, duplican sus horas de trabajo en la misma escuela o en otras de la localidad, con el fin de aumentar sus ingresos<sup>30</sup>. El incremento de horas de trabajo significa atender a más grupos de estudiantes, muchas veces en condiciones de hacinamiento, mayor tiempo invertido en aplicar y corregir pruebas, menos contacto personal con los alumnos y una sensación de estar siendo explotadas: *“Eu já tive 36 turmas, é como trabalhar numa fábrica”* (Thaís, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Por último, es importante mencionar que si en la escuela hay una sobrecarga de trabajo emocional y de cuidados, en los hogares de las profesoras estas

---

<sup>30</sup> Como hace varios años no se hacen nuevos concursos docentes, hay un déficit de estos profesionales en las escuelas municipales y estatales. Para llenar este vacío, la Secretaría de Educación del Estado de Rio de Janeiro autorizó a las y los docentes ampliar su carga horaria hasta 65 horas semanales, por medio de un mecanismo llamado Gratificação por Lotação Prioritária (GLP).



responsabilidades tampoco dan tregua. Seis de las profesoras entrevistadas son madres de niños y adolescentes que requieren todavía de un cuidado especial. Algunas de estas mujeres son madres solteras y realizan verdaderos malabares para no descuidar su trabajo y tampoco sus responsabilidades con la crianza. Debido a una estructura desigual de género que confiere a las mujeres las responsabilidades del cuidado y exime a los hombres de estas tareas, las profesoras con hijos pequeños se ven enfrentadas a tener que mezclar su trabajo docente y su rol como madres para poder responder en ambas esferas.

Varias profesoras me narraron que su estrategia para cuidar de sus hijos ante la ausencia de sus compañeros, o debido a la falta de recursos para pagar servicios de cuidado, consiste en llevar los niños a la escuela para que les acompañen durante su jornada laboral, incluso durante la noche. Este es el caso de Flávia, una profesora autoidentificada como negra, que tiene un hijo de 5 años de edad. Es profesora de Inglés en las mañanas con niños de Enseñanza Fundamental I y en las noches trabaja con Jóvenes y Adultos. Flávia trabaja 56 horas a la semana y esto complica su rol como madre. Entre el cuidado de su hijo, las clases, las largas horas de trabajo, la precariedad y los grupos numerosos, Flávia siente que no existe como una mujer con vida propia:

**Alanis:** Como você consegue articular o cuidado na escola e com sua família?

**Flávia:** Então, como digo sempre: alguma coisa dá merda. Em algum lugar dá errado. Falta alguma coisa em algum lugar e na maioria das vezes é na minha casa. Então, eu arrumo quando dá. O que eu não posso é abandonar ao meu filho. Ali ele vai para escola comigo, assiste as aulas comigo, corrige às crianças, briga com elas; ele é uma maravilha. Mas é muito difícil para mim e o lado que fica relegado é a afetividade. As vezes a mulher que eu sou não existe, vai ao restante. (Flávia, entrevista, 2022, entrevista virtual).

La identidad docente es para las profesoras cariocas que entrevisté un proyecto de lucha para ocupar espacios que históricamente les han sido negados a las mujeres negras. Para ellas, ser profesoras es motivo de orgullo y representa la conquista de una movilidad social, asimismo, es una profesión que les confiere respeto y autoridad. Aunque estas profesoras han logrado transformar sus condiciones de vida, se enfrentan a un proceso de precarización del trabajo docente que las responsabiliza por el bienestar de los alumnos y la protección de la escuela en medio de los conflictos.

Así, estas profesoras construyen identidades pendulares que oscilan entre las rupturas y las afirmaciones, la dignidad y la precarización, la esperanza y el hastío.

### 2.2.2. Una ética antirracista del cuidado

Ahora que sabemos los lugares de enunciación de las experiencias docentes de estas profesoras, me propongo en este apartado analizar la forma como emergen sentidos del cuidado en sus narrativas y cómo dichos sentidos están emparentados con su identidad de mujeres negras periféricas. Realizaré este trayecto por medio de tres pilares por medio de los cuales discutiré cómo se articulan raza, género y favelas en la construcción de las prácticas del cuidado en las escuelas. Estos pilares son: la identidad de profesora negra como intelectual situada; el amor por las infancias y las juventudes negras y, finalmente, la potencia de las favelas como ética docente.

Un elemento que ganó fuerza en mi dialogo con las profesoras fue su insistencia en remarcar una subjetividad de *mujeres negras como intelectuales de la educación*. Ser agentes de saber y poder dentro de un contexto institucional como es la escuela es una ruptura con muchos de los estereotipos históricos que en Brasil han reducido a las mujeres negras a las figuras de mucama, doméstica y “ama de leite”<sup>31</sup> (GONZÁLEZ, 1979). Desde el periodo esclavista las mujeres negras han sido tratadas como cuerpos explotables y dadores de placeres y cuidados, siempre al servicio de las familias blancas y adineradas. Formas jerárquicas de relación que se perpetúan hasta el día de hoy.

Estas representaciones han sido combatidas a lo largo de la historia, con el rescate de otras figuras de resistencia que han sido importantes en las luchas de las mujeres negras por conseguir la emancipación política y social. Lélia González (1979) hace un hermoso retrato de las “ialorixás”, mujeres negras que aun hoy en día lideran los circuitos del Candomblé y movilizan un poder político, religioso y cultural para dar bienestar a sus comunidades. También retrató a las “mujeres negras anónimas”, esas madres de las favelas que han luchado para sostener a sus familias y comunidades,

---

<sup>31</sup> Ama de leite se puede traducir al castellano como “niñera”. Se utilizaba para referir a las mujeres negras que durante el periodo esclavista fueron forzadas a servir como cuidadoras de los niños de los patrones blancos. La ama de leite es una figura paradigmática de la dominación sexual y racial en Brasil, pero también es símbolo de resistencia, pues se la considera como transmisora de los legados africanos al portugués brasileiro a través de la enseñanza de la lengua, o *pretoguês* (portugués-negro) como señaló Lélia González (1979).

desafiando el racismo y la violencia de estado desde la fuerza de la supervivencia y la lucha colectiva.

En la historia de las mujeres negras brasileñas reverberan estas herencias de dominación y lucha; por eso, llegar a ser profesoras es mucho más que una simple inserción profesional, es una forma distinta de ocupar el espacio público, la incorporación de otras sensibilidades educativas y la contestación de estereotipos que asocian los cuerpos negros a la ignorancia (GOMES, 1999).

Es importante mencionar que no todas las mujeres negras construyen una conciencia crítica de las relaciones étnico-raciales; algunas han interiorizado el racismo y, en sus narrativas, se cuelan discursos que promueven la ideología del blanqueamiento y la democracia racial. Construir una conciencia crítica como mujeres negras no es un proceso natural y automático, y depende de grandes esfuerzos, resistencia y mucho dolor psíquico. Afirmarse como mujeres negras significa enfrentar el racismo internalizado, construir procesos de autodefinition identitaria y actuar colectivamente en pro de la transformación (COLLINS, 2016). En este sentido, el Movimiento Negro Brasileiro ha tenido un rol protagónico en la promoción de este tipo de conciencia crítica entre hombres y mujeres negros, y en la sociedad en general.

Nilma Lino Gomes (2017) explica que, en buena medida, la sociedad brasileña ha sacudido su larga historia de racismo gracias a la resistencia del Movimiento Negro, que se ha constituido como un actor político y pedagógico central en la promoción del cambio social. El Movimiento Negro ha operado como una plataforma de combate al racismo estructural en diferentes campos (político, académico, cultural, religioso y artístico), al valorizar las tradiciones e historias de las culturas negras y desafiar las barreras racistas que impiden la ocupación de espacios institucionales para las personas negras. El efecto de este movimiento se ha sentido en las escuelas y en las facultades de educación que, en las últimas décadas, han sido interpeladas por un discurso antirracista que demanda el reconocimiento de los saberes ancestrales afro-brasileños, la deconstrucción del eurocentrismo académico, y la movilización de saberes estéticos y corporales para la afirmación identitaria.

Ocho de las profesoras que hacen parte de este estudio participan de colectivos políticos que trabajan temas étnico-raciales en la escuela; también han cursado programas de posgrado, como especializaciones y maestrías, que abordan como eje central la relación entre educación y relaciones raciales en Brasil. Así, en el marco de las políticas del Movimiento Negro, varias de las profesoras han construido una

conciencia crítica de su identidad y han hecho de este punto de vista una oportunidad para afirmarse como intelectuales y disputar otros sentidos de la educación. En la entrevista con Thaís pude observar el lugar central que ocupa el trabajo intelectual en su autodefinición como mujer negra y profesora:

(...) Na minha escola, sabe quais pessoas eram negras? As merendeiras, as moças da limpeza [...] Elas olhavam para mim, e falavam: “Nossa senhora, professora!”. “Professora!”. Então, assim, fora da sociedade eu posso ser até desvalorizada pelo fato de ser professora; mas ali, eu sou vista como uma professora, uma pessoa que traz educação e conhecimento (Thaís, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Las transformaciones que las profesoras negras viven en sus subjetividades como producto de la discriminación racial, la participación en movimientos políticos y el contacto con alumnos negros, contribuyen a mudar su conciencia social y sus prácticas pedagógicas. En este giro, las profesoras profundizan su compromiso político con la educación en las favelas y despliegan una prolífica actividad intelectual orientada al estudio y la intervención de las relaciones étnico-raciales<sup>32</sup>.

Por supuesto, este trabajo intelectual surge de las experiencias de lucha y conocimiento de las profesoras negras, pero no es una propiedad biológica adherida a sus cuerpos. De ahí que profesoras blancas conscientes del racismo y de sus privilegios, también se pueden convertir en agentes antirracistas en la escuela. Tal es la opinión de Fátima, una profesora blanca que considera que deconstruir el racismo es fundamental para responder a las necesidades de sus alumnos en la favela:

**Alanis:** Como surgiu essa ideia de trabalhar o tema do racismo?

**Fátima:** Então, porque eu percebo que muitos dos meus alunos são negros e sofrem de violência, e eu não sou negra. Na minha escola eu tenho poucos colegas negros, mas os que são não encampam a temática [...] Então, a partir das minhas andanças, dos meus estudos, eu precisava racializar a escola. Por mais que eu seja branca, o meu lugar de fala não é totalmente meu, mas é uma bandeira que eu gosto de levantar porque é algo muito presente na escola. Ainda hoje tem a questão de racismo muito naturalizado; é uma coisa que eu acho importante, não só levantar a bandeira por levantar, mas é um assunto que é uma demanda que chega na escola. (Fátima, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

---

<sup>32</sup> Varias de las profesoras son investigadoras y han producido un conocimiento propio y autorreflexivo de su lugar como mujeres negras y profesoras de las periferias. Para conocer más de su trabajo intelectual se puede consultar: Giraldez (2020); Martins (2020); Morais (2021); Muniz (2019).

Las profesoras negras y blancas que demuestran una sensibilidad por combatir el racismo en el espacio escolar realizan un trabajo desde las márgenes. Las márgenes, según bell hooks (2021), constituyen un punto de vista epistemológico que surge de la experiencia de habitar la marginalidad social. Las márgenes no son solamente una privación material, también habilitan formas de conocer, actuar y vivir que pueden aportar otras miradas a los problemas sociales, como es el caso de la educación. Este punto de vista desde las márgenes no constituye un lugar de hegemonía en las escuelas, por el contrario, la forma de trabajo de estas profesoras es rara para el promedio de los docentes, quienes suelen reproducir miradas de fracaso y estigma sobre las favelas. El trabajo que hacen estas maestras se hace desde las márgenes y desde una posición minoritaria. Como muchas lo advirtieron, las profesoras negras son una minoría numérica dentro del magisterio, pero también lo son las profesionales con una conciencia antirracista. De ahí que esta perspectiva deba ser leída desde unas experiencias particulares, como un conocimiento situado, encarnado y parcial (HARAWAY, 1995).

La reivindicación como intelectuales de la educación es una identidad constantemente disputada, pues la escuela sigue permeada por normas racistas que intentan recapturar a estas mujeres dentro de los estereotipos ya mencionados<sup>33</sup>. Para muchas, el afirmarse como intelectuales es una estrategia para combatir el racismo que pulula en la escuela y que niega la voz y la autoridad educativa de las profesoras negras. Sobre este punto hablé con Conceição, mujer negra de 35 años, profesora de Inglés, que trabaja en el Complexo do Alemão, en un programa de escuelas públicas bilingües creado por la Secretaría de Educación de Rio de Janeiro.

Señaló que al entrar a la escuela sus colegas dudaron que ella fuera docente de Inglés por el hecho de ser una mujer negra. Conceição posee un currículum sobresaliente y ha sido coordinadora de diferentes proyectos pedagógicos que le han rendido múltiples reconocimientos. Cuando su perfil fue presentado ante los colegas de la escuela, según ella, pensaron que se trataba de una persona blanca:

---

<sup>33</sup> José Caicedo y Elizabeth Castillo (2022) definen el racismo escolar como el conjunto de acciones discriminatorias basadas en marcadores culturales, lingüísticos y especialmente raciales hacia sujetos afros e indígenas, el cual se manifiesta a través de currículos que niegan las tradiciones de los pueblos no-europeos, prácticas pedagógicas que promueven la supremacía blanca, la iconografía escolar que devalúa las herencias africanas e indígenas, el lenguaje cotidiano que promueve la burla y el insulto, y los sistemas de evaluación que desprecian modos de conocimiento no eurocéntricos.

Eu fiquei calada e muito chateada. Gente, como assim? O racismo estava na minha cara. Você não tem força de reação, porque para os dias atuais é muito gritante. É como se eu voltasse no tempo, entendeu? É como se eu ainda vivesse no período escravocrata, é muito louco. Então as pessoas sempre vinham com uma fala assim: “Nossa! Você é professora de inglês?, mas você morou fora?”. Tipo assim, não dão crédito à fluência do meu inglês. E aí as pessoas só dão crédito quando veem o esforço que você fez. Eu falei: “eu nunca morei fora, mas saber que tinha que enfrentar uma sociedade extremamente preconceituosa, que desvaloriza em todos os detalhes o que você é, a sua identidade, eu sabia que eu tinha que estudar o triplo e ser a melhor professora de inglês” (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

A partir de este testimonio podemos entender el gran valor que le otorgan estas mujeres a su identidad docente y cómo resisten a los estereotipos “esclavistas” esforzándose en ser las mejores en su campo. Esta forma de racismo en la escuela es enfrentada por las profesoras negras de manera cotidiana y, a partir de esa experiencia de marginalidad y dolor, intentan transformar la escuela en un lugar de protección para las infancias y las juventudes negras que, al igual que ellas, enfrentan el peso de una sociedad extremadamente prejuiciosa.

Esto nos conduce al segundo pilar que sostiene las prácticas de cuidado de estas profesoras, a saber, *el amor por las infancias y las juventudes negras*. Para abordar el tema del cuidado en las prácticas docentes, me parece importante traer al debate el trabajo de la investigadora Marília de Carvalho (1999), pues en su etnografía con profesoras de clase media en una escuela central localizada en São Paulo, identificó que la docencia en educación primaria es configurada por un modelo de feminización que asocia el rol de profesora con características consideradas como femeninas, tales como la sensibilidad, la intuición, la dedicación, la atención y el vínculo personal (Ibíd., p. 234). Carvalho plantea que el ideal de profesora cuidadosa es un producto histórico y no el resultado de una relación natural entre mujeres adultas y niños. De este modo, el trabajo en educación primaria ha sido moldeado por procesos históricos que exigen de las profesoras una postura amorosa y dedicada con sus alumnos, similar a la relación de la maternidad, en la cual los niños ocupan un lugar central en el desarrollo del trabajo escolar (Ibíd., p. 123).

En dicho trabajo etnográfico la autora observó la persistencia de este modelo ideal en los relatos de las profesoras paulistas a finales de los años 90. Ese modelo idealizado se plasmó en un trabajo pedagógico dirigido hacia los niños no solo como alumnos, sino como sujetos integrales con necesidades físicas, emocionales, sociales

y morales, que requieren una atención que va más allá de los aspectos cognitivos. El trabajo de estas profesoras se caracterizó por un compromiso afectivo con los alumnos, un interés por conocer sus historias y por dedicación en el proceso de aprendizaje (Ibíd., p. 77). En los relatos analizados, el cuidado escolar es asumido como una vocación femenina, un llamado al amor por los niños; una actividad rica en experiencias emocionales que ocurren en las aulas y que son fuente de placer y satisfacción en el oficio.

A nivel social el cuidado es desprestigiado porque representa la introducción de prácticas concebidas como pertenecientes al mundo doméstico y familiar en el suelo de la escuela. Por eso, las profesoras consultadas por Carvalho no nombraban estas prácticas y se referían a ellas de manera genérica, con el propósito de evitar que su trabajo se viera descalificado y reducido a una disposición femenina. Las profesoras le daban legitimidad al cuidado solamente para referirse al trabajo realizado con niños oriundos de familias pobres. En este contexto, el cuidado se practicó como un dispositivo escolar de moralización de los pobres, por la vía de la filantropía (Ibíd., p. 92).

La feminización del trabajo docente y las prácticas de cuidado que le son asociadas son producto de una matriz de género que ha naturalizado los afectos, la atención y la preocupación por otros como un rasgo inherente a las mujeres. Frente a este proceso, Cláudia Vianna (2013) llama la atención para que desnaturalicemos el vínculo entre trabajo docente, cuidado y feminidad al comprender que, por un lado, las mujeres no son más aptas para el cuidado escolar que los hombres y, por otro lado, que el trabajo docente envuelve características percibidas como femeninas, las cuales son exigidas y practicadas por hombres y mujeres, sin distinción de género.

El modelo de feminización del trabajo docente ha implicado resistencias por parte de profesoras que se han opuesto a su denominación como “madres” o “tías”, afirmando el carácter profesional de su trabajo y participando de manera activa en los sindicatos docentes. También hay profesores amorosos y cariñosos que se entregan con dedicación y afecto a sus alumnos. Las feminidades y masculinidades no se definen de manera rígida, sino que también resignifican y subvierten el modelo hegemónico de género. Desde este punto de vista, la feminización del trabajo docente no se explica por la mayor presencia de mujeres en esta profesión, sino porque la relación docente/alumno implica esfuerzos emocionales, afectivos y de compromiso moral que se asocian con la feminidad. Así las cosas, el cuidado es una práctica desde

la cual se articulan las relaciones de género en la escuela y se desestabilizan las polaridades masculino/femenino, razón/emoción, público/privado (VIANNA, 2013, p. 175).

Si bien los análisis de Carvalho (1999) son valiosos para comprender la configuración histórica del trabajo docente en Brasil como un trabajo del cuidado, es importante tener en cuenta que dicha teorización se basa en la experiencia particular de mujeres blancas, heterosexuales y de clase media. En este sentido, el ideal de profesora cariñosa y dedicada que se relaciona de manera integral y privada con sus alumnos, que son percibidos como sujetos dependientes y un objetivo de afecto, no encajan del todo en las descripciones que hicieron las profesoras negras cariocas de sus prácticas pedagógicas.

Esta intuición no es nueva en el debate feminista, pues desde hace décadas varias pedagogas negras han impugnado el ideal de profesora cuidadosa que proyecta la teoría feminista hegemónica. Para estas autoras, no se trata de que las mujeres negras no reproduzcan este ideal, por supuesto, también lo hacen. No obstante, el error teórico consiste en asumir que solo hay un modelo ideal de cuidado escolar y un solo tipo de profesora definida por características vinculadas al mundo doméstico de las mujeres blancas. Algunos trabajos etnográficos realizados en escuelas de Estados Unidos sugieren que, como respuesta a la opresión racial que viven los estudiantes negros, muchas docentes afro-americanas desarrollan un estilo de enseñanza que rescata otros ideales de cuidado asociados a la maternidad comunitaria, la supervivencia colectiva, la reivindicación étnico-racial, la espiritualidad y el cambio político (BASS, 2012; BEAUBOEUF-LAFONTANT, 2002; THOMPSON, 2003).

En el caso concreto de las profesoras en las favelas de Rio de Janeiro encontré que la mayoría le otorga un lugar central al cuidado en sus prácticas pedagógicas. Algunas articulan de manera explícita la palabra “cuidado” en sus narrativas, en especial las profesoras que trabajan con niños pequeños. No encontré una alusión a la idea de devenir madres de los alumnos, pero sí un interés en velar por su bienestar desde un enfoque técnico que evita caer en el asistencialismo. Aunque en la historia de las mujeres negras el cuidado constituye una forma de opresión, en la medida en que las ha convertido en “babás” (niñeras) de los niños de las familias brasileñas blancas de clase media (PASSOS, 2020), para estas profesoras, el cuidado dirigido a alumnos negros y pardos parecía revestirse de un significado positivo basado en la



reciprocidad con la comunidad. Denise, mujer parda<sup>34</sup> de 47 años, narró en la entrevista cómo el cuidado ocupa un lugar central en su trabajo con niños de Enseñanza Fundamental I:

E hoje eu não me arrependo de ser professora, foi a melhor escolha que eu fiz na vida. Porque a gente acaba cuidando de outras vidas, eu acho que humanizar as pessoas e cuidar da vida delas é fulcral nesta profissão. Eu acho que esse é o momento primordial da Educação, o cuidado que a gente precisa ter com o outro. Especialmente com o aluno que mora nessas áreas conflagradas (Denise, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Otras se refieren al cuidado de manera indirecta por medio del afecto y la atención como herramientas de trabajo. Como se sabe, el cuidado es mucho más que afectos e involucra acción práctica. Como plantea la filósofa Sandra Laugier (2016), el cuidado no se expresa en la forma de una teoría, sino de una actividad. El cuidado es acción, atención y preocupación; una respuesta práctica a necesidades específicas; una sensibilidad a los detalles que cuentan; y un trabajo indispensable para sostener un mundo común y la continuidad de la vida.

En los diálogos que sostuve fue clave observar que el cuidado también ocurre más allá de la educación primaria e involucra un trabajo que sostiene la vida. El profesor Paulo, que es docente de Matemáticas en una escuela de Vila Cruzeiro, me describió una historia de cuidado con un adolescente llamado Patrick. Este estudiante había abandonado la escuela, tenía problemas de agresividad y los profesores le auguraban que no iba a pasar de los 18 años. Su estrategia consistió en aproximarse a la vida de su alumno, inyectarle ánimo para continuar con los estudios y creer en él. Actualmente, su alumno entró por concurso público a una escuela de Enseñanza Media muy prestigiosa. En palabras del profesor: *“Quando você conhece a história do Patrick, você convive com o Patrick, e você abraça ele de maneira afetiva, o resultado vem; porque você trabalhando de maneira afetiva com o seu aluno, a última coisa que ele quer é te decepcionar”* (Paulo, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Para este profesor, así como para las demás docentes, el cuidado aparece como una práctica afectiva, de atención y acompañamiento cuyo fin es el de potenciar

---

<sup>34</sup> La categoría étnica “pardo/a” es una forma de identidad racial que implica cierta percepción del color de piel asociada al mestizaje, en el que predomina el componente negro sobre el blanco. El Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística reconoce a las personas pardas como parte de la identidad negra y para muchas personas afirmarse “pardo” significa valorizar la herencia cultural africana.

aprendizajes, y hacer con que los estudiantes permanezcan en la escuela y consigan superarse. Cuando los estudiantes se sienten cuidados y se reconocen sus voces, están dispuestos a ejercer el esfuerzo necesario para alcanzar el éxito académico, porque no quieren defraudar a los adultos que han mostrado tener interés en su futuro (BASS, 2012). Así, lejos de una dicotomía entre cuidado y enseñanza, lo que observé es que las prácticas de cuidado contribuyen a mejorar el aprendizaje, a entender mejor la realidad de los alumnos y a potenciar sus capacidades para afrontar las opresiones.

Otra historia de cuidado me fue narrada por Conceição. En su trabajo nocturno, en Educación con Jóvenes y Adultos, notó que la evasión escolar era bastante elevada entre mujeres de sectores populares con hijos pequeños. En su escuela no estaba permitido que las alumnas les llevaran a clase. Conceição entendió la necesidad de transformar las reglas escolares y actuar para garantizar el derecho a la educación de estas mujeres. En este caso, su práctica de cuidado consistió en adecuar la escuela para abrigar las necesidades de sus alumnas:

É claro que elas [as alunas] acabavam abrindo mão dos estudos. E eu não quero isso. Eu falei: “Ter filho não chancela o fim de vocês, vocês vão tentar enfrentar isso”. Aí eu conversei com a Direção e falei assim: “as alunas que têm filhos vão passar a trazer os filhos pra escola, vão sentar na minha aula com as crianças ali do lado e eu não vou me estressar”. E eu conversei com os outros professores, todos concordaram e a gente passou a motivá-las. Uma aluna falava: “Eu não tenho com quem deixar meu filho”, eu respondia: “Vem pra escola assim mesmo, com o filho, vem estudar”. (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Involucrarse afectivamente con los alumnos y verlos florecer es motivo de gran satisfacción personal para estas profesoras. El flujo emocional que se esparce en las aulas se convierte en una recompensa. Así lo manifestó Dandara, docente de Educación Infantil, a quien le encanta el trabajo artístico y literario que realiza con les niñas en su día a día. Las veces que conversé con Dandara era reiterativa en lo mucho que ama ser profesora y estar en la sala de aula. Para ella, la creatividad de sus estudiantes la llenan de pasión por la enseñanza: *“eu adoro criar junto com eles, eu desenho junto com eles, a gente monta coisas juntos. Então, eu fico muito feliz de ver as crianças desabrochando sua criatividade. Isso é tudo para mim”* (Dandara, entrevista, 2021, entrevista virtual).

La satisfacción que brindan las prácticas del cuidado también es apreciada por Paulo, el único varón que entrevisté. En vez de ver el afecto con los alumnos como

algo que puede llegar a diezmar su masculinidad, este profesor encuentra en el cuidado una especie de éxtasis pedagógico:

Às vezes tu abraçar um aluno, tu dar um beijo num aluno, tu jogar um pingue-pongue com aluno, tu rir com aluno, tu sentar para almoçar com aluno, gente, isso é maravilhoso! Só que, como você sabe muito bem, a maioria dos professores não querem isso (Paulo, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Las prácticas que acabo de describir, con certeza, ocurren en otras escuelas que no están localizadas en las favelas. Sin embargo, al escuchar a las profesoras noté que enfatizaban en el cuidado de niños y adolescentes negros, no solo porque constituyen la mayoría numérica en las escuelas de las periferias, sino porque se hacen sensibles a su situación de vulnerabilidad social<sup>35</sup>. Estas profesoras dicen amar a sus alumnos, en especial a aquellos considerados como “otros” en una sociedad racista y clasista, con un claro entendimiento de que los sistemas de opresión marginalizan a unos niños mientras abrazan a otros.

Es decir, al tratar de otro tipo de infancias y juventudes, el cuidado cambia. Las infancias negras, como señala Gomes, “são consideradas fora do padrão que privilegia uma concepção universal de infância. Por isso, a sua morte violenta não choca, não causa indignação social e política” (GOMES 2021, p. 440). Esta percepción social de que las vidas de los niños negros valen menos fue comentada por las profesoras, quienes sienten profunda tristeza ante el hecho de que sus alumnos estén sometidos a la muerte prematura y al desamparo de un mundo que no los trata como a otros niños. Varias docentes hablaron de las balas perdidas que han arrebatado la vida a sus alumnos, del trauma que esto significa para ellas y el mensaje que queda luego de estas muertes: las vidas negras no importan.

Um aluno na nossa escola já foi atingido, já foi morto. Foi na primeira semana de aula em 2018. O nome dele é Jeremias. Aí a Prefeitura não mandou nenhum psicólogo, nenhum assistente social para poder acompanhar a situação [...]. A Prefeitura dá uma resposta mais eficaz quando atinge determinadas pessoas do asfalto; e como na Maré atinge gente da favela, então as respostas são as mais vagas possíveis (Fátima, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

---

<sup>35</sup> En las entrevistas, las profesoras hetero-designaban a sus alumnos como “negros” e identificaban una minoría de alumnos con pieles más claras. Las profesoras mencionaban que son estudiantes en situación de pobreza y sus familias reciben subsidios estatales para complementar sus ingresos, como la Bolsa Família o el programa Cartão Família Carioca.

Puedo decir que las profesoras, en especial las mujeres negras politizadas, se mostraron sensibles a las necesidades de los niños negros, no por vocación femenina, sino como resultado de su propio estatus marginalizado. Esta sensibilidad con frecuencia las impulsa a reconocer la vulnerabilidad a la que son expuestos sus estudiantes, y a realizar acciones para impedir que en la escuela se naturalicen las violencias raciales y los prejuicios hacia las favelas. Llamaré a estas prácticas de respuesta ante la opresión que viven los alumnos negros, como una *ética antirracista del cuidado*.

Para ilustrar mejor en qué consiste esta ética, describiré la escena del cuidado que bordé para la profesora Flávia.

Figura 3 – Escena de bordado, profesora Flávia



Fuente: elaboración propia, 2023.

Este bordado es especial, entre otras cosas, porque es el único que lleva un título en inglés: “Caring is antiracist activism”. “O cuidado é ativismo antirracista”. Esta frase me fue dada por la propia Flávia que deseaba ver en su bordado los valores que guían su trabajo como profesora: el amor por las infancias negras, su pasión por la lengua inglesa, y su creencia radical en que el cuidado es una forma de combatir el racismo escolar. Flávia quería en el centro del bordado una representación de sus

alumnos negros pegados a su cuerpo como si se tratara de “*carrapatos*” (garrapatas), pues para ella era importante visibilizar su disposición a abrazar y escuchar lo que ellos tienen para decir.

Esta profesora hace parte de un colectivo de docentes de Rio de Janeiro que trabaja temas étnico-raciales en el marco de la Ley 10.639 de 2003, que alteró la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, tornando obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasilera en escuelas públicas y privadas. Para Flávia y otras docentes, la alusión a esta ley era importante porque les ha servido de escudo para batallar en las escuelas un tema que poca atención recibe por parte de docentes y directivas. Sin titubeos afirma que su trabajo pedagógico busca “*ganhar jovens e crianças para a consciência antirracista*”.

En el trabajo de estas profesoras encontré que el antirracismo tenía múltiples sentidos, pero coincidían en desafiar las ideologías racistas en las clases y en la relación con los alumnos, promover un currículo descolonizado, y posicionarse de manera explícita ante los hechos de discriminación racial dentro de las comunidades escolares. Sus acciones no son dirigidas de manera exclusiva a los alumnos negros, sino a todos los sujetos del proceso educativo, de manera que se produzcan cambios colectivos y se cuestionen las jerarquías raciales (GOMES, 2021).

A Flávia le gusta trabajar en la escuela porque antes de ser profesora trabajó como traductora para una compañía internacional con sede en Rio de Janeiro. Allí fue víctima de acoso laboral y racismo por parte de su jefe, quien pensaba que por ser una mujer negra iba a trabajar únicamente para conseguir un esposo extranjero. “*Hoje eu tenho pânico de trabalhar em espaços majoritariamente compostos por homens. Por isso é que eu gosto de Educação, porque tem um monte de mulher*”.

Esa comprensión personal y académica que Flávia ha construido sobre su experiencia como mujer negra, la ha alentado a oponerse a las formas de racismo que afectan a los alumnos de las favelas. Ella trabaja en las mañanas con niños de Fundamental I y en las noches con Educación de Jóvenes y Adultos. Ambas escuelas están localizadas en barrios gobernados por las milicias. Por medio de la escucha de los dolores de sus alumnos, Flávia ha conseguido ver que se trata de una población convertida en “matable”: “*eles diariamente têm um pouco da vida roubada [...] Sempre alguém morrendo, sempre alguém sendo espancado e as crianças veem aquilo. E quem é que está ali? São os iguais, são os pretos: preto igual ao pai, preto igual à tia, igual à mãe*” (Flávia, entrevista, 2022, entrevista virtual)

La violencia armada, afirma, “*tira um pouco dessa esperança pelo amanhã*”. Ante esta situación que parece clausurar un futuro para sus alumnos negros, Flávia trabaja activamente una pedagogía basada en las tradiciones afro-brasileras para devolverles un sentido de dignidad, de futuro y de continuidad de la vida. Lo expresó de la siguiente manera:

Aí o que é o que eu faço nas minhas aulas? Trago a ancestralidade africana, de mostrar: “olha, vocês não são isso!”. Antes de a gente ser escravizado a gente era rei, rainha, as mulheres tinham outro papel. Fiz até umas bonecas de algumas princesas africanas da rainha Zinga, da Aqualtune que fundou o Quilombo dos Palmares, e levo essas bonecas para contar a história delas na escola e mostrar: “olha, a gente começou assim, não na escravidão”. Acho que trabalhar essas referências positivas de passado, não a referência escravizada, traz outra perspectiva de presente e de futuro (Flávia, entrevista, 2022, entrevista virtual).

El cuidado que practican profesoras como Flávia no se entiende como un simple afecto por les estudiantes, sino como una disputa de poder para hacer de la escuela un espacio de vida para les niños y jóvenes negros. Esta ética del cuidado, por lo tanto, es política, pues estas profesoras hacen todo lo que está a su alcance para que el racismo y la violencia no se conviertan en un estado natural. Ellas asumen una posición desafiadora ante la institución escolar, que tiende a reproducir el fracaso, el estigma y las actitudes lastimeras hacia los alumnos negros. En este movimiento de lucha, que les representa una carga enorme, las lleva a construir subjetividades voluntariosas e incómodas para sus colegas, quienes ven en ellas personas que tensionan el espacio escolar con el discurso étnico-racial.

Hay colegas que se burlan de Flávia llamándola “*professora palestrinha*” (profesora conferencia) porque siempre está en pie de lucha para cuestionar el racismo escolar que daña la vida y autoestima de sus alumnos.

**Alanis:** Você falava do cuidado. Você tem que fazer trabalho de cuidado com as pessoas que você leciona? Como enxerga isso?

**Flávia:** Eu gosto muito desse trabalho de cuidado, principalmente porque ele passa pela racialização. Então, é ter um outro olhar para essas crianças que são marginalizadas o tempo todo. Não só eu com elas, mas de estar alertando aos colegas para ter outra relação com essas crianças porque são muito estigmatizadas. Eu tenho muitos colegas brancos que parece que fazem seu lugar na educação para impor uma hierarquia racial mesmo [...] Então, eu procuro entrar com os alunos sempre pela via do afeto. Eu como educadora preciso

mostrar que a escola pública é para eles. Eu acredito ganhar ao aluno pelo afeto, trazer o afeto nessa educação antirracista, porque falar de racismo é muita dor. Meu objetivo é que o aluno compreenda que ele é merecedor de estar ali, de progredir, de alcançar outros espaços, de valorizar a sua própria história (Flávia, entrevista, 2022, entrevista virtual).

La ética antirracista del cuidado no tiene garantías y se practica como una lucha incansable en medio de la soledad, el fracaso y la sobrecarga de trabajo. Este cuidado no siempre logra proteger a los alumnos de los males que los aquejan, pero las profesoras sienten un deber moral de hacerlo y de intentarlo, así fallen. Hay esperanza en el cuidado antirracista, pues opera, a mi modo de ver, como una pedagogía que politiza las emociones y crea conexiones afectivas entre docentes y estudiantes, con el fin de promover autoestima, amor, autoconfianza y orgullo para intentar quebrar las economías afectivas del racismo que marcan el cuerpo de los alumnos negros con el color del miedo, el fracaso y la muerte (GOMES; LABORNE, 2018; ZEMBYLAS, 2019).

Esto nos lleva al último pilar de la ética del cuidado antirracista, a saber: *la potencia de las favelas como ética docente*. Varias profesoras y el profesor con el que hablé nacieron, crecieron y aún viven en las favelas de Rio de Janeiro. Algunas mencionaron haber vivido la intensidad de los enfrentamientos bélicos desde que eran niñas y cómo esa violencia les arrebató oportunidades y les impuso estigmas.

Morei no Complexo da Maré. Causava-me muita inquietação todas as noites ter que sair da minha cama e me abrigar no corredor entre a cozinha e o banheiro para me proteger dos conflitos armados [...] Pelo fato de morar na favela as pessoas não nos dão aquele valor. Fazem pouco caso pelo fato de sermos favelados. Eu estive no mesmo espaço que hoje vivem os meus alunos, eu conheço essa dor (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Esta experiencia de haber sido víctimas de la violencia armada en las favelas se convierte en un conocimiento que motiva a las profesoras a construir una escolarización que distribuya de manera justa oportunidades de aprendizaje para los alumnos y sus familias. Algo concreto que hacen las profesoras es comprometerse activamente con la enseñanza de los contenidos y ser rigurosas con la exigencia académica, porque saben que la violencia armada reproduce la pobreza y arrebató a los alumnos tiempo para acumular capital escolar y cultural

Às vezes as pessoas me perguntam: “você está ensinando inglês para as crianças saírem da favela?” Eu falei: “Não. Sair da favela é opcional.

Eu estou ensinando inglês para que elas também tenham o mesmo acesso que as pessoas que não são de ambientes conflagrados [...] A gente vê esse buraco entre os alunos de periferia e os alunos que são do asfalto. E a gente sabe que essa conta não fica, não bate. E quando chega no momento de acesso à universidade ou qualquer outra oportunidade de trabalho, a gente percebe que essas diferenças de anos que lhe foram tiradas por conta da violência armada interferem. (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Este compromiso de brindar una educación de calidad a los alumnos de las favelas implica un gran esfuerzo de parte de las profesoras que no encuentran un clima escolar propicio para llevar adelante su trabajo. Primero, porque la violencia armada no cesa; segundo, porque muchas escuelas en las favelas están mal dotadas de material pedagógico y recursos para los aprendizajes y, tercero; porque las escuelas están permeadas por los estigmas y las metáforas de guerra que configuran las favelas.

En el campo de la investigación educativa, varios autores han señalado que docentes y directivas de las escuelas en las periferias reproducen un “efecto favela” (BURGOS, 2022), que es una lectura masificadora de los alumnos pobres, así como de sus familias, como sujetos inmersos en una cultura de la violencia que los hace no educables y fracasados para el estudio. Este efecto tiene impactos específicos sobre los jóvenes negros quienes son sometidos, como señala la pedagoga Patricia dos Santos (2022), a un proceso de *expulsión escolar* que los conduce a circuitos de marginalidad, al reclutamiento en las facciones criminales, la cárcel y, por último, la muerte.

En los discursos de algunas profesoras se evidenció un compromiso para combatir el “efecto favela” por medio de acciones de cuidado que van a contracorriente del discurso institucional. Una de ellas es, como ya se vio, cuestionar las bajas expectativas que tienen sus colegas frente a los alumnos e impulsar la autoestima para sobrevivir a los prejuicios que inundan el escenario escolar. Márcia, profesora de Geografía de adolescentes en una escuela del Complexo do Alemão, mencionó que ante la dureza de la escuela que se muestra intolerable, disciplinante y expulsora de los cuerpos negros, ella opta por la “ternura” como su política de enseñanza:

Eu acho que o afeto acaba sendo uma estratégia para vê-los como sujeitos que são capazes, e que são desmerecidos por toda essa construção do racismo. Eu não sou o profissional que vai simplesmente dar aula de Geografia, mas tem um ser humano que



entende o que eles vivenciam nas favelas. Eu procuro, no dia-a-dia, tratar o emocional dessa questão. Há casos de conflito mesmo, mas procuro não perder a ternura com eles, porque a sociedade nem a escola veem o aluno negro com ternura (Márcia, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Esta mirada tierna, suave y cariñosa hacia los alumnos negros se convierte en una forma concreta de hacer el trabajo docente y de habitar la escuela en las favelas. La ternura resulta en una afectividad que intenta sostener la permanencia de los alumnos en la escuela. Una ternura que, como dice Márcia, va en contra de las formas en que la sociedad ve a las personas negras, como cuerpos que dan miedo, que amenazan, que no aprenden y que no sirven para la escuela. La ternura es una forma de hacer justicia y también entrelaza un sentido de dignidad.

Dignificar a las favelas es un asunto político que las profesoras debaten en el terreno escolar. Para estas docentes ya no se trata de educar únicamente para “salir de la favela”, sino para reivindicarla y verla no como un territorio de violencia, sino como un lugar de potencia.

En esta medida, las profesoras observan que sus prácticas de cuidado no solo buscan satisfacer necesidades individuales de los alumnos, sino que implica educarlos para reconocerse como miembros de una comunidad en proceso de lucha. Para hablar de este punto quiero traer el bordado que hice para Conceição.

Me llevó casi dos semanas construir este bordado. Conceição me pidió algo difícil de hacer: ella se imaginaba una voz que al salir de su interior irradiaba a las favelas y sus estudiantes. Me pareció una idea bellísima e intenté representar esas favelas haciendo pequeñas líneas con hilos de diversos colores, buscando captar una percepción visual de esas casas abigarradas que se encuentran en los morros cariocas.

Las manos de Conceição sostienen las favelas, así como a sus estudiantes. De alguna forma, su corazón era una favela, y ella, su protectora.

Figura 4 – Escena de bordado, profesora Conceição



Fuente: elaboración propia, 2022.

Conceição se narró a sí misma como una “*cria da favela*” (hija de la favela), un término usado por activistas de estas localidades para indicar a aquellas personas que no solo viven y trabajan en esos territorios, sino que se involucran en sus dinámicas culturales y políticas. Ella se siente orgullosa de trabajar en las escuelas de la periferia, incluso, lo deseó. Cuando ganó el concurso docente pudo haber escogido escuelas en la Zona Sur, pero insistió en la Secretaría de Educación para que la ubicaran en las periferias: “*Eu quero trabalhar na favela, não me manda para escola de asfalto, eu quero ir pra favela!*”.

Para esta profesora, su ética docente está atravesada por un sentido de justicia que consiste en llevar a las favelas educación de calidad. Desea que les niños y jóvenes de estos territorios puedan tener otras oportunidades sin pasar por los mismos obstáculos que ella misma enfrentó. Algo que hace Conceição de manera fundamental es trenzar lazos de comunidad con los padres y madres de sus alumnos. Hace trabajo

emocional con las familias, las orienta e intenta convocarlas a que estén presentes en el proceso educativo de sus hijes, sin estigmatizarlas. Durante el confinamiento de la pandemia del Covid-19, Conceição coordinó una estrategia de entrega de 800 *cestas básicas* (mercados) para las familias de sus alumnos, con el fin de paliar un poco la situación de hambre que trajo el encierro. Ella se siente feliz de este vínculo con la comunidad y muchas madres reconocen este trabajo y la quieren y la respaldan.

Conceição, así como otras profesoras que son crías de la favela, me enseñaron que el cuidado también se manifiesta en la forma en que se produce conocimiento desde la escuela. Para ella, la enseñanza del inglés debe reconocer el contexto de vida en el que se dan los aprendizajes. Su método no es el de transmitir conocimientos estandarizados, sino valorar los conocimientos y experiencias de los alumnos de la favela, integrarlos al proceso de enseñanza y, de este modo, enriquecer el sentido de la acción educativa. En sus palabras: *“eu não podia fazer uma coisa que os livros didáticos faziam, algo muito padronizado, como se fosse igual para todos sem respeitar a realidade do aluno da favela”*.

Estos conocimientos cuidadosos no anulan las voces de los alumnos y no desprecian los acervos culturales, religiosos, lingüísticos y sonoros de la favela que entran al salón de clases. Estas profesoras evitan calificar los saberes de los alumnos como antivalores, o como parte de una “cultura de la ilegalidad”. Para ellas, los saberes de las favelas son compañeros de pensamiento que pueden ayudar al aprendizaje de conocimientos curriculares. Conceição me dijo que enseñaba varios temas por medio del rescate de las memorias de los habitantes de las favelas, traduce al inglés canciones de funk antirracista y enseña a pronunciar el alfabeto anglo con imágenes de resistencia de líderes del Movimiento Negro Brasileiro:

Esse ano a gente ornamentou as salas com o *“alfabetário antirracista”*. Cada letra do alfabeto era com uma foto de alguma representatividade preta e da favela. Então, vamos supor: M de Marielle Franco. Então aí tem um apoio visual com a imagem da Marielle, eu falo da história dela e os alunos aprendem de Inglês e da história da Maré (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Al hacer el bordado sentí que no juntaba hilos, telas y lienzo, por el contrario, sentí que desjuntaba materiales y símbolos, es decir, el trabajo de Conceição deshace nudos que amarran las favelas a imaginarios del crimen y la pobreza. Al bordar sentí que deshacía estereotipos con la guía de su voz.

Cuando acabé el bordado le pregunté cómo podría definir su propio trabajo pedagógico y ella lo definió así: “*uma pedagogia insurgente voltada para dar voz às periferias*”. Esta idea de una voz insurgente que intenta construir una escuela al servicio de las favelas es parte del ethos de las profesoras negras y antirracistas con las que se tejió esta investigación. De este modo, la ética del cuidado antirracista, con sus tres pilares (la intelectualidad de las mujeres negras; el amor por las infancias negras, y la potencia de las favelas), se torna en un ideal de trabajo docente que practican las profesoras cariocas para hacer escuela en medio de múltiples formas de violencia. Este ideal no es compartido por todas las profesoras negras y, como veremos más adelante (numeral 2.4), el cuidado también puede sostener la violencia e incluso el racismo.

A continuación, describiré cómo las violencias armadas en las favelas de Rio de Janeiro impactan la escuela pública y cómo las profesoras responden a este desafío.

### **2.2.3. Enseñar en medio de escuelas heridas**

Las escuelas no son solo edificios donde se destinan tiempos y espacios para la transmisión de conocimientos. Son ensamblajes de relaciones, cuerpos, saberes, rituales y formas de poder en donde el mundo se hace público. La escuela es el lugar donde la educación toma forma, donde el mundo se ofrece a las nuevas generaciones a modo de estudio, experimentación, juego e invención (LARROSA, 2018). Es un lugar de trabajo donde los y las docentes enseñan conocimientos e incitan una forma de interés y atención. Es un espacio donde profesores y alumnos son convocados a compartir y renovar el mundo, a dibujarlo, escribirlo, hablarlo y pensarlo.

¿Qué sucede cuando el mundo que rodea a las escuelas se desmorona por el peso de la violencia? ¿Cómo hacer escuela, es decir, transmitir, comunalizar y renovar el mundo cuando los tiroteos paralizan la vida y los alumnos habitan mundos de muerte? Para las profesoras que dialogan conmigo en esta investigación, hacer escuela en medio de la guerra urbana desatada por el estado es un reto gigante, cuando no imposible. En un taller que hice con docentes de la Maré en 2019, una profesora se expresó sobre la escuela como un ser viviente: “*a escola está ferida*”, me dijo.

Esta metáfora de la herida cobraba sentido en las narrativas docentes que se referían a la escuela como un lugar marcado por la violencia, cuyos salones, tableros, patios, bibliotecas y pupitres se resentían de dolor ante las marcas de bala que quedan expuestas como testimonio de la proximidad de la muerte. Las escuelas están desgarradas físicamente, pero también sus vínculos y sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta metáfora es una forma de escuchar los sentimientos de estas profesoras y su relación con la escuela como un objeto de cuidado.

En el bordado que hice para la profesora Vanessa se plasma un sentido de indignación frente a la forma en que el estado se relaciona con los habitantes de las favelas.

Figura 5 – Escena de bordado, profesora Vanessa.



Fuente: elaboración propia, 2020.

Vanessa se reconoce como una mujer negra y desde 2013 es docente de Geografía en una escuela municipal ubicada en Vila Cruzeiro. Se considera una profesora “comprometida” con la educación de sus alumnos, por eso, trabaja de

manera voluntaria en un pré-vestibular popular para impulsar su ingreso a la universidad y a otras opciones formativas<sup>36</sup>.

De alguna forma, Vanessa me pidió que hiciera de su bordado una denuncia textil de las violencias y del sufrimiento que han padecido alumnos y docentes de su escuela. Fue uno de los bordados más duros de hacer porque en él se representa de manera explícita el terror cotidiano de las armas y del fuego cruzado que se teje entre policías y facciones criminales. Vanessa me contó que son frecuentes los tiroteos durante la jornada escolar y que su preocupación en este momento es proteger a los alumnos de las balas. Me pidió que bordara la bandera y el mapa de Brasil para que el mundo sepa que en las escuelas de las favelas se irrespetan el derecho a la vida. Con tono crítico Vanessa me dijo: “*O Brasil não é uma pátria amada, é uma pátria armada*”.

Esa idea de bordar los tiros hacia el futuro de Brasil, que son sus niños, me pareció desgarradora. Más que una exageración, la violencia armada contra las escuelas periféricas es un hecho cotidiano y sistemático. La primera herida que sufren las escuelas es el impacto de los constantes enfrentamientos bélicos, por lo que se ven obligadas a cerrar sus puertas y suspender las actividades de enseñanza.

[...] em 2018, a gente teve a interrupção de uma semana contínua de aula, no Complexo da Penha, exatamente porque a gente teve duas escolas que foram tomadas pelas forças policiais. Eles entraram, acamparam, e a direção da escola disse: “Como é que eu vou abrir a escola com um policial dentro?” Acamparam mesmo e ficaram uma semana dentro do pátio da escola. Em duas escolas aconteceu isso (Vanessa, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

En las narrativas de las profesoras con frecuencia encontré alusiones a las operaciones policiales en las favelas, como uno de los eventos más aterradores de la cotidianidad escolar. En el taller que realicé con 20 profesoras de una creche ubicada en un morro del barrio Santa Teresa, varias me contaron los momentos de pánico que tuvieron que vivir en el año 2015, luego del declive de las UPP. En ese morro se intensificaron los enfrentamientos bélicos entre la policía y el Comando Vermelho. El enfrentamiento comenzó a las 10:00am mientras las profesoras estaban con los niños. Los policías amenazaron a la directora e ingresaron al patio de la escuela, gritaban y

---

<sup>36</sup> Inspirados en la metodología de la educación popular, los “pré-vestibulares” son espacios educativos comunitarios en los que se imparte una formación complementaria dirigida a adolescentes y adultos de sectores populares y excluidos, con el propósito de pasar el proceso selectivo en escuelas de Enseñanza Media de calidad o en las universidades públicas.

la acusaban de esconder “bandidos” dentro del edificio. El operativo duró casi 3 horas y el clima escolar era de pánico. Las mamás escribían mensajes de Whatsapp a las docentes para que por favor resguardaran a sus hijos. Este hecho es recordado por ellas como una experiencia traumática que hasta hoy no han podido olvidar. Con lágrimas, muchas sentían indignación de que la policía se atreviera a invadir la escuela aún con los niños adentro.

Por su parte, los alumnos adolescentes tienden a ser objeto de requisas policiales y de perfilamiento, incluso con el uniforme puesto. Es conocido que la policía invade las casas de los residentes de las favelas de manera arbitraria y esto expone a los alumnos a graves daños físicos y psicológicos. Frente a esta situación, un docente narró que su “estrategia” consistía en aconsejar a los varones jóvenes, que son los más perfilados, a que dejen de manera visible en sus casas los libros, los computadores y el uniforme escolar, de tal modo que: *“quando o policial entrar, ele vai ver que a pessoa está estudando, que não é bandido”* (Taller 1, 2019, Rio de Janeiro).

Otras docentes mencionaron el miedo que les genera estar rodeadas por hombres armados y por la presencia tangible de equipos militares como los helicópteros y “caveirões”. Una profesora mencionó que ha tenido casos en los que los alumnos se convierten en objetivo militar: *“o helicóptero que tem policiais, atira de cima para baixo e o aluno se torna um alvo, até com blusa de escola mesmo; se o aluno tem guarda-chuva na mão, o aluno se torna um alvo”* (Fátima, entrevista, 2019, Rio de Janeiro). Por su parte, la profesora Denise comentó que, en varias ocasiones, no pudo aplicar las pruebas de estado a sus alumnos debido a la presencia de “caveirões” que llegaron a ubicarse en el portón de la escuela durante una semana entera.

Como señalan Leticia de Luna Freire y Luana Caroline dos Santos (2022), en 2017 la Secretaria de Segurança Pública exigió que las operaciones no se realizaran en los horarios de mayor movimiento de las escuelas, sin embargo, esta orden no se respeta y las instituciones educativas siguen presas de las abruptas e intempestivas invasiones policiales. Bajo la política de la “guerra a las drogas”, las favelas, en general, y las escuelas, en particular, han quedado en medio del terror y los tiroteos. Según el Laboratorio de Datos Fogo Cruzado, en 200 días de clases del periodo lectivo 2018, hubo más de 300 tiroteos cerca de escuelas y creches en la región metropolitana de Rio de Janeiro, lo que perjudicó el funcionamiento de 194 escuelas localizadas en grandes favelas como Cidade de Deus, Maré, Rocinha y Vidigal, que

quedaron expuestas hasta 30 veces al impacto de los enfrentamientos (FOGO CRUZADO, 2019).

La escuela donde trabaja Vanessa tuvo un año en el que durante 32 días se suspendieron las clases por cuenta de los enfrentamientos. Esta profesora admitió sentirse angustiada porque no logra sostener los procesos pedagógicos con los alumnos, muchos se retiran de la escuela o presentan baja frecuencia y los resultados académicos no son los mejores. Vanessa menciona que bajo estas condiciones es casi improbable que se adquieran hábitos de estudio. La disminución de los aprendizajes en los estudiantes de las favelas es un asunto preocupante porque con menos educación, hay más chances de que queden atrapados en los circuitos de pobreza y marginación social. El Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESEC, 2020), en su análisis sobre el impacto de la violencia policial en las escuelas de la periferia, demuestra que, en aquellas donde hubo más de 2 tiroteos, el desempeño escolar en la Prueba Brasil<sup>37</sup> se perjudicó sustancialmente:

Pode-se dizer, assim, que a exposição a tiroteios com participação de agentes de segurança no entorno das escolas em 2019 reduz em quase 30% o aprendizado esperado em português e matemática dos alunos que então cursavam o 5º ano (CESEC, 2020, p. 43).

Además de las dificultades para enseñar, las profesoras se ven expuestas a un grave peligro debido a la forma en que las Coordinadorías Regionais y la Secretaría de Educación administran el trabajo escolar cuando hay enfrentamientos bélicos. Hay una orden de que las escuelas eviten al máximo cerrar sus puertas; por ello, cuando hay enfrentamientos, las y los docentes deben dirigirse a una escuela cercana llamada “punto de apoyo” e informar que ese día fueron a trabajar. Es común que los puntos también estén afectados por los episodios de violencia. Para las profesoras, esta medida pone en riesgo sus vidas: *“Nós somos cobradas muito, de termos que ir até a instituição mesmo quando está tendo tiro. Eu senti mais esse lado da cobrança, de você ter que estar presente no lugar, onde você não se sente seguro”* (Rosilene, entrevista, 2021, entrevista virtual).

---

<sup>37</sup> La “Prova Brasil” es una evaluación estandarizada que mide la calidad de la enseñanza del sistema educativo brasileiro. Evalúa habilidades en lengua portuguesa, matemáticas y resolución de problemas, en particular con alumnos de 5° y 9° año de Enseñanza Fundamental. La prueba se realiza de manera anual y es implementada por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



Con frecuencia las profesoras se comunican con las directivas para saber cómo está el clima de violencia en el territorio antes de ir al trabajo. Usan WhatsApp y acompañan las redes sociales de los residentes de las favelas para identificar si hay una operación policial o combates. Se han hecho intentos para generar una ruta de información para funcionarios públicos de escuelas, hospitales y otros servicios del estado, con el fin de reducir el riesgo tanto a la entrada como a la salida de los locales de trabajo. Dicha estrategia fue construida en 2017 entre la *Prefeitura* (Alcaldía) de Rio de Janeiro y el Comité Internacional de la Cruz Roja, y fue llamada “Acceso Más Seguro para Servicios Públicos Esenciales”.

Aproximadamente 400 profesores y profesoras de escuelas afectadas por la violencia armada recibieron una capacitación en procedimientos para mantener la calma y proteger a los alumnos en sitios seguros durante los tiroteos. La estrategia cuenta con un sistema de semáforo en el cual la gravedad de la situación de violencia se notifica por medio de los colores rojo, amarillo y verde. El “Acceso Más Seguro” surgió como respuesta para mitigar la muerte dentro de los espacios escolares, luego de que una estudiante, Maria Eduarda da Conceição, fuera asesinada por un tiro en 2017 en el patio de su escuela.

Este programa puede ser valioso para que las y los docentes aprendan a maniobrar la violencia, pero esto tiene un efecto perverso. A las profesoras les cabe la responsabilidad de proveer la seguridad pública que el estado no ofrece a las escuelas. Son responsabilizadas de proteger la vida de sus alumnos, mientras el estado continúa con su política de seguridad represiva, sin que considere su reformulación. Este programa puede ser positivo como medida de prevención, pero representa una carga injusta de trabajo y, a fin de cuentas, no resuelve el problema de la violencia.

Otro punto crítico mencionado por las profesoras es la incapacidad que tiene la escuela, ya sea por temor o por desinterés, de formular acciones concretas para atender los daños que produce la violencia a estudiantes y profesores. Márcia fue contundente al mencionar que la escuela, absorta en su burocracia, tiende a ignorar los efectos de la violencia armada: *“A primeira atuação da escola é ignorar, ao ponto de que sabendo-se que estava pegando fogo no morro, as aulas eram mantidas, as faltas eram cobradas e as notas eram dadas, mesmo no caso daquele aluno estar impossibilitado de estar presente”* (Márcia, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

No todas las escuelas responden con esta actitud de indiferencia, tampoco es responsabilidad de la escuela tener que ofrecer soluciones a este problema, sin embargo, coincido con el investigador Edson Diniz (2022) cuando menciona que los profesionales de la educación carecen de una formación política que los lleve a organizarse, con las familias y los alumnos, para reclamar del poder público medidas que garanticen el derecho a la educación y la vida. La educación no es neutral y tiene efectos sobre la realidad. Algunas profesoras con las que hablé mencionan que esta actitud de ignorar lo que pasa con la violencia armada tiene un efecto de naturalización de las muertes y la banalización de algo que es muy grave.

La profesora Rosilene, de 45 años, trabajó durante tres años en una creche de la Cidade de Deus y renunció debido a los constantes enfrentamientos. Para ella, la escuela no pone en palabra y pensamiento el asunto de la violencia armada y, además, exige que los profesionales continúen enseñando como si nada hubiera pasado, pues lo importante son los indicadores escolares y no las vidas. En otras palabras, la escuela está herida porque guarda silencio ante los hechos atroces que viven los niños y sus familias:

Então, você tem que conversar; mesmo porque você precisa ensinar para essa criança, desde pequena, que ela tem que se proteger dessa questão dos tiros. Agora, ficar fingindo que não tem nada, que está tudo bem, é a pior coisa que a gente pode fazer. É assim que a gente finge que não tem racismo; é assim que a gente finge que não há um extermínio da população negra; é assim que a gente finge. E a gente precisa falar, porque as coisas precisam ser resolvidas (Rosilene, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Ese vacío de reflexión política sobre el lugar de la escuela ante la violencia armada se ha llenado desastrosamente con la emergencia de proyectos conservadores como el de las Escuelas Cívico-Militares que, desde el año 2019, han sido promovidas por el Ministerio de Educación como una solución ante la supuesta peligrosidad que representan los jóvenes de las favelas. Este proyecto justifica la militarización de las escuelas bajo el entendido de que en ellas hay un bajo rendimiento académico, poca disciplina y altos niveles de violencia. De este modo, las desigualdades sociales y educativas pasan a ser vistas como un problema de seguridad pública, lo que torna a la escuela en un engranaje de control sobre los alumnos de las favelas, ahora considerados como “clases peligrosas” (CARNEIRO; SANT’ANNA, 2018).

En 2019, el gobierno del Estado de Rio de Janeiro intentó implementar un proyecto llamado paradójicamente “Cuidar”, que buscó contratar a militares retirados para realizar funciones de vigilancia y formación dentro de escuelas afectadas por la violencia armada (SEPE-RJ, 2019). Con esta iniciativa se pretendía claramente la destrucción del ideal de escuela como un lugar cívico de reflexión política; su objetivo, más bien, es convertirla en un lugar de adoctrinamiento en el que priman la disciplina, la jerarquía y la represión de los jóvenes más pobres de la ciudad. La militarización de las escuelas, deseada por muchos, es una herida a la democracia y al derecho a la educación.

Otro de los retos que deben enfrentar las profesoras es la presencia de actores armados ilegales que bien pueden ser acudientes o familiares de sus alumnos, o jefes del territorio que imponen sus normas sobre los agentes escolares. Las profesoras coinciden en señalar que, en aquellas favelas comandadas por el narcotráfico, hay cierta relación de respeto frente a la institución escolar. Según ellas, es común que estos hombres dialoguen con las directivas, tengan un control de quiénes son las docentes y guarden especial interés en la escolarización de sus hijos.

Aunque hay muchas profesoras que se sienten amedrentadas por estos actores armados, otras procuran cumplir con el espíritu de la escuela de tratar a todas las personas por igual y demandan de ellos normas de convivencia para permanecer en el espacio. Conceição, por ejemplo, le exige a los acudientes de sus alumnos que están involucrados con el tráfico que no ingresen armados a las instalaciones porque esto puede poner en peligro a la comunidad: *“Eu comecei a perceber que eu tinha que ter um diálogo com esses pais sem discriminação e sem demonstrar aquele medo como se fossem bichos, porque isso é um erro que as pessoas cometem quando trabalham na periferia”* (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual). Agrega que esto no significa permisividad con la ideología de estos actores armados, sino que ese diálogo es estratégico para posicionar la autoridad de la escuela: *“não é se envolver com o tráfico, é saber se colocar, é respeitar a pessoa e fazer respeitar a escola”*.

La idea de que las facciones de traficantes son más respetuosas con la escuela fue debatida por otro grupo de profesoras que no están de acuerdo con esta afirmación, y que señalaron que estos grupos armados interfieren en el cotidiano escolar imponiendo su autoridad por medio del terror.

En estos casos, los jefes del tráfico ingresaban a la escuela para imponer su jurisdicción. Una profesora en una escuela del barrio Nova Holanda se tuvo que

enfrentar, junto con otras colegas, a un “tribunal del tráfico”: un ritual parecido a un juicio en el que los actores armados pretenden ajusticiar a alguien acusado de violar las normas. Esta profesora evitó que castigaran a un colega acusado falsamente de acosar a una estudiante. Con valentía estas profesoras lograron negociar con los traficantes, pero fueron amenazadas y una de ellas tuvo que abandonar la escuela.

Es común que ante la injerencia de las facciones criminales las profesoras y las directivas desarrollen estrategias de protección del patrimonio escolar, dado que no hay respaldo del estado en materia de seguridad. La profesora Regina, directora adjunta de una escuela localizada en el barrio de Pavuna, mencionó que en varias ocasiones ha negociado con los jefes del tráfico para que no ingresen a la escuela a realizar bailes o a castigar a los alumnos. En una ocasión, uno de estos jefes se presentó porque se habían robado unas lámparas y pretendía aleccionar a un estudiante por este incidente. Entre miedo y coraje la profesora Regina ha tenido que convertirse en guardiana de la escuela:

Ele veio [o chefe do morro], disse que queria conversar (...) mas eu coloquei o limite, entendeu? Porque ele queria conversar com um determinado aluno e eu: “Não, deixa que eu vejo e converso”; porque eu não sei como é que seria a conversa. Entendeu? Apesar que ele foi bem claro em dizer assim: “Se eu quiser, eu consigo; mas eu vou respeitar, e vou esperar um posicionamento da senhora”. Então, eu conversei com o aluno, com todos os alunos, porque eu até coloquei para ele, falei assim: “Você não me leve a mal, mas eu não vou na sua boca intervir no seu trabalho. Eu não vou no seu espaço intervir no seu trabalho”. Na verdade, só a presença dele já deu uma coibida, todos os alunos estavam em silêncio (Regina, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

En las favelas gobernadas por las milicias son menos frecuentes las operaciones policiales y los tiroteos alrededor de las escuelas (PAES, 2020). Sin embargo, la profesora Flávia que trabaja en una escuela de la Vila Carioca, dijo que allí los milicianos obligaron a la directora a comprarles el servicio de Internet de la institución. Esta funcionaria ya ha sido víctima directa de estos actores por contrariar sus mandatos. El siguiente testimonio da cuenta de cómo estas profesoras trabajan en un limbo porque la ley no las protege y, a pesar de que ellas pueden negociar, quedan a merced de la soberanía de los grupos armados ilegales:

A escola onde eu trabalho de manhã só teve problema uma vez que eu vi guerra no território, estavam querendo invadir e aí a Coordenadoria obrigou à diretora abrir a escola. Quando a diretora foi

abrir a escola, o miliciano ficou sabendo e foi lá e bateu na diretora. A diretora apanhou, ficou de licença, porque eles não queriam que a escola fosse aberta, mas a Coordenadoria obrigou que a diretora abrisse (Flávia, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Las profesoras están heridas física, psicológica y espiritualmente. Hay una alta rotación de profesionales de educación en estos territorios violentados, muchas y muchos se enferman, piden licencias o no se adaptan y abandonan la escuela, lo cual implica una disminución de la calidad educativa que se ofrece en las favelas. En los relatos de las profesoras se fue construyendo una referencia a un “*corpo doente*” (un cuerpo enfermo) como símbolo del malestar generado por tantas injusticias, por el miedo, por el trauma de la pérdida de estudiantes y la presencia cercana de la muerte. Algunas profesoras sufren de cansancio crónico e insomnio, otras de depresión y estrés postraumático. Rosilene sentencia: “(...) *os profissionais estão adoecendo porque o estado não está te dando segurança nenhuma para estar ali, e te cobra, viu?*” (Rosilene, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Ahora bien, los alumnos y sus familias están heridos por las políticas de exterminio que instalan la muerte como un destino. El profesor Paulo hizo un diagnóstico de cómo les niños y adolescentes en las favelas son obligados a vivir en “mundos de muerte”, como aquellos descritos por Mbembe (2011):

O nosso aluno, ele nasce convivendo com tiro, ele está na barriga convivendo com tiro. Ele vai para a creche, ele tem que conviver com tiro; ele sai da creche, vai para a escola, ele tem que conviver com tiro. No seu caminho de casa até a escola, ele tem que passar por mortos, ele tem que conviver com mortos, o tempo todo. Gente!, o nosso aluno é o tempo todo convivendo com a morte! (Paulo, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Esa convivencia forzada con la muerte raras veces suele ser evaluada en los impactos que genera la violencia armada en las escuelas. Como señala la pedagoga afro-americana Christen Smith, entrevistada por Sousa, Silva y Jardim (2022), existen efectos de la violencia policial que reverberan luego de los tiros y los asesinatos de hombres negros. Esta reverberación recibe el nombre de “secuela” y consiste en la persistencia de una condición traumática, una infección simbólica que produce una muerte lenta sobre aquellos que sufren la pérdida de sus familiares, en especial las mujeres y los niños de las comunidades pobres y racializadas.

Las secuelas de la violencia armada afectan el desempeño escolar de los alumnos y es común que transmitan sus heridas a las profesoras intentando buscar

consuelo o algún tipo de escucha. Las profesoras se convierten en receptoras de un caudal de dolores; ellas mismas acumulan secuelas y es común que no cuenten con la preparación para brindar un acompañamiento adecuado, sin embargo, lo intentan. Así lo dejó ver Vanessa:

Eles falam de casos de violência, de parentes que faleceram; relatam o luto que eles estão vivendo, em muitas situações perderam o pai, padrasto, tio, irmão. Falam de parentes presos que precisam visitar. Então, têm alunos que faltam regularmente porque estão indo visitar algum parente, ou precisa ficar em casa para ajudar a tomar conta de irmãos menores, enquanto a mãe vai visitar esse parente que está preso. Eles passam pelos traumas, eu identifico tristeza, apatia, indiferença. (Vanessa, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Dandara, que trabaja con niños de Educación Infantil, converge en señalar que la violencia armada produce la secuela de crecer con un cuerpo considerado como de menor valor: un cuerpo que puede ser aniquilado en cualquier momento. *“A criança da periferia ela lê que o corpo dela vale menos [...], ela não vai falar isso com 5 anos, mas ela sabe porque o pai dela, o irmão dela, se parecem com ela, e eles morrem por conta da polícia e do tráfico”* (Dandara, entrevista, 2021, entrevista virtual). Estes niños no reciben apoyo psicosocial y es común que pierdan el interés en la escuela, que fracasen y que sean expulsados por una institución escolar que ve en ellos marginalidad y violencia.

Como ya fue señalado en los años 90 por Alba Zaluar y Maria Cristina Leal (2001), el mundo del crimen también opera como una instancia socializadora que compite con la escuela y la familia, instalando un “habitus guerrero” que lleva a niños y jóvenes a normalizar la violencia, desear las armas y el prestigio social vinculado a la ostentación de una masculinidad violenta. En este sentido, las profesoras comentaron varias experiencias chocantes. Rosilene me contó que algunos de sus alumnos de Educación Infantil jugaban a cargar muertos en el patio de la escuela y otros a fabricar fusiles y cantar canciones de funk alusivas a la violencia del tráfico. Estos juegos ponen de relieve que la violencia produce una pedagogía que naturaliza la crueldad y el homicidio como destino.

Otros alumnos, en especial los adolescentes, ante la pobreza y la estigmatización escolar, deciden vincularse a las facciones de traficantes como una forma de supervivencia económica y de satisfacción de deseos de consumo y poder

(LANZA; ASSUNÇÃO, 2021). Las facciones criminales se convierten en un atractivo no solo por el dinero, sino por la autoridad que confieren las armas:

Os alunos admiram o traficante por essa questão do status, de como você é visto na comunidade, das relações afetivo-sexuais; eu vou usar um termo mais comum: quantas mulheres pega. Quem está afim dele. O cordão que ele usa, a roupa que ele usa, a moto que ele tem (Vanessa, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

En general, las profesoras opinan que los estudiantes vinculados al tráfico son una minoría y abandonan la escuela, muchas veces, sin que la institución lo note. Las profesoras se preocupan porque adoptar el estilo de vida de los traficantes los empuja a asumir el rol de soldados y, con certeza, a tener una vida corta. Las profesoras intentan enseñar lecciones de vida para que no sean seducidos por las armas y se vinculen a actividades formativas como las que ofrece, por ejemplo, el pré-vestibular “*Educando para vencer*”. Conocí esta experiencia de educación popular en Vila Cruzeiro, gracias a Paulo y Vanessa, quienes realizan voluntariado con el fin de que los alumnos en situación de vulnerabilidad mejoren sus aprendizajes y sueñen con otros futuros más allá de la violencia y la pobreza<sup>38</sup>. A pesar de los esfuerzos, las profesoras no siempre pueden evitar el ingreso de los estudiantes al tráfico y esto es para ellas motivo de tristeza y frustración.

Para concluir, las escuelas afectadas por la violencia armada y la necropolítica se caracterizan por no garantizar condiciones de seguridad para el ejercicio de la docencia. Profesoras y alumnos se ven enfrentados a tiroteos, cierre de escuelas, operaciones militares, e instituciones educativas que peligrosamente naturalizan la violencia. Además, las profesoras trabajan bajo condiciones de precariedad y explotación, y están sujetas a prácticas de control burocrático que se traducen en riesgos como, por ejemplo, la obligación de tener que acudir a las escuelas en medio de los tiroteos. El proceso de enseñanza es obstaculizado por la violencia que perjudica a los alumnos y sus familias; una violencia que deja secuelas como traumas, daños físicos y mentales que suceden como una muerte lenta. En este contexto, las profesoras practican un trabajo emocional y de cuidado para navegar en medio de estos paisajes de crueldad.

---

<sup>38</sup> Para conocer este proyecto se puede visitar su Instagram en el siguiente enlace: [https://www.instagram.com/estudando\\_paravencer/?hl=es](https://www.instagram.com/estudando_paravencer/?hl=es)

Las profesoras están heridas por tener que cargar con la irresponsabilidad del estado en materia de cuidados con los habitantes de las favelas. Como producto de esa irresponsabilidad, deben realizar trabajo adicional para proteger a sus alumnos, defender la escuela y enseñar valores de vida. Todo ese trabajo que sostiene el mundo escolar en su cotidianidad es invisibilizado y solo se reconoce cuando falla. Las profesoras sienten y habitan “corpos doentes” que exigen reparación y cuidado. Dignificar el trabajo docente y cuidar de estas educadoras es una tarea pendiente en el proceso de reparar las violencias del estado en las favelas. La escuela está herida y en medio de las sirenas de la militarización, las profesoras persisten en el cuidado antirracista como una forma de supervivencia, como un trabajo vital que, de algún modo, impide que la escuela se deshaga.

#### **2.2.4. “*Depois desse tiroteio como você volta o dia seguinte?*”. Compromisos emocionales y docencia**

En la socialización de los resultados que hice con las profesoras cariocas varias preguntas se tornaron centrales: ¿por qué las profesoras no renuncian a este trabajo?, ¿qué las hace retornar a las aulas luego de haber vivido situaciones parecidas a las de una película de terror?, ¿qué las motiva a seguir enseñando si pueden ser ellas mismas víctimas de una bala?

Para intentar responder estos interrogantes considero importante debatir conceptualmente los alcances del cuidado y el trabajo docente. Por una parte, las profesoras como funcionarias públicas tendrían la obligación de actuar como agentes al servicio del bien común, y esto significa un compromiso con la educación de los niños y adolescentes, sin importar el contexto en el que actúen. Desde esta perspectiva, la investigadora Libiana Xavier (2021), sostiene que las profesoras de las favelas permanecen en su trabajo, a pesar de las vicisitudes, porque actúan como agentes encargados de realizar la misión de la escuela como una institución republicana. Es decir, las profesoras tienen como meta impartir una educación cívica para hacer de los alumnos sujetos racionales y buenos ciudadanos. Según Xavier, “as professoras assumem o desafio de reproduzir essa ética em prol da construção democrática, em um meio no qual a carência obscurece a capacidade racional e a opressão dificulta a habilidade de transformar o desejo errático em interesse racionalmente calculado” (XAVIER, 2021, p. 13).



Agrega que estas profesoras sacrifican su ser individual para cumplir con la promesa de la escuela republicana, como un espacio de bien común y de igualdad. Este ideal republicano llevaría a las profesoras a no abandonar la escuela, pues para ellas dicha institución tiene un valor político, ya que es “(...) um dos poucos espaços abertos à população desses territórios que se ocupam da formação de sujeitos de direitos” (Ibíd., p. 13).

Estoy de acuerdo con esta última idea de que la escuela pública es una de las pocas instituciones que trabaja por los derechos de los alumnos y sus familias en las favelas, un lugar que, como ya hemos visto, es administrado por el estado a través de la construcción de márgenes y de la violencia como forma de gobierno. Ahora bien, discrepo de esta idea de ver a las profesoras como agentes pasivas que encarnan abnegadamente los mandatos de un estado que, a todas luces, no actúa para garantizar el bien común.

En este sentido, el análisis de Xavier, a contracorriente de la evidencia empírica, contribuye a sostener una idea nostálgica del estado como una institución angelical. Como ya ha sido demostrado en otras investigaciones, la escuela, como institución del estado, no trata con igualdad a los alumnos de las favelas, por el contrario, reproduce sobre ellos y sus familias estigmas como sujetos criminales, anómicos y peligrosos (DINIZ, 2022; BURGOS, 2022). Si bien es cierto que las profesoras son agentes del estado, esto no significa que ellas no asuman un rol activo en la definición de sus políticas. Los agentes del estado poseen una economía moral subjetiva y posicionamientos ético-políticos que bien pueden generar relaciones con la institución basadas tanto en la adherencia a sus principios, como en la negociación, la adaptación y la resistencia (FASSIN, 2013, p. 7). Por último, considero problemático perpetuar el estereotipo de que los alumnos de las favelas, por las carencias materiales que enfrentan, no logran ser sujetos racionales. Esta calificación sigue pensando a los niños y jóvenes negros de las favelas bajo el imaginario racista de la falta de civilidad.

Desde este punto de vista, las profesoras estudiadas por Xavier parecen estar más del lado de la ideología de la “maestra blanca civilizadora”. Esta figura histórica, según la pedagoga Annette Henry (2011), ha ocupado un lugar central en los procesos imperialistas y de colonización, donde el trabajo docente se ha configurado como una labor de mujeres blancas encargadas de domesticar y civilizar a las poblaciones negras y pobres, consideradas como menos racionales y menos modernas.

Frente a este panorama podemos preguntar: ¿qué pasa con las profesoras que desisten de trabajar en las escuelas?, ¿son malas profesoras y malas funcionarias públicas?, ¿acaso no quieren suficientemente a los niños? Hago estas preguntas teniendo en mente que el cuidado también puede operar como una forma de normatividad moral (PUIG DE LA BELLACASA, 2017). Esto es, se idealiza a las profesoras como sujetas sacrificadas, que aman a los niños y aceptan las reglas del estado sin resistirse. Estas profesoras serían vistas como heroínas que renuncian a su bienestar individual, incluso exponiéndose a la muerte para perseguir el bien común. De este modo, el cuidado opera como regulador de las prácticas docentes y establece jerarquías entre buenas y malas profesoras.

En esta investigación me aproximé al caso de una docente que cuestiona la idea de que ser una “buena profesora” es aceptar las condiciones de riesgo y muerte que impone el estado en las escuelas de las favelas. La profesora Rosilene trabajó 3 años en una creche de la Cidade de Deus y allí vivió momentos de terror junto a los niños, como la invasión de la policía, tiroteos entre traficantes y milicianos, y tener que saltar cadáveres para poder ingresar a las instalaciones escolares. Rosilene aguantó esas condiciones debido a un compromiso ético con sus alumnos. *“A gente tem essa inspiração e essa relação de querer mudar a realidade daquele nosso aluno ali, de poder plantar a semente da esperança”* (Rosilene, entrevista, 2021, entrevista virtual).

A pesar de que trabajó de manera comprometida con la comunidad escolar, sentía que esforzarse en practicar una educación emancipadora no tenía sentido si el estado no paraba de incitar la violencia policial. Su desánimo se transformó en estrés postraumático y empezó a sentirse triste y paralizada.

Le pregunté a la profesora cuál era su opinión sobre la relación entre el estado y la escuela en las favelas; ella respondió de manera tajante que el estado no ofrece cuidado y delega tal responsabilidad sobre las profesoras y la escuela:

Não faz sentido eu me esforçar, dando o meu melhor e o estado aí continuando a saraivada de tiros [...] O estado, de uma forma geral, não proporciona cuidado. Ele quer jogar o cuidado nas costas da escola: “Ah, por quê que a escola não manteve essa criança? Essa criança saiu, às vezes, porque ela foi trabalhar; até mesmo no tráfico. E tem a questão também da família, porque ela também não é amparada pelo estado, e aí vira uma cadeia. Aquilo vai estourando e vai arrebentar em quem? Nas nossas crianças pretas moradoras de comunidade e em nós, as professoras que já não conseguimos aguentar (Rosilene, entrevista, 2021, entrevista virtual).

En 2019 varios colectivos de profesores comenzaron protestas para discutir el impacto de la seguridad pública en las escuelas de las periferias. Rosilene comentó que consiguieron una Audiencia Pública con la Comisión de Educación de la Cámara de Concejales de Rio de Janeiro, para reclamar por la intervención violenta del estado en las favelas y por la mejora de las condiciones laborales<sup>39</sup>. Gracias a la movilización social, algunos docentes consiguieron remociones para otras escuelas por temas de salud; algo que les era sistemáticamente negado por la Secretaría de Educación. En ese contexto, Rosilene fue trasladada a una escuela alejada de los problemas de la violencia armada.

La solicitud de remoción de esta profesora no se puede interpretar como una falta de compromiso con los alumnos o como desinterés por el cuidado, por el contrario, pone en evidencia que algunas profesoras no asumen el mandato de sacrificio, ponen límites para ejercer la docencia y salen de esas escuelas para no seguir el juego del estado de tener que apagar el incendio que él mismo creó. En este caso, la profesora Rosilene optó por cuidar de sí misma y, de alguna manera, resistir al ideal femenino de la buena profesora abnegada, sumisa y aguantadora.

Ahora bien, las profesoras que se quedan trabajando en las escuelas tampoco pueden ser calificadas como mujeres sumisas y sacrificadas. Existen razones poderosas que las motivan a continuar con la labor docente. Primero, si bien las condiciones de trabajo y la remuneración son bastante precarias, para algunas de las profesoras que hacen parte de este estudio, la estabilidad que brinda un cargo público es un gran factor para permanecer en las escuelas.

Otro factor que motiva a las profesoras es que consiguen ver los resultados de su trabajo pedagógico en la transformación concreta de las vidas de sus alumnos. Muchas se regocijan al saber que siguen el camino de los estudios y consiguen cupos en escuelas federales prestigiosas, o logran ingresar a las universidades públicas de Rio de Janeiro. Estos logros son una constatación de que los cuidados ofrecidos a sus alumnos les ayudan a romper con los ciclos de marginación social.

Las profesoras también señalaron que uno de los factores que motiva su permanencia en la escuela tiene que ver con el reconocimiento y la autoridad que adquieren ante los estudiantes y las familias. De algún modo, el cuidado que ofrecen

---

<sup>39</sup> La Audiencia fue presidida por los concejales Célio Lupporelli y Tarcísio Motta. Allí, docentes, directivas y padres de familia discutieron el impacto de la política de seguridad pública en las escuelas de la 6ª CRE, a propósito del asesinato de la estudiante Ágatha Félix.

retorna a ellas a modo de reconocimiento, afecto y respaldo. Así, algunas profesoras se posicionan como lideresas en la comunidad y su trabajo en la escuela las torna referentes para todo tipo de temas, incluidos los políticos. Esto se corresponde con el reconocimiento que adquieren las profesoras negras en tanto intelectuales situadas.

Para algunas profesoras la permanencia en la escuela obedece a un compromiso político antirracista, precisamente, porque conciben la institución escolar no sólo como un lugar de reproducción, sino también de creatividad y lucha cultural. Así lo registré en el taller que hice con docentes de Educación Infantil en el Morro del Fogueteiro:

Mientras debatíamos sobre las máscaras que elaboramos para identificar aspectos negativos y positivos de la docencia en las favelas, una profesora, tal vez la mayor del grupo, quiso comentar las razones que la hacen volver a la escuela luego de tanto dolor y tiroteo. En medio de un chiste dijo: “Es por amor a las crianzas, porque estamos emocionalmente comprometidas con su desarrollo, pero también puede ser porque somos masoquistas”. Todas nos reímos al unísono y nos quedamos pensando en eso: ¿en verdad las profesoras de la favela son unas masoquistas? Ahí Dandara, que siempre se muestra transgresora y sabia, le respondió algo así: “No amiga, no es masoquismo, lo que pasa es que nosotras ya descolonizamos nuestra mirada, y lo que nos hace volver a este lugar es un compromiso de amor revolucionario para que estos niños tengan un mejor presente, uno bonito y gostoso” (Diario de campo, 30/09/2022).

Finalmente, considero que no es adecuado dicotomizar la acción política de los afectos y las emociones. En sus discursos las profesoras conectan el amor por sus estudiantes con una ética política orientada a la preservación de las vidas negras, y a la construcción de una escuela al servicio de la favela. Afectividad, ética y política constituyen un sólo nudo.

Estas profesoras no abandonan la escuela porque antes de ser funcionarias públicas o activistas, son seres humanos que crean vínculos emocionales muy fuertes que orientan su conducta. El cuidado se sostiene sobre un tejido de relaciones que está atravesado por la interdependencia. En este sentido, las profesoras sienten la obligación de volver a la escuela luego del tiroteo porque sus vidas, de cierto modo, ya están entretejidas por un vínculo con los alumnos. Es el lenguaje de las emociones y no el lenguaje del deber de estado el que explica la permanencia de estas profesoras en dichos contextos. De este modo, la relación de cuidado se convierte en el motor de estas profesoras, pues este trabajo permite sostener y continuar la vida, así como

imaginar un mundo común diferente (PUIG DE LA BELLACASA, 2017). Como afirma Dandara: un presente *mais bonito e gostoso*.

Permanecer en las escuelas no significa que las profesoras hayan superado el miedo: el miedo existe y el riesgo de muerte también. En las entrevistas, las profesoras me confesaron que a veces esconden de sus familiares las experiencias de terror que viven en la escuela para no preocuparlos. Denise dijo: *“Há muitas pessoas que eu não contava em casa, porque se eu fosse contar eles não iam deixar voltar mesmo. Minha mãe falaria: ‘pelo amor de deus!’ Eu fico calada para não preocupar ninguém”* (Denise, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Aun con miedo y con la desaprobación de sus familias, estas mujeres perseveran en su rol docente porque son guiadas por un compromiso emocional que es más grande que ellas, esto es, hacer de la educación un lugar de esperanza para las comunidades oprimidas en las favelas.

Essa situação de território conflagrado, ela potencializou a minha vontade de ser professora. Porque eles precisam muito mais do que aquele aluno que está numa escola particular, que tem dinheiro, que vai para Disney e que não tá no meio do tiroteio. Eu também sou de classe popular, meus pais só estudaram até a quarta série, são nordestinos. Lá em casa somos 3 irmãos, todos de escola pública, a gente sabe essa dificuldade. Isso só reforça a minha vontade de ser professora, de ter resistência, de mostrar para eles de que somos capazes sim, e de que com educação a gente chega a algum lugar (Denise, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

### **2.3. El cuidado escolar entreteje la potencia de las favelas**

En este apartado voy a desarrollar algunas de las inquietudes medulares de este trabajo de investigación, a saber: ¿cuáles son los haceres e intervenciones que realizan las profesoras para sostener la cotidianidad escolar en medio de la violencia armada?, ¿qué saberes movilizan las profesoras en este contexto?, ¿qué contradicciones, límites y posibilidades engendran las prácticas de cuidado escolar?

Estas preguntas se ubican en un horizonte de reflexión compartido con otras investigadoras, quienes asumen que ante la violencia armada las profesoras y profesores no han sido sujetos pasivos. En estos territorios violentados, la investigación educativa ha reconocido que los profesionales de la educación actúan como agentes políticos que, de alguna manera, contribuyen a mitigar el daño y a

sostener la escolarización (FREIRE; SANTOS, 2022). Asimismo, se ha documentado que los docentes desarrollan una “politización de prácticas cotidianas”, tanto individuales como colectivas, orientadas a la protección de la escuela delante de las acciones de los grupos de traficantes (XAVIER, 2021, p. 9).

Con base en estos antecedentes, retomo la idea de reconocer a las profesoras como agentes políticos que realizan acciones que contribuyen a mitigar los impactos del fuego cruzado sobre la escuela, sin embargo, doy un paso más adelante al sostener que la agencia docente se configura alrededor de unas micropolíticas de lo cotidiano que politizan el cuidado, la vulnerabilidad y los afectos.

Mi hipótesis es que la ética del cuidado de las profesoras cariocas se sostiene sobre un conjunto ordinario de prácticas afectivas y materiales que contribuyen a preservar las vidas de los alumnos, y a protegerlos de los daños físicos, psicológicos y emocionales. La agencia de las profesoras no consiste tanto en oponerse a los actores armados y sus mandatos de poder, como en generar acciones para recomponer un cotidiano escolar diferente en medio de las políticas de muerte. Estas profesoras hacen del cuidado un eje de sus prácticas de resistencia y, de este modo, producen una supervivencia cotidiana, disputan identidades opresivas y despliegan prácticas pedagógicas comprometidas con la dignificación de las favelas.

Lo que produce el trabajo del cuidado en las escuelas es un *enclave de vida*: un espacio/tiempo en el aula que construye un mundo aparte, o un mundo posible en medio de la violencia. Los enclaves de vida se construyen con la fuerza del trabajo de las profesoras; son espacios donde la educación se tiñe de placer y dignidad; son refugios frágiles, limitados y que no ofrecen garantías (LARROSA, 2018). El cuidado escolar contribuye al tejido vital en las favelas y crea espacios educativos que le apuestan a la sanación, la conciencia crítica y la construcción de comunidad.

Siguiendo los argumentos de la filósofa Judith Butler (2021), entiendo que la vulnerabilidad no es un estado subjetivo, sino un asunto compartido de nuestras vidas interdependientes. De este modo, los cuerpos son vulnerables porque están en relación con otros cuerpos, con situaciones y estructuras de poder:

Ser dependiente implica vulnerabilidad: uno es vulnerable a la estructura social de la que depende así que, si la estructura fracasa, uno queda expuesto a una situación precaria. Si esto es así, no hablamos de mi vulnerabilidad o de la tuya, sino de un aspecto de la relación que nos vincula con otro y con las estructuras e instituciones

de las que dependemos para la continuidad de la vida (BUTLER, 2021, p. 62)

El cuidado es una acción política porque, entre otras cosas, le da peso y presencia a la vulnerabilidad de los cuerpos. En este sentido, pensar en la vulnerabilidad se convierte en una motivación para resistir las condiciones de precariedad que obliteran las existencias de los habitantes de las favelas. Politizar la vulnerabilidad significa darle un lugar a las necesidades cotidianas, a esas fracturas y secuelas que produce la violencia y, desde allí, brindar respuestas políticas y pedagógicas que permitan salvaguardar vidas. Para Butler, “salvaguardar” va más allá de preservar la vida, implica “establecer condiciones para la posibilidad de que una vida sea vivible, para que tal vez, incluso, florezca” (Ibíd., p. 114).

Estas prácticas de cuidado coexisten con la violencia, nunca a modo de superación de las heridas, sino en una tensión creativa que genera tanto la posibilidad de hacer vidas vivibles como de fabricar vidas deshechas. La agencia desde el cuidado es una mirada conceptual que permite, de este modo, entender el trabajo que realizan las profesoras en las favelas en sus contradicciones, sus potencias y fracasos, así como en sus dimensiones reparadoras.

Este cuidado no es para nada romántico, pues se realiza sobre un terreno de precarización laboral, riesgo y cansancio emocional. Las profesoras tampoco se asumen como heroínas, y su ética del cuidado no anula la exigencia de mejores condiciones laborales y cambios en las políticas de seguridad urbana. Así, este cuidado está marcado por conflictos, tensiones e impotencias. La ética del cuidado antirracista sería, por lo tanto, una forma de “seguir con el problema” (HARAWAY, 2019), esto es, no entender el cuidado como una solución para la guerra urbana, sino observarlo como una pregunta disruptiva sobre cómo hacer de la escuela un local de vida en medio de una sociedad herida por la violencia.

Bajo el supuesto de que la ética del cuidado es indisociable de las prácticas que la sostienen, y que dichas prácticas adquieren valor gracias a la ética que las orienta (MOLINER; PAPERMAN, 2020), me propongo en las siguientes páginas describir ese conjunto de agencias materiales, afectivas y relacionales que configuran las respuestas que dan las profesoras a los desafíos políticos de enseñar en medio de escuelas heridas en las favelas de Rio de Janeiro. Describiré cinco prácticas comunes entre las narrativas de las profesoras que acompañan esta investigación. Estas prácticas configuran el ethos antirracista del cuidado y constituyen formas de

respuesta, para bien o para mal, a las necesidades de los alumnos y sus familias. Estas prácticas implican oponerse al racismo escolar; proteger la vida; escuchar las secuelas emocionales; cuidar las edificaciones escolares y crear enclaves de vida para desafiar las violencias.

### **2.3.1. Profesoras aguafiestas: desafiando el racismo escolar**

Las prácticas de cuidado que realizan las profesoras en la escuela operan de modo ordinario en el tejido relacional que construyen con los estudiantes y sus familias. Es un trabajo fundamentalmente práctico que a veces se manifiesta en pequeños gestos cotidianos, pero también bajo la fórmula de posturas más elaboradas y de prácticas dotadas de intencionalidad. En ese transcurrir cotidiano, como ya fue mencionado, varias profesoras se interesan por el bienestar de sus alumnos, en especial de aquellos racializados como negros, pues notan que la institución escolar reproduce ideologías racistas que afectan su autoestima y que comprometen su permanencia en la escuela.

En este sentido, encontré que la mayoría de las profesoras demuestran un interés por el desarrollo psicológico de sus alumnos, de manera particular, en la práctica de cultivar autoestima para enfrentar las imágenes negativas que circulan sobre los cuerpos negros y de favela. La profesora Flávia, por ejemplo, es enfática en abordar la autoestima de sus alumnos adolescentes y adultos en sus clases de Inglés. Ella procura infundir un mensaje de potencia, belleza y valorización de las favelas.

Procuo ensinar a eles que quem vulnerabiliza a eles é o estado, eles não são vulneráveis, eles são fortes, são potentes, que o *passinho* tem potência, que o funk tem potência, que a senhorinha que eu tenho lá de 80 anos como aluna é potente, que ser preto é potência (Flávia, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Cuando ellas mencionaban la autoestima racial encontraba muchas similitudes con la forma en que bell hooks la entiende. Para esta autora la autoestima en las personas negras es una conquista política que involucra acciones de auto-recuperación. Estas acciones buscan que las personas negras descolonizen la mente y el cuerpo para asumir poder y agencia sobre sí mismas. Significa rechazar como propios los estereotipos racistas y desengancharse de la idea de blanquitud como



patrón de normalidad. Es “demostrar amor por la negritud y el cuidado por uno mismo” (hooks, 2003a, p. 109, traducción propia).

En esta lógica, varias profesoras enseñan autoestima a sus alumnos en las favelas para contrarrestar los violentos discursos racistas que los obligan a ocupar un lugar inferior en el mundo social. La profesora Rosilene se mostró particularmente crítica de la forma en que el sistema educativo encadena a los alumnos a la subalternidad:

Eu escutei uma vez de um orientador que eles [os alunos] não precisavam estudar; porque ele precisava de uma pessoa que limpasse o carro dele, e a esposa dele precisava de alguém que passasse a roupa dela. É muito difícil, não é? Como é que são enxergadas as nossas crianças? Então, a gente faz um trabalho mesmo de valorização, de autoestima para contornar tudo isso (Rosilene, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Hice para la profesora Rosilene un bordado en el que ella quería expresar una historia que tuvo con dos alumnas de Educación Infantil. Estas niñas, consideradas negras, llegaban a la creche con el cabello desordenado y con mala higiene. Varias profesoras se rehusaban a peinarlas porque decían que su cabello crespo era un *cabelo ruim* (pelo malo). Para contrarrestar ese rechazo, Rosilene compró un peine para cabellos crespos y, sin saber trenzar muy bien, peinó a sus alumnas y les infundió una lección de amor por sí mismas, su pelo y su color de piel. Por medio de ese acto íntimo y corporal, Rosilene pudo saber que esas alumnas no tenían una vivienda fija porque la policía había invadido su casa y por ese motivo llegaban a la escuela en mal estado.

Por medio de esa práctica de cuidado la profesora adquirió información clave de las condiciones de vida de sus alumnas y procedió a exigir a sus colegas comprensión y compromiso con el bienestar de estas niñas. Esta práctica de cuidado es tanto una forma de recuperación de la autoestima, como una manera de trenzar vida y dignidad:

Eu não sou trançista, mas ficava lindo demais. Mas a gente dava esse cuidado, um carinho, queria que elas pudessem vir com a cabelo cacheado e se sentir bem. Na Educação Infantil ainda agride a questão racial do cabelo, isso agride muito em casa. Por isso o bordado fala que trançar é dignidade” (Rosilene, espacio de socialización, 2022, Rio de Janeiro).

Figura 6 – Escena de bordado, profesora Rosilene



Fuente: elaboración propia, 2021.

En los relatos de las profesoras comprometidas con esta ética antirracista del cuidado noté la emergencia de un sentido diferencial de la identidad docente. En su esfuerzo por enseñar autoestima racial, las profesoras se ven enfrentadas a la institución escolar tanto en su burocracia como en sus prácticas cotidianas. Varias mencionaron que debido a su postura política son consideradas, por colegas y directivas, como sujetas incómodas, profesoras quejumbrosas que insisten en señalar la forma injusta en que son tratados los alumnos pobres y negros en las escuelas.

A la profesora Flávia, que enseña Inglés a niños, jóvenes y adultos, sus colegas de trabajo se refieren a ella como la “*professora palestrinha*” (profesora conferencia), o sea, la observan como alguien que perturba la cotidianidad escolar con su activismo. Otra profesora llamada Mônica, que enseña Historia a adolescentes en una escuela del Complexo da Penha, dice que la han excluido de los grupos de trabajo por sus críticas a la falta de compromiso de la escuela con una enseñanza de calidad:

Eu já fui excluída de um grupo de WhatsApp por questões políticas. Por ser contra o presidente [Bolsonaro] e porque eles acham que o aluno da periferia tem de aprender o mínimo. Então, não ensinam o

currículo como é porque acham que o aluno não dá para aprender pelas questões do conflito (Mônica, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Estas micropolíticas de incomodidad que generan las profesoras guardan similitud con las prácticas que caracterizan la figura de la “feminista aguafiestas” descrita por la filósofa Sara Ahmed (2017). La feminista aguafiestas es un modo de subjetividad que se convierte en un problema para los sistemas de opresión. “Hacerse feminista es aguar la fiesta a otras personas, truncar su alegría y sus esfuerzos”. Se percibe a las feministas como sujetas voluntariosas que señalan las injusticias, que generan amargura y desobedecen los mandatos de feminidad, especialmente, aquel destino social que impone a las mujeres renunciar a su propia voluntad. Ser aguafiestas es no congraciarse con el *statu quo*, “es un estilo de política cuando nos negamos a seguir la corriente, cuando deseamos producir una obstrucción” (Ibid. p. 120).

Tomo en préstamo esta noción para postular la de *profesoras aguafiestas* con el fin de describir cómo los compromisos con el cuidado antirracista tornan a estas profesionales de la educación en sujetas incómodas, ruidosas y desobedientes. En este devenir hay una reelaboración de las marcas de género de la profesión docente. En su lucha por hacer de la escuela un espacio de acogida para las infancias y las juventudes negras, las docentes exceden el ideal de profesora amorosa, dedicada y complaciente, y asumen otros valores como el de la revuelta, la indignación y la rabia. De este modo, la profesora cuidadosa es también aquella que entra en choque con la institución escolar y sus normas clasistas y racistas. Ser aguafiestas es la forma subjetiva en que las profesoras experimentan la feminización de la profesión docente, mediada por una situación de opresión racial.

Márcia fue una de las profesoras que más me hizo pensar en esta figura de la profesora aguafiestas. En su trabajo con adolescentes se ha enfrentado en varias ocasiones al Conselho Escola Comunidade<sup>40</sup> para defender a jóvenes negros que, con frecuencia, están al borde de la expulsión escolar: “*Eu brigo porque o aluno preto é sempre o inquieto, é considerado desajustado, incapaz, com dificuldades*”, afirma.

De manera solitaria la profesora ha desarrollado proyectos escolares para debatir las violencias de estado, el racismo y el exterminio de la juventud negra. Para

---

<sup>40</sup> En la red pública de educación de Rio de Janeiro cada escuela tiene un órgano consultivo llamado Consejo Escuela Comunidad integrado por directivas, profesores, alumnos, acudientes y miembros de las asociaciones de vecinos, quienes abordan temas asociados a la mejora del servicio educativo y asuntos relacionados con la convivencia escolar.

ello, ha articulado acciones con organizaciones sociales como las Mães de Manguinhos y otras ONGs. Dice sentir rabia porque la escuela no se compromete políticamente con este tema tan sensible. Al parecer, muchos de sus colegas banalizan los impactos de la violencia armada y despliegan una actitud sentimentalista hacia los alumnos que se queda en el “*pesar pelo pesar*”, afirma la profesora. Por su activismo desde el cuidado, Márcia es rotulada en su escuela como una profesora “*chata*” e incómoda:

(...) na escola as minhas parcerias, nesse sentido, são poucas, porque as pessoas vão desistindo de fazer esse enfrentamento. No cotidiano é muito ruim, é muito cansativo, aí você fica sendo vista como chata, a que incomoda, a que fala tudo, a que se mete, não é? Como se não fosse papel do professor o processo de educar também (Márcia, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Como se puede observar, las profesoras aguafiestas se enfrentan al racismo buscando proteger a sus alumnos y, en ese movimiento, se asumen como sujetas incómodas que ponen en cuestión las normas feminizantes de la profesión docente, así como las normas racistas que dañan la autoestima y contribuyen a expulsar los cuerpos negros de la escuela. Hacer este trabajo, dice Márcia, significa moverse en tres registros: “*o cansaço, a revolta, e a vontade de mudar a escola*”.

La profesora Márcia me pidió que bordara para ella una escena cargada de símbolos antirracistas: cabellos crespos orgullosos que hice por medio de la repetición de varios nuditos franceses, y libros escritos por feministas negras (Lélia González, Djamila Ribeiro y Conceição Evaristo) que representan un legado de resistencia; un legado de libertad para las nuevas generaciones:

Figura 7 – Escena de bordado, profesora Márcia



Fuente: elaboración propia, 2022.

Cargar con el imaginario de ser una profesora “chata” (aburridora, que causa incomodidad) es tanto un símbolo de resistencia como uno de opresión. Por eso, muchas profesoras se sienten cansadas porque para ofrecer una respuesta a las necesidades de cuidado de sus alumnos deben enfrentarse no solo a la violencia armada, sino también a la violencia del racismo escolar que es en sí misma una forma de violencia de estado. Las profesoras asumen un riesgo tremendo de dañar su reputación profesional y su estabilidad laboral con el fin de asumir la protección de los alumnos negros. El hecho de arriesgarse no impide su expulsión o evita que sus vidas se destruyan.

Así lo manifestó la profesora Vanessa, quien tuvo una triste experiencia con una alumna que fue expulsada de su escuela por consumir drogas. Ella intentó convencer a la directora de la escuela para que le permitieran seguir con los estudios bajo su supervisión, pero la respuesta fue negativa. Las profesoras sienten tristeza, desilusión, cansancio y rabia cuando no consiguen ayudar a sus alumnos:

Eu tive experiência com uma aluna que se envolveu com drogas; eu não consegui ajudar. É uma menina que interrompeu a sua vida escolar por essa questão da adição. Ela foi uma aluna que foi do 6º ao 9º; então, nós a vimos entrando bem pequena, e aí ela começou a passar mal, a gente não sabia o quê que era. Situações de eu levá-la mesmo, pessoalmente, no hospital, dentro do meu carro. Então, assim, foi bem triste. Recentemente, encontrei com ela grávida, parece que é de um traficante (Vanessa, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

### **2.3.2. “Colocar o corpo diante da bala”: proteger la vida en medio del fuego cruzado**

Para la mayoría de profesoras, verse expuestas al fuego cruzado en medio de la jornada escolar constituyó una experiencia inédita para la que no estaban preparadas. Los enfrentamientos entre la policía y las facciones criminales, o entre facciones, generan un ambiente de miedo y pánico en las escuelas. En esos momentos escalofriantes, no es natural que las profesoras sepan qué hacer y, por ello, recurren a la improvisación y a un sentido del cuidado para intentar proteger sus vidas y las de sus estudiantes. Estas profesoras describen esos tiroteos como si se tratara de una escena de una película de terror:

O tiroteio começou à tarde e aí veio um menino com umas faixas assim no peito que parecia o Rambo. Eu tinha do lado as crianças e eu fiquei olhando. Um aluno de 6 anos virou meu rosto que eu estava olhando e falou: “tia, não olhe”. “Por que?”. “Porque eles não gostam que olhe”. Parei de ficar olhando e falei: “junta todo mundo, vamos subir”. Enquanto a gente subiu começou o tiroteio. Chegou a polícia, uma loucura, parece um filme de terror [...] Eu lembro bastante das motos, porque eles andavam em motos. Esse dia foi a minha primeira semana de trabalho, para ir embora, eu precisei pular alguns corpos para conseguir sair (Denise, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

Las acciones bélicas durante la jornada escolar producen como necesidad prioritaria la protección de los cuerpos de los estudiantes. Es común que las profesoras busquen resguardar a los alumnos en baños, corredores y espacios seguros dentro de las escuelas, cuando se cuenta con estos recursos, con el fin de protegerles de las balas. Esas acciones de supervivencia se sostienen sobre el despliegue de un intenso trabajo corporal realizado por las profesoras.

Ese trabajo consiste en usar el cuerpo como soporte para brindar cierta seguridad y estabilidad a los alumnos en medio del fuego cruzado. En este sentido, la preservación de los cuerpos de los alumnos depende de la exposición corporal de las

profesoras. Como señala Judith Butler (2021, p. 66), el cuerpo nunca es algo netamente individual sino una relación, por eso, “el cuerpo es algo que se entrega a los otros para persistir”. La interdependencia entre los cuerpos implica vulnerabilidad al daño y la muerte. Así, las profesoras desarrollan un performance entre el riesgo de muerte y el cuidado de los cuerpos; una acción en medio de las condiciones de terror, que consiste en exponer su vulnerabilidad corporal para sostener la vida colectiva. Esta idea de performance corporal me permitió entender eso que algunas profesoras denominan como “*colocar o corpo diante da bala*”.

El testimonio de Dandara, sobre su manera de actuar en medio de los tiroteos que azotan la creche en la que trabaja, estuvo poblado de alusiones al cuerpo y a las percepciones sensibles como herramientas que utiliza para proteger a los alumnos. Primero, debido a la repetición traumática de los enfrentamientos, la profesora y sus alumnos han incorporado sensaciones de miedo delante de cualquier ruido como, por ejemplo, la caída de una escoba. Ante estas señales sonoras, Dandara asume un estado de alerta y anticipación. Segundo, aprendió a hacer lecturas de las señales que utilizan los traficantes para informar si hay una operación policial o si se conmemora la entrega de un cargamento de cocaína. Generalmente esto se hace con fuegos artificiales: “*A gente lê os fogos. A gente amplia a nossa leitura do espaço para se proteger. Isso é necessário, porque, ou você faz isso, ou você vai ficar passando sufoco*”, relata la docente.

En un tercer momento, Dandara parece describir un acto performático en el que a través de estrategias como el estar atenta al clima bélico, hacer logística del espacio, dirigir a los alumnos a un punto seguro y agacharse, se tornan en saberes corporales necesarios para maniobrar el momento tenso del tiroteo.

A minha escola já teve tiro. Aí você está no parquinho olhando as crianças brincarem, mas atenta. Isso muda a forma como você se comporta e como você se organiza de um jeito, que, às vezes, é até o orgânico, porque já internalizei um *modus operandi* de eu descer e olhar: “Ah!, está ok. Vamos brincar. Vamos ficar aqui”. Como a gente passou por isso algumas vezes, precisa de estratégias com as crianças. Então a gente conversa: “Tem que se abaixar para se proteger”. “Vamos para o refeitório”. “Vamos subir a escada de gatinho”. A gente cria códigos para eles entenderem rápido; e aí isso, de alguma forma, está internalizado no nosso modo de trabalhar lá naquela escola (Dandara, entrevista, 2021, entrevista virtual).

En algunas escuelas existe una especie de coordinación entre los profesionales de la educación, hay apoyos y división del trabajo para atender la crisis. Una vez que

ya han calmado y puesto en un lugar seguro a su grupo, se dirigen a apoyar a otras profesoras que estén necesitando ayuda. Esto ocurre bastante cuando se trata de atender a los bebés. Con los más pequeños, la situación exige de forma inmediata acogimiento corporal: *“Se a sala do berçário está vulnerável a gente, minimamente, organiza a nossa turma e vai ajudar, porque eles são menores, e aí a gente precisa pegar no colo”* (Dandara, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Con estudiantes más grandes, encontré que algunas profesoras desarrollan actividades lúdicas, artísticas o de distracción para intentar estabilizar el ambiente y mantener ocupados a los alumnos mientras transcurren los tiroteos. Tal es el caso de una profesora que, cada vez que ocurre esta situación, canta junto a sus alumnos la letra de la canción “A Paz”, del grupo brasileiro Roupas Nova, en cuya letra se describe el clamor de los niños por un mundo en paz, con amor y sin violencia. Las profesoras y los niños elevan cantos a la paz para intentar recomponer la rutina escolar, pero también hay en esos cantos un mensaje de oposición a lo que parece ser una guerra en contra de los habitantes de las favelas.

Algo que hacen las profesoras con alumnos de todas las edades es desplegar acciones para atender sus estados emocionales, a la vez que operan un control de sus propias emociones con el fin de brindar sensaciones de seguridad y calma (HOCHSCHILD, 1979). Este trabajo emocional que realizan las profesoras se adquiere con la experiencia y demanda no sucumbir al pánico, ya que esto puede aumentar el nivel de estrés en los estudiantes. Evidentemente, controlar el miedo no es algo que siempre se pueda hacer, pero las profesoras se esfuerzan porque de ello dependen otras vidas:

Em 2019, lá na Maré, eu estava dando aula, uma turma de Pré 1. Crianças de quatro para cinco anos. De repente chegou um helicóptero e começou a alvejar a escola. E eu lembro que eu estava com uns 25 alunos na sala e tive que parar minha aula, mas de uma forma a não demonstrar para eles o meu medo, porque eu tinha que tentar convencer essas crianças a andar igual um gatinho de quatro até o corredor. Eu lembro que as crianças estavam em pânico. Tinha crianças que faziam xixi nas calças de nervoso. Tinha crianças que choravam de forma desesperada. Eu precisava estar calma e me mostrar forte para eles (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Cuando ocurren los enfrentamientos bélicos las profesoras no solo deben atender a los alumnos, sino también a sus mamás y otros familiares que ante el pánico



de las balas intentan retirar a sus hijos de las instalaciones escolares, arriesgando sus vidas. En esos momentos, las profesoras coinciden en que también deben atender la desesperación de las familias, responder mensajes de WhatsApp y pedir para que no vayan a la escuela hasta que cesen los intercambios de tiros.

El trabajo de atención emocional se hace especialmente difícil cuando les niños se angustian no solo por los enfrentamientos bélicos, sino porque saben que sus familiares corren peligro. Así lo manifestó la profesora Conceição: *“Muitos estavam chorando em pânico porque sabiam que pessoas da família são envolvidas no tráfico. Então é aquele choro de desespero de não ter mais essa pessoa, de perdê-la também para a violência”* (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Luego de los tiroteos las aulas no transcurren igual, se interrumpe el trabajo pedagógico, y las profesoras, en su mayoría, se ven ante la necesidad de abrir tiempos de escucha y pensamiento para que los alumnos puedan hacer catarsis y sacar afuera ese “choro de desespero”. Las profesoras no ignoran el impacto de los acontecimientos bélicos y, en general, se disponen para conversar sobre los daños emocionales que se sedimentan. Aunque no es común que realicen una planificación pedagógica para esta actividad, sí destinan ciertos tiempos para escuchar el dolor y ofrecer una reflexión vital para que los alumnos puedan mantener su interés en las actividades escolares. Un ejemplo de esto lo puso la profesora Vanessa que trabaja con adolescentes:

Se hoje eu sei de tudo o que está acontecendo na comunidade, eu não consigo, amanhã, chegar como se nada tivesse acontecido. “Vamos estudar, sei lá, a urbanização”; eu não consigo fazer isso. Então, sempre tem um momento: “E aí? Como é que foi ontem?” Eu abro um pouco o espaço para eles falarem. Também, percebo muito quando não querem falar; quando ninguém quer falar, aí eu vou para o conteúdo, mas, geralmente, eu solto: “E aí? Poxa, ontem fechou, caramba!”. E conto alguma história, alguma coisa que eu vi, para poder ver se há essa necessidade de a gente conversar, para que eles fiquem melhor, para que o dia comece de uma outra forma (Vanessa, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

El performance corporal de las profesoras cariocas se convierte en una práctica de cuidado que construye, de algún modo, la supervivencia cotidiana de los alumnos y los protege tanto de los tiros como de los efectos psicológicos de la violencia. En ese movimiento las profesoras simbolizan un cuerpo que a modo de escudo se interpone entre la violencia armada y la escuela. Sin duda, no es cualquier escudo, es

uno hecho de carne: un escudo frágil, un escudo que sangra y que solo está blindado por el impulso del cuidado.

Estas acciones protectoras están dotadas de saberes corporales y sensoriales que exigen de las profesoras administrar sus emociones y maniobrar en el salón de clases emociones difíciles como la angustia y el pánico. Las profesoras instalan reflexiones para que la violencia no se naturalice en la vida cotidiana de la escuela y, esta agencia desde la vulnerabilidad es, de cierta forma, la exposición de un cuerpo ante el poder que clama para que las infancias marginalizadas dejen de estar bajo la mira de las armas.

### **2.3.3. Didácticas afectivas para escuchar la favela**

Un hallazgo del proceso de investigación consistió en identificar la producción de materialidades didácticas para intervenir las secuelas emocionales y psicológicas que producen tanto la violencia armada como el racismo (SOUSA; SILVA; JARDIM, 2022). Documenté tres experiencias pedagógicas, sobre todo con niños de Educación Infantil y Enseñanza Fundamental I, en las que las profesoras desarrollan una transposición didáctica sobre los efectos de la violencia. En otras palabras, las profesoras abordan los efectos de la violencia armada como un objeto de estudio que luego transforman en actividades de reflexión y expresión como la escritura creativa, el dibujo y los dramatizados (PERRENOUD, 1993). Con estos ejercicios buscan abrir espacios para escuchar y elaborar las huellas traumáticas que se instalan en el cuerpo y, de este modo, tal vez sanar.

Me voy a detener en la experiencia de la profesora Dandara con niños de 5 y 6 años de edad que viven en el Morro del Fogueteiro, en Santa Teresa. Esta profesora acostumbra trabajar por medio de la metodología de educación por proyectos y cada año escoge una temática para abordar con sus estudiantes. El diseño de estos proyectos es atravesado por una perspectiva antirracista del cuidado que busca aumentar la autoestima y desarrollar capacidades comunicativas y expresivas en los niños. En 2019, Dandara construyó con sus estudiantes una didáctica que tuvo por nombre “Dicionário Poético do Corpo”. Sobre este trabajo acordamos construir una “escena del cuidado”.

Este bordado refleja la pasión por la enseñanza que caracteriza a Dandara. Acordamos que el material textil tenía que transmitir esa atmósfera de cuidado, alegría y trabajo escolar que envuelven su relación con los niños de la favela.

Utilicé la técnica del patchwork para hacer los uniformes y la ropa de la profesora. Cosí pequeños detalles sobre el trabajo manual al que son convocados los niños: lápices de colores, hojas y dibujos. También intenté captar esa proximidad de cuerpos que se genera en el espacio de la Educación Infantil.

La escena está centrada en la lectura del “Dicionário Poético do Corpo” y de la palabra “escucha”. Escuchar es una de las herramientas pedagógicas más utilizadas por las profesoras porque les permite generar un reconocimiento mutuo, legitimar la palabra de los estudiantes y crear conexiones afectivas, porque “el escuchar nos abre el corazón y también el de los otros” (FERREIRÓS, 2017).

Figura 8 – Escena de bordado, profesora Dandara



Fuente: elaboración propia, 2022.

Dandara decidió poner en el centro de su didáctica la reflexión sobre el cuerpo y las emociones, pues notó que en el grupo tenía alumnos cuyos padres habían sido asesinados por cuenta de la violencia armada y, en consecuencia, traían a las aulas

conductas difíciles que iban desde la agresividad hasta la timidez y el retraimiento. La transposición didáctica consiste en presentar diferentes materiales educativos como cuentos, películas y música. A partir de esto, la profesora elabora textos que surgen de la escucha atenta de las voces y emociones de sus alumnos.

El Diccionario tuvo como resultado una publicación colectiva que contiene las definiciones que le otorgan los niños a diferentes hechos que acontecen en su vida cotidiana; tanto aquellos vinculados con la violencia, como aquellos que les traen memorias dulces y felices. Dice Dandara: *“O Dicionário foi um jeito da gente pensar junto, e como é que a gente elaborava essa questão da dor; para eles falarem o que estavam sentindo, e como é que a gente podia fazer alguma coisa”*.

Dandara fue muy generosa en mostrarme los libros que han resultado de su trabajo con los niños y me leyó algunos fragmentos de este Diccionario. Uno de ellos aborda el miedo y la manera como los alumnos sienten y piensan sobre él:

A gente estava falando sobre o MEDO. Aqui foi um texto que a gente fez junto. <O medo mora dentro do nosso coração. Eu não gosto de Anabelle, Palhaço Assassino, Loira do Banheiro, Vampiro, de se afogar na praia, de tiro, de polícia, de BOPE, de zombie, de múmia, de fantasma, do dragão>. Eu perguntava para eles: <Para ajudar a não ter medo a gente precisa: ajudar a pessoa a esquecer o medo, dar beijinho no braço, brincando a gente esquece o medo; parar os tiros e comprar sorvete>. Você vê que eles botaram a polícia, o tiro, o BOPE, tudo junto, mas também botaram coisas para dar uma diminuída nessa angústia (Dandara, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Estas didácticas están impregnadas de afectos y constituyen formas de construir conocimiento desde el cuidado (PUIG DE LA BELLACASA, 2017). Hay un interés por generar una relación de escucha y tramitar otros sentidos frente a los hechos de violencia, para no quedarse estancados en el dolor y mejorar así el proceso de aprendizaje. Las experiencias pedagógicas de estas profesoras se convierten, desde mi punto de vista, en pedagogías emocionales que indagan en los sentimientos que cargan los alumnos, para luego ponerlos en la arena pública (el aula) y reflexionar sobre ellos, de tal modo que se propicien comprensiones críticas, solidaridad y nuevas conexiones corporales (ZEMBYLAS, 2019).

Hay una voluntad de sanar, que significa seguir adelante, recordar y reunir las partes de sí que fueron fragmentadas por la violencia (ANZALDÚA, 2015). Los niños son convocados a leerse desde otra perspectiva y a compartir el dolor que les

atraviesa con la comunidad escolar. El proyecto de Dandara crea una comunidad emocional en la escuela, teje vínculos para continuar la vida y permite que les estudiantes expresen sus pérdidas con la esperanza de que ocurra un cambio o alguna reparación. De alguna forma, el Dicionário Poético es un dispositivo para condolerse con les niños; es una protesta, una lamentación política por la forma en que estas infancias son acorraladas por la muerte.

Uno de los textos del libro da cuenta de cómo un niño expresó su dolor ante el encarcelamiento de su padre y cómo la profesora captó su trauma:

Eu sinto saudades do meu papai. Ele deixava eu na casa vendo desenho e comprava pão pra gente comer. Eu ia na pracinha e soltava pipa. Ele foi para cadeia, ele foi pra rua com uma faca. Sinto saudade do meu pai, ele dava carinho para mim [...] A saudade dói no coração meu, meu pai está sentido saudade de mim (Fragmento del Dicionário Poético do Corpo, 2019).

La profesora Dandara tiene una visión muy especial de la educación en la que combina el trabajo pedagógico con la construcción de otros mundos posibles desde el salón de clases. En la entrevista que hice con ella le pregunté por qué invertía energía, tiempo y dedicación en elaborar apuestas didácticas como el Diccionario Poético. Su respuesta me pareció un hilo de esperanza. Para esta profesora, educar a los alumnos de la favela implica crear espacios escolares acogedores y placenteros para que puedan tener vidas vivibles en el tiempo presente. Esta temporalidad no es fortuita porque los alumnos y sus familias viven cuerpos amenazados por múltiples formas de exterminio. Hay una postura filosófica en esta práctica del cuidado y es sostener la red de vida de estos alumnos, es decir, reparar sus cuerpos y mentes para que puedan soñar con un futuro (TRONTO; FISHER, 1990). El cuidado que ofrece esta profesora está entrelazado con una preocupación por hacer del salón de clases un enclave de vida para habitar un ahora más “bonito e gostoso”.

O impacto da morte, assim, da criança lidando com a morte de um jeito, muda a perspectiva dela em relação ao mundo. Por isso a gente tenta fazer coisas assim bonitas e gostosas, do imediato, tudo por conta da violência mesmo [...] Não vejo a educação salvadora, e tudo mais; mas, pelo menos, a gente pode mudar o mundo de agora, que a gente está vivendo o nosso mundo, que cada corpo é um mundo. A gente quer viver melhor dentro do nosso mundo, que é o nosso corpo. Eu penso isso, meu objetivo é viver melhor agora, pensando em legados para a geração do futuro. Para chegar ali a gente tenta viver

um agora mais bonito e gostoso (Dandara, entrevista, 2021, entrevista virtual).

#### **2.3.4. “A montanha mágica”: el cuidado como poética de dignidad**

Para la teórica feminista María Puig de la Bellacasa (2019), las prácticas del cuidado engendran otras posibilidades de percepción estética sobre las vidas humanas y más que humanas. Este cambio de perspectiva estética implica una transformación afectiva en los modos en que concebimos y nos relacionamos con el mundo. Allí donde el pensamiento hegemónico ve fealdad, peligro, carencia y abyección, los cuidadores y cuidadoras crean otras narrativas éticas que le pueden devolver al mundo un sentido de dignidad, valor y belleza. Esta forma de mirar con afecto a lo catalogado como abyecto es denominada como *poéticas de lo sucio* (Ibíd., p. 37).

Aquí voy a acuñar la noción de *poéticas de la dignidad* para referirme a las prácticas de mantenimiento, continuación y reparación que realizan las profesoras en las instalaciones escolares. Este cuidado está dirigido a la escuela como un agente más que humano e implica tanto esfuerzos para embellecer su estructura material, como prácticas que dignifican las escuelas y sus comunidades. Donde otros observan a las escuelas de las favelas como “locales de riesgo” o “territorios conflagrados” (DINIZ, 2022), las profesoras construyen una mirada ética diferente que les permite reclamar un sentido de dignidad sobre estos espacios y sobre su trabajo.

Voy a describir dos experiencias en las que estas poéticas de la dignidad retoman la escuela y la convierten en un lugar para celebrar la vida y honrar a las favelas. La primera de ellas está localizada en una escuela municipal del barrio Vila Cruzeiro. Visitar este lugar me mostró el sentido del cuidado como algo que va más allá de las relaciones humanas y que involucra la preservación del espacio físico de la escuela. La arquitectura escolar parece simbolizar la importancia, el reconocimiento y el valor que se le otorga a la educación. Cuando la educación se concibe como algo insustancial para la gestión de un gobierno, las escuelas se tornan ruinas. Como sugiere Martin Lawn, “las escuelas abandonadas representan catástrofes, desplazamiento poblacional, daño severo, e incluso significa el colapso de la educación” (LAWN, 2017, p. 20, traducción propia).

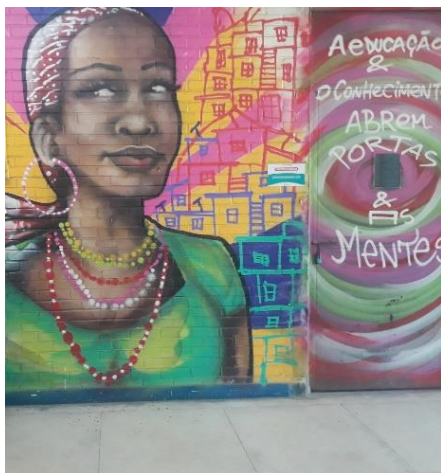
La escuela de la que estoy hablando fue completamente restaurada por la comunidad y por un grupo de docentes que decidió rescatarla de sus propias ruinas. Esta escuela, como muchas de las que hay en las favelas, tenía un aspecto que reflejaba desatención, destrucción física por cuenta de la violencia armada, y una arquitectura hostil compuesta por muros altos, colores grises, patios desvalijados y rejas que la hacen parecer una cárcel. La violencia deja marcas sobre la escuela, huellas de tiros en los pupitres, en la sala de lectura, en armarios y tableros. Estos espacios sufren la violencia armada y se tornan *escuelas heridas* que agonizan y que transmiten emociones conflictivas a la comunidad escolar.

A consequência dessa violência é que a gente percebe nitidamente que é o abandono. Numa área de conflito que o tempo todo as crianças estão convivendo com a morte a gente deveria trazer cores mais alegres. A gente percebe que as escolas aqui elas têm um clima mais pesado, muros altos, cinza. [...] A gente percebe que as salas de aula remetem a uma cadeia e os alunos que vivem nesse território, a primeira coisa que eles interpretam ao chegar numa escola com essas características, é que estão entrando numa cadeia (Paulo, entrevista, 2021, entrevista virtual).

El profesor Paulo me contó que él y algunos colegas lideraron un proceso comunitario de cuidado de la escuela y de sanación de sus heridas. Ante el abandono del poder público, se gestó una estrategia comunitaria que involucró a los estudiantes, sus familias, docentes y artistas locales que renovaron la escuela. Con recursos económicos propios, la comunidad educativa embelleció las instalaciones: pintaron los salones, el patio, la sala de lectura, la sala de docentes, el portón y los baños. La escuela se llenó de color y se plasmaron hermosos grafitis con representaciones positivas de intelectuales negros y negras, que contribuyen a realzar el espíritu y la identidad étnica de la comunidad.

El acto de reparar, mantener y prolongar la vida útil de la escuela es brindar cuidado y, por medio de él, se transmiten varios mensajes a la comunidad educativa. El primero, que la escuela no es una cárcel y que los estudiantes tienen derecho a una vida sin violencia. Otro significado es que, a pesar del colapso del poder público, la comunidad resiste por medio de la educación. Y finalmente, que la escuela es un lugar para vivir un momento presente bonito y gostoso, un lugar multicolor donde se celebra la potencia de la favela en toda su riqueza y en su legado de lucha.

Figura 9 — Escuela de Vila Cruzeiro 1



Fuente: fotografía de la autora, 2019

Figura 10 — Escuela de Vila Cruzeiro 2



Fuente: fotografía de la autora, 2019

La segunda experiencia que conocí está localizada en una creche ubicada en el Morro do Fogueteiro, en la cima de una empinada montaña que es disputada por su posición privilegiada por varios actores armados. La profesora Dandara me invitó a conocer este lugar y allí me informó que la escuela fue durante varios años un lugar de resguardo para las facciones criminales. El edificio de cuatro pisos estuvo desocupado por mucho tiempo y en estado crítico hasta que ingresó el programa UPP. Con la llegada de la “pacificación” se restauró la escuela y se abrieron las puertas al público. A pesar de los cambios, la escuela carga con una mala reputación porque muchos la siguen asociando con una guarida del crimen.

En ese contexto, Dandara y sus colegas decidieron emprender un proyecto educativo denominado “guerrilha de imaginários”, que tuvo entre otros objetivos promover una educación antirracista y, principalmente, transformar los imaginarios culturales que existen sobre el Morro del Fogueteiro. Lo primero que hicieron fue rebautizar la escuela y promover un trabajo comunitario con los habitantes de esa favela. Las profesoras se refieren a la escuela como la “montanha mágica” y, por medio de este nuevo nombre, quieren romper con el estereotipo de que los alumnos y sus familias habitan un territorio del crimen.

Estas profesoras construyeron una perspectiva ética diferenciada para cambiar la realidad y disputar las representaciones racistas que hacen de la favela un otro peligroso. Este trabajo de cuidado que es poético y político hace eco de la propuesta de Judith Butler (2010) de reapropiar términos abyectos que sostienen la dominación de las poblaciones subalternas, con el objetivo de resignificar las marcas de repudio



y, de este modo, reclamar respeto para la vida de aquellos que son considerados cuerpos que no importan. Las poéticas de la dignidad producen un lenguaje transgresor que reestablece la humanidad, la belleza y el valor de la favela como un lugar de potencia<sup>41</sup>.

La perspectiva estética del cuidado es un aspecto crucial para la transformación de las visiones sociales que son construidas tanto sobre les niñas y sus familias, como sobre las profesoras. Donde otros ven peligro, fealdad e inseguridad, las profesoras intentan otro modo de ver las cosas basado en la posibilidad, la dignidad y la magia. Este trabajo es motivo de orgullo para las profesoras, pues sienten que contribuyen al bienestar del territorio y a hacer posibles las vidas de les niñas que frecuentan la escuela. Dandara repitió en más de una ocasión la satisfacción que le da su trabajo como profesora de la favela; un trabajo que para muchos puede ser peligroso e indeseable, pero que para ella representa esperanza y cambio.

La “montanha mágica” es una forma de intervenir estéticamente la escuela y ella está presente en las paredes y en los salones de clase. Las profesoras y sus alumnos diseñan montañas verdes y arcoíris utilizando diferentes materiales y decoran así los espacios escolares. También hay una gran producción de trabajos hechos por les niñas que celebran los cuerpos y las identidades negras. En esa creche se respira una atmósfera de dignidad, de respeto hacia las vidas negras, casi como un enclave inserto en medio de una geografía del terror.

---

<sup>41</sup> Con activistas del Instituto Maria e João Aleixo (IMJA) de la Maré, aprendí la categoría “paradigma de la potencia”, la cual busca reconocer el poder inventivo de grupos sociales estigmatizados por la violencia y la marginación urbana en Rio de Janeiro. Concebir las favelas como espacio de potencia implica, por lo tanto, reconocer la dignidad de sus habitantes, sus potencialidades, sus riquezas y creatividad, como una forma de ejercer un poder contrahegemónico sobre los estigmas que asocian a la favela como un lugar de pobreza y crimen.

Figura 11 — Trabajo escolar antirracista, Morro do Fogueteiro



Fuente: fotografía de la autora, 2022.

### 2.3.5. “A escola como espaço quilombo”: destejendo la relación entre masculinidad y violencia armada

En su texto sobre las experiencias de exilio, despojo y supervivencia de las comunidades negras a través de la poesía y la literatura, la investigadora Fabiana Jardim (2022) llama la atención sobre cómo la persistencia histórica de un dispositivo racial que hunde sus raíces en la trata transatlántica, la esclavitud y la colonia, ha generado una violencia brutal sobre los cuerpos negros sometiéndolos a una especie de *loop*, donde la negritud es condenada a existir entre presentes arrebatados y muertes prematuras. Esta forma de violencia racial, que está enquistada en las políticas de seguridad pública, genera una especial condición de precariedad sobre los adolescentes negros y negras, que se ven expuestos a habitar mundos rodeados por la muerte (MBEMBE, 2011).

Para algunas profesoras que encarnan la ética del cuidado antirracista, su principal objetivo es fomentar la construcción de un espacio de vida en el que las juventudes negras puedan respirar y soltar un poco toda la violencia racial que les amenaza con la asfixia. En ese sentido, encontré conexiones entre las posturas del cuidado de las profesoras cariocas y esa búsqueda histórica de las comunidades negras por crear un tiempo distinto para recrear la vida:

Mas a violência não é tudo o que sobrevive [...]. Mais do que isso, torna-se possível compreender que a própria sobrevivência -que não é apenas física- esteve ligada a desejos e sonhos de um tempo fora da violência, o que se liga à transmissão/recriação de elementos das culturas de origem para a produção da vida e à produção de novas formas de habitá-la (JARDIM, 2022, p.98).

Ese sueño de un tiempo fuera de la violencia creado a través de los saberes ancestrales afro-brasileros fue enunciado con nitidez por la profesora Thaís; mujer negra que enseña Sociología a adolescentes del municipio de Duque de Caxias. Ella impulsó un proyecto pedagógico basado en una alfabetización antirracista, debido a la persistencia de casos que involucran el daño y la muerte de jóvenes negros en su escuela. Thaís mencionó diferentes formas como son afectadas las vidas de estos jóvenes: fronteras impuestas por los actores armados que impiden el movimiento en el territorio; odio y violencia entre jóvenes que habitan barrios divididos por facciones rivales; el asesinato de estudiantes involucrados con el consumo de drogas; violencia de género contra mujeres y personas LGBTIQ+.

Ante este panorama, la profesora Thaís construyó una propuesta formativa que llamó “escola como espaço quilombo”. Ella retoma el quilombo como una institución central de la historia de resistencia de los afro-brasileros. Los quilombos fueron espacios creados por personas negras esclavizadas que conformaron territorios de libertad y vida para resistir a la deshumanización provocada por las élites blancas. El quilombo, para Thaís, es un espacio de reconocimiento de una ancestralidad de resistencia en la que se construyen alianzas entre cuerpos diversos para la supervivencia:

Um corpo-quilombo é um corpo que agrega. O quilombo do Zumbi e outros não recebiam apenas pessoas negras, mas mulheres que eram expulsas, pessoas não queridas. Então o quilombo é para mim um espaço de corpos marginalizados que se aliam para a luta (Thaís, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Por medio de discusión de textos, danza y ejercicios teatrales, Thaís va construyendo con sus estudiantes diferentes aprendizajes como, por ejemplo, el autoreconocimiento racial, la oposición a los estereotipos sexuales y raciales, y la creación de conocimientos propios que desafían la hegemonía blanca y eurocéntrica. Un elemento interesante de esta estrategia pedagógica es que Thaís aborda temas

de género, sexualidad y raza tomando como referencia su propio cuerpo y su experiencia como “*mulher preta e periférica*”.

La profesora construye un diálogo entre su corporalidad y la de sus estudiantes, posicionándose como una intelectual negra en la escuela y tejiendo redes de solidaridad con sus alumnos:

Se meu corpo preto é muito parecido com os corpos que estão lá, então existe uma conexão direta. Eu entendo que eu tenho que melhorar muito a vida deles; e quanto mais eu melhorar a vida deles, eu vejo que a minha é possível e está melhor (Thaís, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Thaís comprende su acción político-pedagógica en la escuela como un trabajo de resistencia a las normas de género y a la heterosexualidad obligatoria. Ella percibe que algunos de sus estudiantes son victimizados por ser hombres jóvenes y negros, pero también son agentes que reproducen patrones de masculinidad violenta, que aprenden a través de la socialización de valores liderada por las masculinidades de los traficantes en las favelas (ZALUAR; LEAL, 2001).

Esta docente intenta destejer ese vínculo entre masculinidades y violencia, por medio de preguntas cotidianas y situaciones próximas a los alumnos. Informa sobre los riesgos que corren al vincularse al mundo del crimen y, para persuadirlos, promueve ideales positivos de identificación al traer ejemplos de hombres negros que históricamente han contribuido a la emancipación racial y a la cultura, como Abdias do Nascimento, Silvio de Almeida, Emicida, Louis Armstrong, Malcom X, entre otros.

En la propuesta pedagógica hay un espacio para reflexionar sobre el miedo que se adhiere al cuerpo de los hombres negros (GOMES; LABORNE, 2018). Un elemento interesante es que la profesora problematiza el proceso que conduce a que las masculinidades negras se tornen el objeto de la violencia, y para ello, promueve una reflexión crítica para que los “*alunos aprendam a desconstruir essa ideia de que homem preto é estuprador, bandido, trabalhador braçal*” (Thaís, entrevista, 2021, entrevista virtual). De alguna manera, ese trabajo sobre las masculinidades es una forma de prevenir la muerte prematura de aquellos jóvenes. En palabras de Thaís:

Eu trabalho muito sobre a questão da agressividade masculina, como a formação do gênero, não é? Eu considero que é criando homens mais afetivos que a gente consegue alguma mudança nessas vidas curtas pela questão da violência [...] é mudando o imaginário da violência para o imaginário do afeto. É tocando, e não é só tocar o

homem, é tocar todo mundo (Thaís, entrevista, 2021, entrevista virtual).

Los afectos son esos hilos que mantienen unidos los cuerpos de la profesora y de sus alumnos en este proceso de resistencia desde las aulas. Thaís sabe que sus colegas no reconocen su trabajo y la acusan de no enseñar y de ser “*a defensora dos pretos e dos LGBTIQ+ na escola*”. Sin embargo, ella persiste en su tarea pedagógica porque algunos de sus alumnos responden afirmativamente a sus provocaciones y adquieren compromiso con las luchas antirracistas, feministas y por la diversidad sexual.

En un Día de Conmemoración Nacional de la Conciencia Negra<sup>42</sup>, sus alumnos la sorprendieron con mensajes alusivos a la crítica del racismo y a la necesidad de luchar por el derecho a la vida. El proyecto “*escola como espaço quilombo*” es muestra de la forma en que la incorporación de una pedagogía crítica racial configura espacios de cuidado en la escuela para enfrentar, así sea desde lo micro, la violencia armada. Queda entonces como tarea para futuras investigaciones detallar de mejor forma cómo las pedagogías antirracistas del cuidado pueden fomentar resistencias a la violencia armada.

Ao entrar no evento da Consciência Negra, realizado anualmente na escola por mim, os alunos deixaram espontaneamente um recado na quadra, que foi decorada ao longo de uma tarde: “Vidas negras importam”, “Protejam as crianças negras”, “Você não é feio”, “Preto sim”, “Solta esse black menino”, “África também é história”, “Sua pele não é só negra, ela brilha e conta sua história” e “Racistas não passarão!” (MARTINS, 2020, p. 110).

Finalmente, hice para la profesora Thaís un bordado que se inspira en su propuesta del espacio quilombo. Ella me proporcionó una foto en la que aparece con una niña sobre sus piernas mientras estaba en el salón de clases. Dice que esa niña era hermana de una alumna suya del nivel de Jóvenes y Adultos.

La escuela impedía el ingreso de menores al salón de clases, sin embargo, Thaís se opuso a ese mandato y no solo permitía el ingreso de la niña, sino que le

---

<sup>42</sup> El Día de la Conciencia Negra es celebrado el 20 de noviembre de cada año como acto de memoria de las luchas de las personas negras contra la esclavitud y el racismo estructural de la nación brasilera. Es una fecha de profundo significado político para la reivindicación de los derechos de los afro-brasileros. La fecha conmemora la muerte de Zumbi, líder del Quilombo dos Palmares en la región Nordeste, y fue institucionalizada por la Ley 12.519.

brindaba cariño y cuidado. Ese es el espíritu del cuerpo-quilombo: un cuerpo que acoge la vida y que crea horizontes de comunidad.

Figura 12 – Escena de bordado, profesora Thaís



Fuente: elaboración propia, 2022.

Thaís me pidió que bordara el mensaje: “*Educar significa receber o inesperado com afeto*”. Esa frase, a mi modo de ver, da cuenta de la incertidumbre implícita en el trabajo de enseñar. Como plantea el pedagogo Philippe Jackson (2012), los docentes no sabemos hasta dónde llega nuestra influencia. No se sabe si los estudiantes se tornarán ciudadanos críticos, si dejarán su interés por las armas o asumirán otros valores de vida. Sencillamente no se sabe. Sin embargo, ante la incertidumbre y ante el hecho de que muchos jóvenes negros aún siguen muriendo, Thaís hace del afecto una brújula para seguir haciendo escuela en medio de tiempos violentos y sombríos.

## 2.4. Cuando el cuidado falla y alimenta la violencia

El cuidado es una actividad falible. Como señalan las teóricas feministas, el cuidado no es esa actividad amorosa llena de buenos sentimientos que siempre hace el bien. Las relaciones cotidianas que sostienen la vida están cargadas de conflictos, desigualdades y opresión que hacen que el cuidado no se pueda catalogar como un “reino ético placentero no contaminado por el poder” (PUIG DE LA BELLACASA, 2017). Autoras como Audrey Thompson (2003), van más allá y sugieren que el cuidado en sí mismo no puede tomarse de manera simplificada como panacea para erradicar el racismo, el sexismo y otras formas de inequidad, precisamente porque el cuidado y la forma en que es distribuido contribuye a sostener los regímenes de dominación.

Con base en estas advertencias teóricas y metodológicas, me aproximé a los relatos de las profesoras cariocas que acompañan este estudio desde una mirada crítica. No comparto plenamente la idea fatalista de ver el cuidado sólo como un lugar de opresión, y tampoco creo ingenuamente que el cuidado es un antídoto para resolver los problemas sociales. Me ubico en el medio de estas dos miradas e intento ver el cuidado como una actividad cotidiana que opera a modo de una tensión creativa. El cuidado es tanto una actividad vital que sostiene mundos comunes, como una relación en la que se reproducen las matrices de opresión. Su naturaleza es ambigua y paradójica. No se trata de idealizar el cuidado, pero tampoco de negarlo. Para captar esa ambigüedad hay que moverse de manera ondulante y reconocer sus luces y sombras.

Aunque las profesoras se muestren preocupadas en ofrecer respuestas a las necesidades de sus alumnos, no quiere decir que aquello que les ofrecen tenga siempre un contenido transgresor o emancipatorio. Algunas de las profesoras con las que dialogué, a pesar de ser mujeres negras, no comulgan con el ideal ético del cuidado antirracista. No existen las mujeres negras como un grupo homogéneo. Como plantea Jurema Werneck (2010), las identidades de las mujeres negras son plurales y, aunque comparten una historia común de opresiones sexuales y raciales, no quiere decir que estas mujeres tengan las mismas experiencias o que interpreten los fenómenos sociales de la misma forma. Por lo tanto, no todas las mujeres negras hacen de su experiencia de marginalidad un lugar epistemológico.

En este sentido, voy a relatar tres experiencias sobre el trabajo del cuidado de las profesoras cariocas que se ubican en esa posición ambigua en la que el cuidado

falla o reproduce formas de violencia, que no resultan en una respuesta emancipatoria para sus alumnos.

La primera de ellas tiene que ver con la forma selectiva en que las profesoras distribuyen la atención y el cuidado entre sus alumnos. Es una característica común que las escuelas de la favela tengan pocos profesores y muchos estudiantes, un hecho que dificulta la posibilidad de brindar atención integral y personalizada a las necesidades de todos los alumnos. Hay una demanda desbordante de cuidado sobre las profesoras. Por ello, es común que prioricen su atención sobre aquellos alumnos con los que tienen mayor empatía y que demuestran una mejor adaptación a las reglas escolares. Algunas docentes consideran como “casos perdidos” a aquellos alumnos que se muestran menos adheridos a la cultura escolar. Estos alumnos suelen ser aquellos que no reciben apoyo, que tienen mal rendimiento en la escuela, que evaden y que terminan enredándose con las facciones del narcotráfico.

Algo que observé en las narrativas de varias profesoras es que suelen referirse a los alumnos que dejan la escuela y que ingresan a la criminalidad, casi como si se tratara de fantasmas, de sujetos que no dejan huella, de personas a las que nunca llegaron a conocer bien. De cierto modo, las profesoras se enteraban de que sus estudiantes dejaron la escuela, solo cuando recibieron la noticia de que habían sido presos o asesinados:

**Alanis:** Como vocês sabem que os alunos estão envolvidos?

**Márcia:** O envolvimento até pode existir, mas nunca é explícito. Alguém fala ou quando morrem. Eu tive um aluno que morreu e a família não chegava para falar nada, muitas vezes a família que mora na comunidade mantêm o silenciamento. Ele morreu com um micro-ondas, a gente sabia que não ia ter corpo nem nada<sup>43</sup> (Márcia, espacio de socialización, 2022, Rio de Janeiro).

Es difícil determinar si las profesoras saben o no de la vinculación de sus alumnos con los grupos armados. En las conversaciones que tuve con ellas se hacía evidente su preocupación por la muerte prematura de los estudiantes, por ello se interesaban en orientarlos hacia otras opciones de vida. Sin embargo, esas actividades eran bastante generales y dirigidas a un público amplio. Las profesoras no trabajan de manera particular con los alumnos que están al borde de ser reclutados

---

<sup>43</sup> Los “micro-ondas” son mecanismos de tortura y extrema crueldad que emplean algunos grupos armados donde el cuerpo de las víctimas se introduce en llantas de caucho y se incinera para no dejar rastro de los restos.



o que ya están dentro de los grupos armados. Me parecía algo sorprendente que las profesoras y la escuela no tuvieran un conocimiento más sólido de las filiaciones que existen entre los estudiantes y el narcotráfico. Este vacío revela, más que una falta de cuidado, el bajo nivel de agencia que tiene la escuela para responder ante el reclutamiento de los menores.

Cuando las profesoras expresaban su tristeza por no haber hecho algo con esos “casos perdidos”, parecían al mismo tiempo generar una representación de esos estudiantes como sujetos ajenos a la escuela. De alguna forma, verlos como seres casi fantasmales que poco llegaron a conocer, puede ser una defensa subjetiva que activan las profesoras para distanciarse del sufrimiento psíquico que significa perder a un estudiante por la violencia (ARANGO, 2011, p. 93).

En este sentido, una directora de escuela con la que conversé parecía reproducir ese tipo de defensa psíquica para hablar de un alumno que fue asesinado y que estaba involucrado con el narcotráfico. La directora parecía más preocupada por el reporte burocrático de la muerte de su estudiante que por la pérdida de una vida. No quiere decir esto que la docente sea insensible o inhumana, todo lo contrario, veo su resistencia a hablar del duelo como una forma de evitar cargar con un sufrimiento. De este modo, no se trata de juzgar a las profesoras de manera individual, sino entender que la mayoría de las escuelas falla en establecer procesos para acompañar, cuidar y rescatar a los jóvenes que, por múltiples razones, terminan involucrados con las facciones delincuenciales.

**Regina:** Nós perdemos um aluno, até por essa questão de envolvimento, de sair para fazer assalto e não voltar. A gente acaba tendo muita dificuldade, porque a família não vem à escola comunicar. Então, a gente coloca o aluno como desistente no censo do INEP. Para entrar como falecido, eu tenho que ter o atestado de óbito, e as famílias não vêm na escola trazer.

**Alanis:** Como atuou a escola aí com a morte desse aluno?

**Regina:** Eu até tentei entrar em contato com a família. Consegui falar com um tio. Acaba sendo muito ruim, porque por mais que seja uma questão de estatística, é um dado importante, mas a gente perde a consolidação desse dado, porque eles não trazem a documentação necessária, e a escola não pode computar, porque não tem a documentação (Regina, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

La segunda experiencia donde el cuidado reproduce la desigualdad está relacionada con los discursos emocionales que crean las profesoras sobre la situación de opresión de sus alumnos. Principalmente, algunas profesoras negras que

participan de las iglesias evangélicas acostumbran llevar a la escuela referencias del mundo religioso para responder a las necesidades de sus estudiantes. La expansión de las iglesias evangélicas en las favelas brasileras constituye una nueva forma de gobierno de las poblaciones que, lejos de ser un síntoma de atraso, es un dispositivo de control y respuesta emocional a los sufrimientos de los sectores sociales empobrecidos y violentados (MIAGUSKO; JARDIM; CÔRTEZ, 2018, p. 251).

Desde este punto de vista, algunas profesoras desarrollan una especie de *cuidado lastimero* que observa a los alumnos de las favelas como sujetos de misericordia, que deben ser orientados en la palabra de dios para que puedan salir de su condición de opresión. El sentimiento de compasión es una forma de manifestar afecto por los alumnos, de preocuparse por ellos. Sin embargo, este marco interpretativo localiza la razón de las opresiones que viven los alumnos en una cuestión individual mediada por la fe, y no por la operación de matrices de dominación que ponen en peligro las vidas negras.

En esa medida, la profesora Regina que trabaja en el barrio de Pavuna, mencionó que su estrategia con los jóvenes consiste en intentar que lean la biblia para que se aparten de los caminos de la violencia. Ella opina que los alumnos sufren la opresión porque no tienen una conexión espiritual, por eso, su objetivo como docente es:

Eu sei que o estado é laico, mas eu sempre, até pela minha formação religiosa, eu sempre dou uns toques. Eu sempre procuro esse resgate moral do aluno, para que ele consiga fazer uma história diferente, porque senão um monte deles não vão chegar aos 30 anos. É muito triste (Regina, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

El cuidado lastimero es funcional a la reproducción del racismo y legitima la violencia armada contra los jóvenes de las favelas. En cierto modo, este discurso priva a los alumnos y sus familias de herramientas críticas para entender la situación política que los perjudica, y emplea un discurso emocional que manipula sentimientos, como el sufrimiento y la angustia, para promover una estrategia de gobierno. Los grupos religiosos tienen un papel ambiguo porque han contribuido a “rescatar” jóvenes del mundo del crimen y el tráfico, pero sin que esto signifique una comprensión política del tema. De este modo, podemos afirmar que si el cuidado no viene acompañado de una claridad política puede convertirse en una forma de sentimentalismo, es decir, una empatía vacía que despolitiza los problemas públicos y los torna en un asunto de

sentimientos. El sentimentalismo es peligroso porque impide generar lazos de lucha con los alumnos para superar las opresiones y, en cambio, los convierte en sujetos de lástima, caridad y compasión.

La tercera experiencia está conectada con el cuidado como generador de sentimientos de rechazo, vergüenza y distancia hacia el hecho de nacer y vivir en las favelas. Este es el caso de Mônica, una profesora negra que trabaja con adolescentes de una escuela en el Complexo da Penha. Ella considera que tuvo un proceso de ascenso social gracias a la educación superior. Por eso, estimula a los estudiantes de la favela a que se esfuercen en los estudios para romper con las barreras de inequidad. *“O pobre precisa se apropriar dos códigos de cultura da classe dominante”*, afirma la profesora.

Esta docente me mostró en la entrevista su compromiso para llevar a la escuela una educación de calidad. Ese compromiso la ha llevado a sostener fuertes discusiones con sus colegas porque, al parecer, no enseñan con rigurosidad los contenidos a los alumnos por el hecho de que son oriundos de la favela. En este sentido, Mônica no desaprovecha el tiempo de enseñanza de los contenidos y procura que sus clases no sean interferidas por los asuntos emocionales vinculados a la violencia armada.

Eu falo da violência se tiver a ver com o conteúdo. Assim do nada, não, porque são coisas que eles já sabem, já conhecem, sabem mais do que eu, eu quero levá-los para um outro conhecimento; ou, pelo menos, uma visão de outra realidade. Eu não vou ficar tocando nisso, se não for o contexto do conteúdo (Mônica, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

En el discurso de Mônica hay una preocupación por el desarrollo cognitivo de sus alumnos y un interés razonable en que aprendan y consigan mejores oportunidades de vida, sin embargo, esa forma de preocupación por sus alumnos dispensa de los afectos y termina ignorando los daños y la salud mental de los alumnos porque lo más importa son los contenidos. Este desbalance entre enseñar contenidos y compartir afectos con los alumnos, parece reproducir una antigua dicotomía normativa que opone la emoción a la cognición.

Otro elemento que conecta el cuidado con la consagración de la desigualdad consiste en que ciertas profesoras velan por el desarrollo intelectual de los alumnos para que consigan un proceso de ascenso social y salgan de las favelas. Este proceso, como sostiene la antropóloga Mara Viveros (2021), hace parte de las estrategias de

blanqueamiento social<sup>44</sup> de los sectores pobres y negros en América Latina, que encuentran en la educación tanto una forma de escapar de la subalternidad, como un mecanismo para insertarse en un mundo social que establece como patrón de ciudadanía a las personas blancas y de clase media. Esto no significa que el proceso de blanqueamiento sea racional y evidente para los individuos, por el contrario, ese deseo de la blanquitud es invisible y está naturalizado, y se considera como la meta intrínseca de los procesos de ascenso social.

En los discursos de cuidado de algunas profesoras, la favela no es un lugar de potencia, sino una especie de lastre que se debe superar si se quiere aspirar a una vida mejor. En este sentido, los esfuerzos que realizan las profesoras son bien intencionados, pero de cierta forma transmiten el mensaje de que la favela no produce conocimiento, que es un lugar de vergüenza y que lo mejor que hay que hacer es salir de ahí, ir a la universidad y ser un “ciudadano de bien”, con toda la carga racial y clasista que ese término implica:

Meu engajamento é assim, que os alunos não fiquem aí na favela como se não existissem outras realidades. Aí eu tento trazer para a realidade deles o conteúdo, e mostrar para eles que esse conteúdo pode fazer com que eles consigam estar melhor, uma condição melhor, uma mobilidade social, ajudar a família. Mas isso tem que ser numa linguagem mais próxima deles (Mônica, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

## **2.5. Coda: profesoras que gestan un momento presente “bonito e gostoso”**

En este trayecto por el hacer docencia de las profesoras negras y la profesora blanca que trabajan en las favelas de Rio de Janeiro, constaté que el cuidado y el trabajo emocional se tornan respuestas concretas para afrontar los daños, la destrucción y la muerte causados por la dinámica de la violencia armada.

Aunque una práctica educativa comprometida con el cuidado no repara por sí sola los daños causados por las estructuras de violencia, en ella habita un poder, una capacidad de germinar la vida y protegerla en medio de escuelas heridas que amenazan con la ruina.

---

<sup>44</sup> El blanqueamiento es la búsqueda de escapar de “lo negro” para asegurar una mejor forma de existencia, en un contexto que valora lo blanco como sinónimo de progreso, belleza y civilización (VIVEROS, 2021, p. 102)

No se trata de cualquier cuidado, sino de un cuidado antirracista que pone el foco en la preservación de las vidas precarizadas de los alumnos de las favelas. Esta ética está orientada por prácticas cotidianas que buscan fortalecer la autoestima racial, generar conciencia crítica de las opresiones racistas, luchar por una escuela acogedora de las diferencias y atender no solo necesidades individuales sino educar cuerpos para la comunidad, cuerpos aliados al servicio de las periferias. Muchas profesoras de Rio de Janeiro nos enseñan que el cuidado hace parte del trabajo de educar y que sus pedagogías antirracistas contribuyen a sostener la vida, desnaturalizar la violencia e imaginar un presente digno para los habitantes de las favelas.

Este cuidado no es inocente y no emana de una esencia femenina, sino que es el producto de un conjunto de experiencias personales y políticas que se derivan de una posición social marginalizada en los órdenes de género, raza y clase. En estas relaciones las profesoras se posicionan como intelectuales situadas y hacen del cuidado una agencia política desde los afectos y la vulnerabilidad. Este cuidado se torna un trabajo político, afectivo y relacional que se teje con los hilos de la ancestralidad afro-brasilera; un cúmulo de conocimientos y experiencias históricas que permiten soñar con un futuro distinto y con un presente por fuera de los tiempos violentos que vienen desde la colonia (JARDIM, 2022).

Las escuelas donde trabajan las profesoras suelen reproducir un “efecto-favela” que estigmatiza a los alumnos de las periferias y los condena al fracaso escolar y la expulsión (BURGOS, 2022). Frente a estos contextos institucionales, las profesoras no asumen una postura pasiva; construyen otros procesos de subjetivación que exceden el ideal normativo de profesora dulce, cariñosa y atenta. A contracorriente, las profesoras asumen una posición contestataria hacia las políticas escolares que están impregnadas de desprecio y desinterés por el bienestar de las comunidades negras y de favela. Otros valores informan la ética de las profesoras cariocas, como la rabia, la incomodidad y la revuelta.

Las profesoras que encarnan el ideal del cuidado antirracista suelen ser vistas por colegas y directivas como personas “*chatas*” (incómodas) que interrumpen el trabajo escolar con su activismo. Por eso, acuñé la noción de *profesoras aguafiestas* con el ánimo de remarcar que, para las mujeres que hacen parte de este estudio, ser una profesora cuidadosa significa también chocar con las instituciones que niegan el

cuidado de los alumnos pobres y negros en las favelas. Son profesoras cuidadosas, pero también agentes de incomodidad, ruido y resistencia.

Un aporte de esta etnografía consiste en revelar que las docentes realizan un cuidado que interviene en mundos más que humanos como, por ejemplo, a partir de la creación de materialidades didácticas para promover conocimientos sanadores, y también a través de poéticas de dignidad que preservan, transforman y vitalizan las arquitecturas escolares.

Estas profesoras no son ángeles, son humanas, sujetos de carne y hueso que se ven inmersas en relaciones de poder. De este modo, se observa que el cuidado no es un reino cálido de amor en el que siempre se hace el bien. Por eso, intento pensar el cuidado como una tensión creativa entre sus potencias de vida y sus deslices como un lugar de reproducción de la dominación. De esta manera, las profesoras cariocas no son un grupo homogéneo y dentro de ellas existen disensos frente al cuidado. En este capítulo constaté que para algunas profesoras la práctica del cuidado, por más bien intencionada que sea, contribuye a la opresión de los alumnos de las favelas cuando se torna un asunto de sentimentalismo vacío, adoctrinamiento religioso o racismo velado por medio de la educación para el ascenso social.

Ahora bien, hacer docencia en las favelas implica cargar con “corpos doentes”, cuerpos trabajadores que tienen que lidiar con la irresponsabilidad del estado en materia de cuidados, y una violencia armada que las expone al riesgo. Las narrativas de las profesoras revelan cómo las infancias negras se encuentran acorraladas por la muerte y cómo la escuela es víctima de todos los actores armados: policías, traficantes y milicianos. Desde la herida, las profesoras claman por el fin de la violencia armada y nos convocan a indignarnos como sociedad ante la destrucción de las infancias y las juventudes negras. En el fondo, podemos decir, hay un reclamo social para que el estado desarrolle políticas de cuidado específicas para las infancias y juventudes negras y que dichas políticas no se pueden pensar sin una férrea oposición a la reproducción del racismo y la marginación. En este trabajo encontré que las profesoras reclaman del estado que los niños negros sean cobijados por la categoría “infancia”, la cual les es negada por un aparataje institucional que solo ofrece derechos a las infancias blancas y de clase media.

Las profesoras en las favelas contribuyen a resistir, subvertir y contestar, de algún modo, las necropolíticas de la violencia armada. Sin embargo, no considero adecuado romantizar este trabajo, pues ellas necesitan que el estado garantice sus

derechos laborales; exigen inversión justa en la educación de las comunidades periféricas y una mayor cobertura de políticas sociales que permitan la reproducción de una vida digna en estos segmentos de la población. Las profesoras exigen que se las cuide en tanto cuidadoras, que se ofrezca a los alumnos un trato digno, y que se proteja a la escuela de los fantasmas de la militarización.

Uno de los hallazgos más significativos consiste en identificar que las prácticas de cuidado escolar están marcadas por una ética del tiempo presente en el que los haceres que sostienen la vida no se proyectan necesariamente para el futuro. Por el contrario, esas prácticas crean un espacio/tiempo distinto en el aquí y ahora para que las vidas negras y de favela puedan ser posibles y habitables. Las profesoras hablan de crear un momento “*presente bonito e gostoso*” porque hay una incertidumbre sobre la continuación de las vidas negras en el mañana. Entonces, frente al mundo de muerte que rodea a las favelas, estas profesoras proponen hacer de las aulas un lugar aparte, una especie de enclave de vida en medio de la necropolítica para ensayar otras formas de vivir y aprender. Su resistencia no está en oponerse a los grupos armados, sino en perpetuar la vida e impedir que la escuela se deshaga por la violencia.

Considero que pensar el trabajo del cuidado escolar como un *enclave de vida*, permite entender, por un lado, el valioso trabajo de cuidado que realizan las profesoras para sostener el mundo escolar y los cuerpos de los alumnos en medio de la violencia armada y, por otro lado, entender que dicho trabajo está constantemente amenazado, es frágil, vulnerable y falible.

El cuidado que sostiene la vida en estos territorios opera sin garantías, sin promesas de salvación, sin finales felices (LARROSA, 2018, p. 308). Es un trabajo que se entreteje con la vida ordinaria de la escuela y que permite, por algunos momentos, que los cuerpos de los alumnos sean respetados, valorados y considerados como cuerpos que importan. Los enclaves de vida se sostienen no solo con afectos, sino con haceres incansables y recurrentes:

Você tem que pensar em inúmeras possibilidades de estar revertendo aquilo ali. Então, exige uma carga emocional, uma carga de dedicação muito fora do comum. Eu falo: não tem como ser um arroz com feijão, não tem como (Conceição, entrevista, 2022, entrevista virtual).

### **3. ETNOEDUCACIÓN Y CUIDADOS COMUNITARIOS: LAS MAESTRAS FRENTE AL CONFLICTO ARMADO EN BUENAVENTURA**

#### **3.1. Buenaventura: una ciudad del Pacífico desangrada por la guerra**

Para comprender las prácticas de cuidado y de enseñanza de las profesoras de Buenaventura que participan de esta investigación, caracterizaré algunos elementos del contexto y de las dinámicas del conflicto armado, que han marcado la configuración de esta ciudad en los últimos 40 años.

Buenaventura está localizada en el suroccidente del departamento del Valle del Cauca. Este municipio tiene una extensión de 6000 kilómetros cuadrados y comparte fronteras al norte con el departamento del Chocó, al sur con el departamento del Cauca y al oriente con el piedemonte de la Cordillera Occidental. Es considerada una región de identidad acuática bañada por el océano Pacífico y por múltiples ríos: Calima, Anchicayá, Raposo, Mayorquín, Dagua, Yurumanguí y Naya. Esta zona es altamente pluviosa, tiene un clima de selva tropical húmeda, y una rica y abundante biodiversidad.

Para 2018, el municipio contaba con 423.927 habitantes, de ellos el 90,4% habitaba en la zona urbana y el 9,6% en las zonas rurales (CIVP BUENAVENTURA, 2020, p. 36). El casco urbano se divide en dos partes, una zona continental y la isla Cascajal. Allí el territorio está dividido en 12 Comunas que agrupan alrededor de 104 barrios. Las zonas rurales de Buenaventura se dividen en 47 Consejos Comunitarios afrocolombianos reconocidos por el estado nacional y cerca de 16 comunidades, resguardos y cabildos indígenas de las etnias wounaan, embera, nasa, siapidara y catío. La mayoría de la población se autoreconoce como afrocolombiana (90%), seguida por la población indígena (6%) y una minoría de blancos y/o mestizos (4%).

Desde el periodo colonial esta región ha sido concebida por las élites criollas del centro del país como un “territorio vaciado”, como una tierra de nadie en la que habitan pueblos sin historia y sin cultura; cuerpos no-blancos que han sido imaginados como atrasados, bárbaros e improductivos (VERGARA, 2014). De esta manera, la región Pacífico es un territorio racializado, un lugar de diferencia étnica que se piensa como antítesis de los valores modernos, supuestamente encarnados en la población blanco/mestiza que habita la región Andina del país (VIVEROS, 2021). Esta idea de “territorio vaciado” ha sido medular para justificar la colonización, explotación, violencia, destierro y desarrollo económico sobre los territorios étnicos; y ha sido un



dispositivo que reafirma las desigualdades raciales en Colombia y la progresiva eliminación de las comunidades negras e indígenas.

En este sentido, el estado colombiano ha generado una dinámica de saqueo y despojo con el supuesto propósito de insertar la región Pacífico en el sistema capitalista global. Dicha dinámica tiene como base un horizonte de progreso y modernización, y se expresa en la imposición autoritaria de un modelo de desarrollo que no respeta las maneras ancestrales de habitar el territorio. Como señala el antropólogo Arturo Escobar (2010), desde los años 80 del siglo XX, la región Pacífico se ha convertido en el reflejo de las tendencias de la globalidad imperial y del colonialismo; allí los procesos extractivistas han apalancado máquinas de guerra que conducen a la población al desplazamiento forzado, la desterritorialización, la aniquilación étnica y el daño ambiental.

Las políticas y programas de desarrollo que se afianzaron en el territorio tuvieron [y tienen] como eje una dinámica de “ausentismo extractivista”, es decir, agentes externos se apoderan de las riquezas generadas por la explotación de maderas y minerales sin que el estado juegue un papel de mediación que garantice el bienestar y los derechos colectivos de los pueblos étnicos (JARAMILLO; PARRADO; EDSON, 2019).

De manera particular, se ha intentado insertar a Buenaventura en el mercado global por medio de su configuración como un puerto de talla internacional. La imagen de una ciudad-puerto se ha construido para privilegiar la inversión privada y la acumulación de capital en desmedro de los intereses y necesidades de los habitantes locales.

En 1993, la empresa estatal Colpuertos, encargada de administrar este terminal marítimo, fue privatizada y entregada a manos de capitales extranjeros, lo cual generó un impacto económico en la ciudad, pues se eliminaron opciones de movilidad social para las comunidades negras urbanas y se las excluyó de su empleabilidad en el puerto. Para los habitantes de la ciudad, el puerto genera una dinámica racista porque los empleos mejor calificados y bien remunerados se reservan para una minoría blanca que no es de la región.

La privatización y ampliación del puerto, que actualmente está bajo concesión de tres empresas: Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura, Terminal de Contenedores (TCBuen) y la Sociedad Puerto Industrial Aguadulce, ubicó a la ciudad como el primer puerto marítimo de Colombia y el séptimo en movimiento de carga en

toda América Latina. En estos puertos se mueven cantidades astronómicas de dinero que implican inversiones en muelles y grúas que alcanzan los \$650 millones de dólares, y una circulación del 43% del comercio internacional del país. Asimismo, las empresas le dejan cada año hasta \$900 millones de dólares al estado en materia de impuestos (CIVP BUENAVENTURA, 2020, p. 26).

Esta riqueza es contradictoria si se observan los escandalosos niveles de pobreza y miseria que hay entre los bonaverenses. Se estima que el 64% de la población urbana y el 91% de la rural viven por debajo de la línea de pobreza; y un 9,1% en condiciones de miseria (PARRADO, 2020). Según el informe del Programa Buenaventura Cómo Vamos (PROPACÍFICO, 2019), la pobreza multidimensional en el municipio es mayor a la del promedio nacional en diferentes aspectos. De los hogares encuestados, 43,5% dice sufrir de desempleo de larga duración, frente a un 11,8% a nivel nacional. El 32,4% no tiene acceso a acueducto y alcantarillado; el 88,8% trabaja en el sector informal y el 48,3% tiene un bajo logro educativo. Adicionalmente, el 50% de su población se reconoce como víctima del conflicto armado (PARRADO, 2020)

Los megaproyectos portuarios, turísticos y de infraestructura vial, que se han construido con la aquiescencia del estado en los últimos 40 años, no han generado beneficios a la población<sup>45</sup>. Por el contrario, el modelo de desarrollo capitalista ha hecho que los bonaverenses sean hoy en día una de las poblaciones más pobres y marginalizadas de Colombia. Esta pobreza es producida socialmente por un estado que privilegia el capital sobre la vida, y que abdica de su papel como garante de derechos en materia de servicios públicos, justicia, educación, vivienda, salud e infraestructura comunitaria. Esta forma de hacer estado ha sido una condición de posibilidad para la emergencia de actores armados ilegales que han aprovechado este vacío para apoderarse de los territorios (MILLÁN, 2020).

En su informe de memoria sobre las afectaciones del conflicto armado en el pueblo bonaverense, la Comisión Interétnica de la Verdad de la Región del Pacífico (2020) reveló que políticos locales, grandes empresarios y narcotraficantes hicieron alianzas con paramilitares para presionar el despojo de tierras con el fin de expandir

---

<sup>45</sup> Algunos de estos proyectos, como la doble calzada de la vía Buga-Buenaventura, la construcción del malecón turístico Bahía de la Cruz y la represa de Anchicayá, se han hecho pasando por encima de los Consejos Comunitarios y esto ha traído graves consecuencias como el despojo de tierras, el desplazamiento forzado y el ecocidio, que se plasma en la contaminación del río Dagua y la muerte del río Anchicayá.

la industria portuaria, y captar rentas derivadas del extractivismo y el narcotráfico<sup>46</sup>. Este proceso de despojo, con la subsecuente desterritorialización, ha ocurrido paradójicamente en un contexto jurídico que, por medio de la Ley 70 de 1993, le otorgó a las comunidades afrocolombianas la titularidad colectiva de sus territorios<sup>47</sup>.

El despojo y el terror sobre las comunidades negras es un proyecto histórico de larga duración que hunde sus raíces en el proceso esclavista y que ha observado a estos pueblos como enemigos del progreso y, por lo tanto, estorbos que deben ser extirpados para así alcanzar un estadio de blanquitud y modernidad. La destrucción de los territorios colectivos ha significado el desmembramiento de las prácticas ancestrales y los sentidos de lugar construidos históricamente por las poblaciones locales. De este modo, la neo-colonización del Pacífico ha pretendido “transformar la subjetividad colectivista pacífica de la población negra en el individualismo agresivo liberal moderno” (LOZANO, 2016a, p. 10).

Esta modernización autoritaria ha tenido impactos negativos en la reproducción cultural de las comunidades negras; el territorio ha sido herido con la destrucción de la biodiversidad, los ríos se han envenenado con la minería ilegal y ha avanzado la deforestación, así como la privatización de playas y territorios de bajamar, que eran el eje de la seguridad alimentaria de estas poblaciones que vivían de la pesca, la recolección de piangua, el cultivo en azoteas y la fabricación de bebidas artesanales como el viche. El desarrollo trajo hambruna a la población y les arrebató “espacios de recreación, encuentro y disfrute colectivo, como el manglar, los esteros, las playas, esquinas, entre otros espacios estratégicos para la comunidad” (CIVP BUENAVENTURA, 2020, p. 47).

La llegada del desarrollo fue simultánea a la incursión de grupos paramilitares en el territorio, afectando de manera particular a las comunidades negras campesinas aledañas a los ríos y, en la ciudad, a los habitantes de las comunas más vulnerables

---

<sup>46</sup> En versiones libres de contribución a la verdad en el marco de la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005), el excomandante paramilitar del Bloque Calima que gobernó Buenaventura entre 2000 y 2005, Hebert Velosa, alias *HH*, dio testimonio de las alianzas paramilitares con empresarios para presionar a las poblaciones a vender sus tierras debajo del precio de mercado. Estos actos criminales contaron con el conocimiento y el apoyo del ejército nacional (CIVP BUENAVENTURA, 2020, p.44)

<sup>47</sup> En el marco del proceso de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, las organizaciones afrocolombianas conquistaron un reconocimiento jurídico por parte del estado bajo la figura de “comunidad étnica”, haciendo énfasis en la diferencia cultural y los derechos colectivos sobre los territorios. Esta estrategia de etnización ha tenido consecuencias en el modo en que el Estado se relaciona con esta población. Por un lado, adopta un modelo de inclusión de la diferencia cultural y, por otro lado, promueve una exclusión material de las comunidades negras de los campos político y económico (RESTREPO, 2004; VIVEROS, 2021).

(3, 4, 5, 7, 8 y 12). La arremetida y control paramilitar ocurrió entre los años 1998 y 2005 como parte de la estrategia de expansión nacional de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), quienes entraron a la región con el auspicio del ejército nacional, empresarios, políticos locales y narcotraficantes del Valle del Cauca, que pretendieron disputar los territorios otrora dominados por la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) (CNMH, 2015).

En el marco de un periodo dramático de la historia de la violencia sociopolítica en Colombia, la guerra entre paramilitares, guerrillas y fuerza pública convirtió a Buenaventura en una “geografía del terror”.

Con el aparente pretexto de una guerra contrainsurgente, llegaron tropas provenientes de la región noroccidental del departamento de Antioquia agrupadas bajo la denominación Bloque Calima de las AUC, lo cual, al final, implicó la disputa de territorios para hacerse al puerto y así controlar una boyante economía ilegal asociada al narcotráfico, el contrabando, el tráfico de armas, la extorsión, los cultivos ilícitos y la minería criminal (CIVP BUENAVENTURA, 2020, p. 22). Los paramilitares ejercieron tácticas sanguinarias para apropiarse de los territorios de las comunidades negras practicando múltiples masacres, homicidios, torturas y desapariciones, lo que generó el vaciamiento de los poblados rurales, la creación de paisajes del miedo, la desterritorialización y el desplazamiento forzado (OSLENDER, 2004).

En 2005, en el marco de la Ley 975 de Justicia y Paz (COLOMBIA, 2005), impulsada por el expresidente Álvaro Uribe, se dio un cuestionable proceso de desmovilización de las AUC a nivel nacional. Para el caso del Bloque Calima, hubo una desmovilización parcial de las tropas y, en consecuencia, continuidad en las acciones bélicas y la mutación de su estructura armada. Sumado a esto, la guerrilla de las FARC retomó los territorios perdidos en su confrontación con las autodefensas y este periodo inauguró lo que la población llama como la “toma del puerto” (CNMH, 2015, p. 194). En los años posteriores, el casco urbano de Buenaventura vivió el recrudecimiento de la violencia y el surgimiento de grupos armados posdesmovilización, popularmente conocidos como bandas criminales (bacrim)<sup>48</sup>, que desplegaron nuevos repertorios victimizantes que terminaron instalando una guerra contra la población civil.

---

<sup>48</sup> Algunos de los grupos armados posdesmovilización que protagonizaron la disputa por las economías criminales en este periodo fueron Los Rastrojos, Los Urabeños, La Empresa y La Local.

Para la población de Buenaventura el conflicto armado interno se ha experimentado como una forma de “guerra”, lo que significa que los enfrentamientos entre los actores armados se han desbordado y han generado una altísima proporción de civiles afectados y, en general, el envilecimiento de las modalidades bélicas. En Buenaventura la población fue vinculada a los proyectos armados no por la vía de la adhesión o el consentimiento, sino a través de la victimización y la destrucción de sus prácticas culturales y ancestrales, lo que algunos autores denominan como “guerra por población interpuesta” (CNMH, 2013, p. 15). Así lo confirmó una de las profesoras que entrevisté para esta investigación:

Buenaventura tuvo una ola de violencia desde que los paramilitares decidieron enfrentarse a la guerrilla; ahí es donde inició la guerra, o sea, yo te hablo de una ola de violencia aquí en Buenaventura de hace unos 20, 25 años, que eso fue algo nuevo. Si tú te sientas a hablar con los viejos te lo van a decir: aquí se vivía sabroso hasta que los paramilitares llegaron. Entonces, ya la guerra que había entre narcotraficantes, paramilitares y guerrilla, todo eso hizo que la comunidad quedara en el medio y que la guerra se regara como pólvora (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Jaramillo, Parrado y Edson (2019) elaboraron la categoría “geografías violentadas” para dar cuenta del dramático clima bélico que se desarrolló en Buenaventura entre 2005 y 2015. Durante este periodo, guerrillas, bacrim, fuerza pública y empresas transnacionales generaron una dinámica de disputa por territorios, recursos y poblaciones, lo que resultó en la fractura de las territorialidades negras y la emergencia de órdenes sociales violentos que impusieron una sensación cotidiana de terror y opresión. Estas geografías violentadas crearon dos efectos. Por un lado, la emergencia de “fronteras invisibles” que dividieron los barrios en enclaves gobernados por los grupos armados con restricciones de la libre circulación de los cuerpos por el territorio. Por otro lado, se establecieron paisajes del miedo que provocaron el desarraigo y la negación del derecho de las comunidades negras a “afirmar su territorialidad y coproducir su mundo como comunidad” (MILLÁN, 2020, p. 82).

El terror fue la gramática utilizada para romper las resistencias comunitarias ante el despojo. En esta época se hicieron tristemente célebres prácticas como el desmembramiento de cuerpos en lugares llamados “casas de pique” y las acuafosas, que son cementerios clandestinos localizados en los esteros; también fue conspicua la desaparición forzada como estrategia para ocultar las evidencias de la intensidad

de la guerra, además del desplazamiento intraurbano, el confinamiento y las masacres de jóvenes y niños<sup>49</sup> (CNMH, 2015).

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), entre 1990 y 2015, se ejecutaron 4.799 homicidios, 475 desapariciones forzadas, 26 masacres con un saldo de 201 personas asesinadas y 152.837 personas víctimas de desplazamiento forzado. Estas cifras son un indicador de la necropolítica con la que se gobierna a las comunidades negras del Pacífico, una que instala la muerte, el daño y el trauma como referentes constitutivos de la cotidianidad (MBEMBE, 2011). Más que efectos del conflicto armado, la política de muerte que se cierne sobre Buenaventura revela la necesidad de una justicia histórica que reconozca la continuidad de un proyecto de conquista que nunca cesó. Un proyecto que, en la contemporaneidad, se expresa a través de lo que el historiador Santiago Arboleda (2021) denomina el *ecogenocidio* de la población afrocolombiana.

Los ecos de la paz que llegaron a partir de la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto con la guerrilla de las FARC, en 2016, se sintieron levemente en Buenaventura. Las promesas de un posconflicto duraron poco y lo que se generó fue un nuevo ciclo de violencia en medio de la transición hacia la paz. Como explica el antropólogo Alejandro Castillejo (2018, p. 7), el campo discursivo de la justicia transicional en Colombia está sujeto a un proceso de “paz neoliberal” que, más que ofrecer garantías reales para “la justicia, la verdad y la reparación”, lo que ha hecho es apalancar un modo de gubernamentalidad basado en la “indiferencia estatal militarizada” y una política de desprotección hacia las poblaciones étnicas. Los escenarios transicionales son lugares de disputa y en Colombia parece que la imaginación de la nación futura ha sido cooptada por una paz tecnocrática que reinscribe la guerra, que promueve los intereses privados y que abre un mercado para “las multinacionales de lo humanitario” que llegan a las zonas de conflicto para instalar formas de asistencialismo.

En este sentido, el proceso transicional trajo a Buenaventura una política de paz-cifricación orientada al control militar y económico del ordenamiento socioespacial, lo que significó el reencauche de los procesos desarrollistas, extractivistas y

---

<sup>49</sup> Una de las masacres que dejó marcas de trauma y terror entre la población fue la de los 12 jóvenes del barrio Punta del Este en el año 2005. Bajo el engaño de jugar un partido de fútbol en otro barrio, estos jóvenes fueron conducidos hasta un estero y allí fueron asesinados de manera brutal. Sus cuerpos fueron encontrados con signos de tortura e impactos de bala. Hasta el día de hoy este crimen permanece en la impunidad y los familiares de las víctimas no han descansado en exigir justicia.

colonizadores que vienen de larga data. Mientras el gobierno firmaba con una mano en La Habana el Acuerdo de Paz, con la otra hacía acuerdos con empresas multinacionales para configurar nuevos circuitos turísticos, comerciales y portuarios que, una vez más, impulsaban la construcción de una ciudad-puerto sin incluir a las poblaciones locales. En ese marco arrancó la construcción de manera arbitraria del malecón Bahía de la Cruz, que implicó el desplazamiento forzado de cientos de familias para construir un proyecto turístico en el centro de la ciudad, así como el Master Plan Buenaventura 2050, que se propuso insertar a la ciudad “por la senda del progreso” (FINDETER, 2015).

Cansados del abandono histórico del estado colombiano, de la corrupción y del terror, los bonaverenses salieron a las calles a protestar en mayo de 2017 en el marco del Paro Cívico; una confluencia de organizaciones sociales que, por medio de acciones no-violentas, bloquearon la ciudad para que no pudieran circular los tractocamiones que cargan mercancías en el puerto. Con la atención de los medios de comunicación, el Comité del Paro consiguió elevar una agenda de peticiones al gobierno con la intención de mejorar las condiciones en salud, educación, vivienda, empleo y declarar una crisis económica, ecológica y social. Aunque las promesas del gobierno no se han materializado sustancialmente, el Paro Cívico constituyó un hito en la movilización social de la ciudad, pues consiguió articular otra propuesta de paz pensada desde el territorio y de cara a la reparación histórica de las comunidades negras e indígenas. El lema del paro fue “¡El pueblo no se rinde, carajo!” y en él se sintetizan la perseverancia y la lucha cimarrona que han acompañado a los pobladores de Buenaventura a lo largo de su historia.

Entre 2017 y 2021, la ciudad experimentó un incremento sensible de hechos victimizantes; se registraron 576 asesinatos, en especial de hombres jóvenes negros. El año más violento luego del Acuerdo de Paz fue 2021: 193 personas fueron asesinadas y otras 1.478 fueron víctimas de confinamiento por los enfrentamientos bélicos (PARES, 2022, p. 11). En el último lustro han hecho presencia en la ciudad diferentes organizaciones armadas ilegales y bandas criminales. Las que han tenido mayor influencia son la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional (ELN) en las zonas rurales; y Los Shottas y Los Espartanos en el casco urbano. Estas últimas son bandas criminales que surgieron en 2020 y, desde entonces, se han trenzado en una guerra sangrienta por el control tanto de las economías ilegales como de la población.

No es el objetivo de este recuento precisar el origen de las bandas criminales, sin embargo, es importante mencionar que en las ciencias sociales colombianas hay un debate político y jurídico frente a la manera de caracterizar y nombrar a estos grupos armados. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2018a) concibe las bandas criminales como “grupos armados posdesmovilización”, es decir, luego del proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia en el año 2005, se organizaron grupos más pequeños y con una estructura atomizada que continuaron el control armado regional con un perfil ligado al narcotráfico. Las bandas criminales se conciben como una “nueva generación de paramilitares” que poseen una relación estrecha con la criminalidad organizada y, dependiendo de su estructura militar y del grado de las hostilidades, pueden ser consideradas como “grupos armados organizados” (MINISTERIO DE DEFENSA, 2016). La guerrilla del ELN, por su parte, es concebida dentro de la clasificación jurídica del Derecho Internacional Humanitario como un “grupo armado organizado al margen de la ley” que tiene un mando responsable, controla territorios y organiza acciones militares en contra del estado. La caracterización de estos grupos armados es polémica, ya que implica debatir su estatus político, sus fronteras con la delincuencia y si el estado puede o no negociar con ellos su inclusión dentro de las políticas de paz. Huelga decir que la degradación del conflicto armado en Colombia ha significado la proliferación de diferentes grupos armados en el territorio que, sin importar su clasificación jurídica, han generado una grave crisis humanitaria.

Ahora bien, este ciclo interminable de guerras y de emergencia de actores armados se sostiene, como argumentan las feministas afrocolombianas, sobre una espiral violenta de relaciones de género, jerárquicas y opresivas, que han convertido el cuerpo de las mujeres, las infancias y los jóvenes en un campo en disputa (ESTUPIÑÁN, 2019; LOZANO, 2016a; PEÑARANDA, 2017).

Con el fin de ganar la guerra, los diversos grupos armados, legales e ilegales, han recurrido al reclutamiento, el uso y la utilización de menores. Los grupos armados se han presentado como una fuente de ingresos en medio de la pobreza extrema, el abandono estatal y la desestructuración de los entornos protectores. En ese sentido, niños y jóvenes han sido persuadidos o forzados a ingresar a las filas armadas para servir como combatientes, realizar labores vinculadas al microtráfico y ser



informantes<sup>50</sup>. Al no ver otras opciones, muchos se entregan a la vida militar y se tornan cuerpos guerreros “capaces de llegar a cometer actos de violencia extrema en contra de su propia comunidad” (CNMH, 2015, p. 288). Como señala el informe de la Comisión de la Verdad (CEV), los grupos armados impusieron mandatos de masculinidad guerrera como símbolos de prestigio en las comunidades dominadas. De ahí que muchos jóvenes no solo se vieran seducidos por el dinero, sino también por la posibilidad de mandar en sus barrios:

Esta forma de persuasión es un reflejo de las ideas sobre el heroísmo, el poder y las armas como ideal de masculinidad que los actores armados capitalizaron para la guerra, en general, y para el reclutamiento de niños y adolescentes, en particular. Esto, además, ha reforzado la cultura machista y de culto a la violencia en las zonas bajo su control (CEV, 2022a, p.166).

Estas masculinidades guerreras se convirtieron en un factor de riesgo para las mujeres negras y para aquellos jóvenes que se resisten al reclutamiento. Los grupos armados buscaron traumatizar, acallar, desplazar y eliminar a las mujeres negras, debido a su papel central como tejedoras de vínculos comunitarios y preservadoras de las prácticas ancestrales. Estas mujeres no han ocupado un rol inferior en sus territorios, por el contrario, han sido lideresas sociales, sabedoras, cantadoras de alabaos, parteras, guías espirituales, sanadoras, y espina dorsal de las familias extensas que estructuran los parentescos de las comunidades negras del Pacífico (LOZANO, 2016b). Por encarnar una conexión entre el cuerpo y el territorio, y por su defensa de la vida colectiva, las mujeres negras han sido convertidas en objetivos militares y acechadas por medio de los feminicidios y la violencia sexual. Este daño es constatado por la lideresa afrobonaverense Danelly Estupiñán:

El sistema patriarcal capitalista conoce muy bien el rol que juegan las mujeres negras en sus territorios y por ello se asegura de ejercer dominio con brutalidad extrema a través de diversas estrategias, lo cual le garantiza la fractura del tejido social-espiritual comunitario y afectivo que ellas políticamente se empeñan en recrear, conservar,

---

<sup>50</sup> Se estima que, en Colombia, entre 1990 y 2017, 16.238 menores de edad fueron víctimas de reclutamiento: 11.314 hombres (69.7%) y 4.924 mujeres (30.3%) (CEV, 2022a). Entre los paramilitares existió un patrón en el reclutamiento de varones, bajo el precepto cultural de que son los hombres los llamados a pelear las guerras. Algunos paramilitares guiados por el prejuicio racial preferían el reclutamiento de jóvenes negros porque los consideraban más fuertes para el combate y dóciles para acatar órdenes (CEV, 2022b, p. 191).

proteger y cuidar como parte de un proyecto de vida colectivo (ESTUPIÑÁN, 2019, p. 13).

Sobre los cuerpos de las niñas y jóvenes de Buenaventura pesa un imaginario colonial de género que las ha convertido en objetos sexuales para el disfrute y apropiación de los actores armados. Muchas mujeres bonaverenses han sido víctimas de acoso sexual, violación, embarazos no deseados, prostitución forzada y han sido coaccionadas para servir como amantes, empleadas domésticas e informantes de los “señores de la guerra”. Los bandos contrarios han castigado a las mujeres por considerarlas “sapas” (soplonas) o “putas”, y han ejecutado prácticas de tortura y desaparición forzada como una forma de escarmiento (LOZANO, 2016).

Estas violencias interseccionales de raza, género, clase y colonialidad que han estado presentes en el conflicto armado han sido contestadas, subvertidas, burladas y desafiadas por los habitantes de Buenaventura a lo largo de la historia. Esto evidencia que las geografías violentadas impuestas por las élites empresariales, los grupos armados organizados y el estado no han conseguido aniquilar por completo los proyectos comunitarios y las formas biocéntricas de existir junto al territorio.

La conexión espiritual con el territorio tiene como base su reconocimiento como un ser vivo y no como una mercancía. Esta cosmovisión ha sido el motor de múltiples estrategias de re-existencia que han servido para reinventar y mantener la vida cotidiana en medio de la devastación. Para las comunidades negras de Buenaventura, tanto urbanas como rurales, el territorio es un espacio de conexión con los antepasados, un lugar donde están sembrados sus ombligos, una forma de relacionalidad interexistente donde conviven “humanos-mangle-marea-mar-brisa-sonidos-música-ancestros” (MILLÁN, 2020, p. 78). El territorio no es un recurso, es un lugar de vida. Así lo concibe Mama Cuama, una lideresa local: “Nuestros ancestros y matronas han venido enseñándonos que el territorio no se puede ver como fuente de riqueza lucrativa sino como fuente de vida (PCN, 2018, p. 33).

Las comunidades negras del Pacífico han resistido a través de la memoria y la recomposición de sus territorios heridos desplegando una rica cultura comunitaria y un ejercicio de cuidado hacia los seres más que humanos que allí habitan. Como fue registrado por la antropóloga Natalia Quiceno (2016), estas comunidades construyen un “vivir sabroso”, es decir, un estar en comunión con “los santos, los muertos, las plantas, los parientes, el monte y el río”. La sabrosura es una forma de *embarcarse*,

que significa moverse y equilibrar la vida con autonomía, vivir sin miedo, y sin los fantasmas de la militarización, la modernización y el progreso.

En medio del conflicto armado las comunidades han desplegado diferentes gramáticas de vida y repertorios colectivos de acción para resistir e imaginar presentes-futuros distintos. Los procesos barriales conformados por jóvenes han sido fundamentales a la hora de desafiar las “fronteras invisibles” y esto lo han hecho por medio del arte urbano, el muralismo, el hip-hop, la danza, el teatro y la poesía (JARAMILLO; PARRADO; EDSON, 2019).

Las organizaciones de sobrevivientes y de familiares de víctimas de desaparición forzada y homicidios, han creado estrategias emocionales y afectivas para acompañar el duelo por la pérdida de padres, hijos, esposos y vecinos. Estos procesos han involucrado un trabajo de remembranza para no dejarse vencer ante el olvido de un estado que no ha ofrecido justicia y protección. Asimismo, estas organizaciones han intentado retejer los vínculos de compadrazgo que han sido rotos por el modelo de desconfianza instalado desde el auge paramilitar. Así, cabe destacar las resistencias de la Asociación de Mujeres y Hombres de Triana que construyeron una “casa de memoria” para honrar las víctimas de la masacre de la carretera Cabal Pombo, a manos de los paramilitares en el año 2000. En esa casa se realizan actos para exigir justicia y se reactivan saberes ancestrales como la medicina tradicional, las bebidas artesanales, los ritos fúnebres y los cantos para retejer lo comunitario (ARAÚJO, BERMÚDEZ, VEGA, 2018).

Otro ejemplo de estas prácticas de rehabilitar los espacios y desafiar la violencia surgió en 2014 en el barrio La Playita, en una calle llamada Puente Nayero, en la que sus habitantes, muchos de ellos desplazados de la región del Naya, crearon la primera Zona Humanitaria con apoyo de la iglesia y organizaciones de derechos humanos; allí los actores armados no pueden ingresar y se trata, además, de un territorio que ha sido sanado por medio del desmonte de las “casas de pique” que allí se ubicaban.

Otros procesos organizativos han sido fundamentales para la construcción de agendas de defensa del territorio, fortalecimiento de la identidad étnica, la formación en derechos humanos e incidencia política. Estos procesos han tomado la forma de “escuelas de vida” y han sido fundamentales para la permanencia de las comunidades negras en el territorio. Vale mencionar el trabajo que hace Fundescodes por medio de la “Casa Cultural y de Memoria” en uno de los barrios más violentados de la ciudad, el Lleras Camargo, así como el Proceso de Comunidades Negras (PCN) que, desde

los años 90, lleva luchando por los derechos étnicos y la etnoeducación como herramientas para cuidar del territorio.

Finalmente, las mujeres negras bonaverenses han desplegado creativas estrategias para sembrar vida en la ciudad, al operar lo que para mí es una política de remiendos afectivos. De la mano de la feminista chicana Gloria Anzaldúa (2015), podemos calificar estos movimientos como prácticas de sanación e integración del cuerpo-territorio<sup>51</sup>. Debido a que no hay diferencia ontológica entre lo que se le hace al cuerpo y al territorio, para estas mujeres una posible solución está en “recuperar el cuerpo para promover la vida en dignidad desde un lugar concreto: la tierra” (CABNAL, 2010, p. 22).

Allí donde reinó la desintegración, el desmembramiento, los sustos y el terror, parece que las mujeres de Buenaventura le apuestan a juntar los pedazos rotos por la guerra, a recordar, a reparar, a construir tejido vincular desde lo cotidiano, y echando mano de los saberes ancestrales y las luchas de género.

Aquí cabe destacar el papel de la Red de Mariposas de Alas Nuevas, un proceso organizativo de mujeres que se ha opuesto a la violencia sexual por medio de la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, el acompañamiento afectivo de las víctimas y la solidaridad entre mujeres para sanar. Esta organización emplea un saber ancestral llamado el “comadreo”, que es una forma de sostener relaciones vecinales y una estrategia de protección comunitaria. Las mujeres de la red son todas comadres y como dice una de sus lideresas, Bibiana Peñaranda, luchan “no para vencer a un contrincante, al menos no con las armas, sino para ejercer nuestro poder de mujeres negras triplemente resistentes” (PEÑARANDA, 2017).

La violencia que hoy vive Buenaventura, y en general el Pacífico, no es de raigambre cultural, ni hace parte de la identidad de las comunidades negras. Es preciso rechazar los estereotipos racistas que configuran la ciudad como una “territorio violento”. Esa violencia llegó de manera externa como parte de un proyecto histórico de colonización, saqueo y muerte que han instalado las élites nacionales en esta región de Colombia. Lo que demuestran los hombres y las mujeres bonaverenses es su esfuerzo por construir una paz propia, unas “paces más que humanas” que buscan

---

<sup>51</sup> Anzaldúa (2015) usa como metáfora la figura de la diosa mexicana Coyolxauhqui, quien fue descuartizada y decapitada por su hermano, y cuyas partes corporales fueron dispersas. Para esta autora, Coyolxauhqui simboliza la posibilidad de reconstruir y recordar los cuerpos y los colectivos heridos por las violencias coloniales, racistas y sexistas; significa usar narrativas colectivas de curación para crear un futuro distinto por medio del poder de la imaginación.

remendar una vida comunitaria para vivir bien y para vivir sabroso en comunión con el río, los muertos, los espíritus y el territorio (QUICENO, 2021, p. 11).

Este espacio de lucha entre el desmembramiento y la remembranza, entre lo desgarrado y los remiendos afectivos, entre la violencia del conflicto armado y la construcción de futuros en paz, es la frontera desde la que se narra la experiencia de las maestras negras bonaverenses que hacen parte de este estudio.

A continuación, profundizaré en las trayectorias profesionales y biográficas de las profesoras así como en las maneras en que el conflicto armado ha permeado las escuelas públicas de Buenaventura. Asimismo, intentaré dar cuenta de cómo el trabajo de estas docentes conecta las luchas de la etnoeducación afrocolombiana y una ética comunitaria del cuidado que, además, vincula conocimientos ancestrales y formas de defender el territorio.

### **3.2. Hacer docencia en los esteros y comunas**

Uno de los legados de la prolongada guerra que ha vivido Colombia ha sido la vulneración del derecho a la educación de las poblacionales localizadas en los territorios en conflicto. Esto ha significado tanto el abandono y la destrucción física de las escuelas como la afectación al derecho a la vida de estudiantes y docentes. El daño a la educación ha supuesto una estrategia empleada por todos los actores armados para romper las comunidades, imponer el terror y, en consecuencia, reforzar el vaciamiento de los territorios. En el conflicto armado, la escuela se convirtió en un teatro de la muerte; sus salones y patios han sido utilizados como trincheras, campos minados, lugares de reclutamiento y centros de difusión de propaganda militar. “En algunos rincones de Colombia los colegios se convirtieron en búnker para proteger a los estudiantes de las balas, o en salas fúnebres para velar y despedir a compañeros de clase” (CEV, 2022a, p. 119).

Los maestros y maestras han sido uno de los gremios más afectados por el conflicto armado. Por un lado, desde las élites y el estado han sido estigmatizados por oponerse a la militarización y ser agentes de pensamiento crítico. Han sido acusados por la fuerza pública, por paramilitares y por buena parte de la sociedad colombiana de “adoctrinar a la juventud” en supuestos ideales comunistas. Dicho estigma les ha representado amenazas, desplazamientos forzados, e incluso la muerte (FECODE, 2021, p. 31).

Por otro lado, debido al rol que desempeñan como agentes de socialización y referentes de lo público, han sido convertidos en “objetivos militares”. Las maestras y maestros han sido victimizados, entre otras cosas, por exigir a los actores armados que respeten la escuela como un bien civil protegido por el Derecho Internacional Humanitario<sup>52</sup>.

Según las cifras procesadas por la Comisión de la Verdad (2022a), entre 1985 y 2018, se reportaron 1.063 casos de docentes asesinados y 200 casos de desaparición forzada en el marco del conflicto armado. Asimismo, se registraron 3.170 amenazas por ejercer la labor docente y 1.549 casos de desplazamiento forzado (FECODE, 2021, p. 17). Estos números macabros reflejan que hacer docencia en el conflicto armado colombiano significa ejercer una labor de alto riesgo. Esta labor se suele hacer en medio de un clima escolar impregnado por el miedo, la impunidad y la falta de reparación para las comunidades (LIZARRALDE, 2003). Además, las y los docentes han tenido que trabajar en medio de condiciones de precariedad<sup>53</sup>, inoperancia y corrupción, lo que se tradujo en una sobrecarga de responsabilidades en el sostenimiento de las escuelas.

Ante el miedo, muchas maestras y maestros han desarrollado estrategias de adaptación que comprenden actitudes que normalizan la muerte y el conflicto; otros se han intentado proteger mostrándose indiferentes y distantes de las problemáticas escolares; y un grupo considerable ha mostrado su simpatía y apoyo a alguno de los actores armados (LIZARRALDE, 2003).

Aunque el miedo reina en la atmósfera escolar, este no ha logrado paralizar al cuerpo docente. Como lo evidencia una abundante literatura, los profesionales de la educación han contribuido a defender las comunidades en medio del conflicto armado haciendo de la escuela un espacio de acogida y refugio (BAQUERO, 2016; SÁNCHEZ; QUINTERO, 2020). También han impulsado la construcción de paz por medio de estrategias políticas, pedagógicas y emocionales que se valen de la memoria como una herramienta fundamental para conocer la verdad de lo que pasó

---

<sup>52</sup> Según los Protocolos de Ginebra, las escuelas son bienes civiles que deben estar protegidos de las dinámicas militares en contextos de conflicto armado. Asimismo, se establece como norma la protección de los menores frente al reclutamiento y la utilización en actividades bélicas.

<sup>53</sup> La precariedad en el gasto educativo no obedece a la falta de recursos, sino a la forma en que el estado colombiano ha privilegiado el presupuesto para la guerra, por encima de la financiación del derecho a la educación. Según la Revista Semana (2016), entre 2006 y 2016, Colombia fue el país que más gasto militar hizo en la región en relación con su producto interno bruto. Dicho gasto (\$230 billones de pesos, alrededor de \$ 51 mil millones de dólares) implicó recortes en educación, cultura, deportes, entre otros, con el fin de sostener la llamada Política de Seguridad Democrática.

en el conflicto y promueven actos de reconciliación, justicia y convivencia democrática en la escuela (LIZARRALDE, 2003; OVIEDO; ÁLVARADO, 2021; OVIEDO; MÁRQUEZ, 2021; QUINTERO, SÁNCHEZ; BALLESTEROS, 2019).

Aunque la investigación educativa ha permitido conocer las experiencias de los maestros y maestras en diferentes regiones del país, poco se sabe sobre las afectaciones que ha dejado el conflicto armado en las escuelas públicas de Buenaventura; especialmente en aquellas localizadas en los barrios más vulnerables y/o próximas a los esteros, que han sufrido los procesos de despojo, desplazamiento forzado y confinamiento<sup>54</sup>.

También es importante mencionar que la mayoría de los estudios existentes refiere a una categoría universal de “maestro” por medio de la cual se obliteran las diferencias de género que constituyen tanto las identidades docentes como las relaciones de poder que estructuran los vínculos entre escuela, conflicto armado y comunidad educativa. Las maestras se diluyen en la figura del “maestro universal”, lo que implica la invisibilización de las afectaciones diferenciales que estas mujeres han sufrido en el conflicto armado. De igual manera, dichos estudios desconocen cómo el género, en tanto “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” (SCOTT, 2013, p. 289), configura el cotidiano escolar, esto es, las jerarquías de poder en el trabajo docente, las formas en que alumnos y alumnas experimentan la violencia y las prácticas pedagógicas que se utilizan para resistir y construir la paz.

Hay una excepción y es el trabajo de la investigadora María Baquero (2016), que sí reconoce las marcas de género en el trabajo docente que realizan maestras de Educación Infantil que han vivido el conflicto armado en el departamento de Cundinamarca. La investigación tiene el mérito de visibilizar la importancia de las prácticas de cuidado para afrontar los impactos de la guerra desde la escuela, no obstante, su enfoque analítico reproduce una mirada compleja sobre las maestras porque da por hecho que el cuidado, la paz y la atención relacional son rasgos fijos e inherentes de la personalidad de las mujeres.

---

<sup>54</sup> Los esteros son zonas húmedas y pantanosas cercanas a los ríos y desembocaduras en las cuales las comunidades afrocolombianas desarrollan de manera cotidiana su vida por medio de la navegación. En estos lugares las comunidades le han ganado territorio al mar y, con esfuerzo, han rellenado estos espacios con escombros para levantar sus casas; muchas de ellas son palafitos que carecen de los servicios públicos básicos.

En contra de este enfoque esencialista, lo que propongo en las siguientes páginas es romper con el imaginario de que las maestras son por naturaleza más inclinadas a hacer la paz, a cuidar y a afirmar la vida; y trazar un enfoque que las reconozca como agentes políticos y no solo como víctimas. De este modo, las prácticas del cuidado han de leerse no como el despliegue de un amor maternal hacia los estudiantes, sino como una postura política y pedagógica orientada a interrumpir los ciclos de violencia.

Con el fin de generar conocimiento sobre el trabajo docente en las escuelas públicas de Buenaventura, me pregunto: ¿de qué manera las relaciones de género, etnia, raza y territorio configuran el trabajo escolar de las maestras de Buenaventura?, ¿qué proyectos éticos movilizan en su trabajo como educadoras? Y, finalmente, ¿cómo el conflicto armado se ha enmarañado en las relaciones cotidianas que tejen las maestras con los estudiantes y sus familias?

### **3.2.1. Las maestras: trayectorias y perfiles laborales**

El trabajo de campo que desarrollé en Buenaventura me permitió conocer las experiencias y vidas de 12 maestras que trabajan en varias comunas afectadas por el conflicto armado. Estas mujeres tienen edades que comprenden los 35 y los 65 años de edad. Las profesoras ingresaron a la carrera docente por medio de concursos públicos y una de ellas está contratada en la modalidad de “provisionalidad”<sup>55</sup>. El promedio de trabajo en las escuelas está entre los 6 y los 13 años de servicio (8 maestras se encuentran en este rango). Por último, 4 profesoras tienen una experiencia que supera los 20 años de ejercicio en la labor docente.

En gran parte, las profesoras que ganaron una plaza por concurso ingresaron en el marco del Nuevo Estatuto Docente (COLOMBIA, Decreto 1278 de 2002), el cual regula la profesionalización de la docencia en Colombia. Este Estatuto ha sido cuestionado por la academia y los sindicatos de maestros, ya que instaló una lógica neoliberal en los procesos de ingreso, evaluación, promoción y permanencia en la profesión docente. El Estatuto permitió el ingreso de profesionales no licenciados al

---

<sup>55</sup> En Colombia muchos docentes trabajan bajo la figura de “provisionalidad” (se estima un 17,8%), lo que significa que no tienen un contrato fijo con el estado y operan bajo la figura de “prestación de servicios”. Los “provisionales” cubren la falta de profesores en los territorios y no cuentan con los derechos laborales que tienen los docentes de “planta”, como la permanencia en el servicio y el derecho a prestaciones sociales y la jubilación.



magisterio, lo que significó para muchos la despedagogización del trabajo docente; e impuso un régimen de indicadores de gestión y de pruebas estandarizadas que condicionan la permanencia y el ascenso (MIÑANA, 2010).

En este Estatuto, las y los docentes tienen que demostrar no solo su habilidad para enseñar, sino también para gestionar demandas administrativas, comunitarias y presupuestales, sin que exista un apoyo económico por parte del estado. La única vía de ascenso que determina esta reforma es por medio de la obtención de títulos de posgrado, toda vez que los años de experiencia ya no cuentan como puntos para mejorar las condiciones salariales. La exigencia de títulos de posgrado no está acompañada por una política pública para mejorar la cualificación de los docentes y tampoco existe una política de gratuidad en la Educación Superior (BAUTISTA, 2009). En este sentido, muchas profesoras no logran mejorar sus salarios y si acceden a un posgrado lo hacen en programas de baja calidad académica, y deben adquirir enormes deudas que afectan su estabilidad económica.

La formación de posgrado es relativamente baja entre las maestras que conocí. Cuatro tienen títulos de maestría y sólo una cuenta con un título de doctorado de una universidad de carácter virtual y a distancia. Los cursos de maestría que realizaron las docentes están relacionados con temas de educación y desarrollo.

El nivel de formación de estas profesoras es variado: dos de ellas son normalistas<sup>56</sup>, otras dos cursaron licenciaturas (una en Psicopedagogía y otra en Biología) y una de las profesoras hizo un curso técnico en Primera Infancia. El resto de docentes son profesionales no licenciadas e hicieron pregrados en Psicología, Sociología y Trabajo Social.

Estas maestras desempeñan diferentes tareas en la división del trabajo escolar. Cuatro de ellas son docentes de aula asignadas a Educación Básica, tres en Primaria y una en Secundaria. Las profesoras de Primaria trabajan con niños de 1° a 5° año y se encargan de dictar diferentes asignaturas como Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Física. La profesora de Secundaria trabajó durante 25 años como docente de Biología y actualmente es coordinadora pedagógica

---

<sup>56</sup> La Escuela Normal Superior “Juan Ladrilleros” fue creada por Monseñor Gerardo Valencia Cano, un sacerdote misionero que en los años 50 llegó a Buenaventura y promovió la consolidación de un sistema educativo para la región, inspirado en la teología de la liberación. La Normal fue administrada por monjas capuchinas y es una de las instituciones más importantes en la formación de maestras en el Pacífico. La Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, permite que las normalistas puedan enseñar en los niveles de Educación Infantil y Básica Primaria.

de un colegio público de la ciudad de Cali. Una de las mujeres que hace parte de este grupo tiene el rol de rectora de una institución educativa localizada en la Comuna 12.

Las demás maestras (7 en total) se desempeñan en el cargo de “docente orientadora escolar”. Esta figura que existe desde los años 50 en el sistema educativo colombiano, ha sido recientemente formalizada (MEN, 2021). Entre las funciones establecidas se resaltan tres: la primera, como consultora pedagógica encargada de promover la implementación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); la segunda, como apoyo al aprendizaje efectivo, y la última, como profesional que realiza trabajo psicosocial comunitario, con el fin de promover ambientes escolares seguros y garantes de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes (BORJA, 2019).

Las docentes orientadoras tienen como foco la atención de las necesidades educativas de los estudiantes, por medio de la investigación y la intervención pedagógica de las relaciones con familias, cuerpo docente, directivos y comunidad. La labor de las orientadoras es prevenir el fracaso escolar, mejorar la convivencia y producir herramientas para mitigar situaciones de riesgo. Asimismo, son las encargadas de activar rutas, protocolos, herramientas y proyectos asociados con la protección de la comunidad escolar (MEN, 2021). Este trabajo es polivalente y de fronteras difusas. Muchas veces las orientadoras se sienten rebasadas por la cantidad de frentes que deben atender y, además, se les encarga la aplicación de la mayoría de políticas curriculares como las de educación sexual, educación para la paz, educación para la ciudadanía, las escuelas de formación de padres y madres, entre otras<sup>57</sup>.

Por delegación de las y los rectores, tanto las docentes de aula como las orientadoras son encargadas de dar clases a niños y jóvenes en extraedad, es decir, personas que se encuentran en los programas de educación flexible del Ministerio de Educación Nacional. Estos programas se llaman “Brújula para el Aprendizaje” y “Caminar en Secundaria”, y buscan garantizar la permanencia y retorno de estudiantes, en especial víctimas del conflicto armado, que abandonaron el sistema educativo.

---

<sup>57</sup> Por su asociación con las labores del cuidado, el cargo de docente orientadora está codificado como un trabajo altamente feminizado, lo que se refleja en la distribución estadística de la presencia de mujeres en este rol. Según las cifras de Borja (2019), a nivel nacional el 78% de quienes actúan como docentes orientadores escolares son mujeres.

Para las profesoras, es un reto trabajar con esta población porque el sistema escolar tiene la obligación de mantener abierta la matrícula durante todo el año. Cuando las familias se desplazan y llegan a la ciudad, los colegios de Buenaventura colapsan porque no tienen recursos para recibir a los nuevos estudiantes. De este modo, las maestras tienen problemas para hacer manejo de grupo porque tienen aulas llenas de alumnos con edades diversas, que llegan en situaciones precarias y con dificultades para atender el trabajo escolar debido a los traumas generados por la violencia.

Otro factor que señalan las orientadoras escolares es que a ellas se les adjudica la responsabilidad de ejecutar la Cátedra de Paz (COLOMBIA, Decreto 1038 de 2015); un espacio académico obligatorio en todos los colegios del país, cuyo propósito es el de fomentar habilidades ciudadanas para la democracia, la cultura de paz y el conocimiento del conflicto armado. Las maestras que entrevisté se quejan porque la Cátedra no tiene lineamientos claros para su aplicación en el territorio y, por lo tanto, se termina convirtiendo en una “carga” académica que deben asumir, muchas veces sin contar con la preparación necesaria para abordar los contenidos.

La educación para la paz es un tema muy importante para un contexto que aún está atravesado por el conflicto armado, sin embargo, las profesoras consideran que la Cátedra no contribuye a afianzar aprendizajes en este sentido, porque no está pensada de manera transversal en el currículo y en su ejecución no participan todos los docentes. Bellino, et.al (2022) mencionan que la Cátedra de Paz se suele implementar únicamente dentro de las clases de Ciencias Sociales, lo que hace que su alcance sea limitado y no convoque una participación más amplia dentro de las instituciones. En este sentido, lo que encontré en Buenaventura es que no solo la Cátedra está sectorizada en el campo de las Ciencias Sociales, sino que también se piensa como una materia feminizada de la cual se deben hacer cargo las orientadoras escolares.

La “feminización de la Cátedra de Paz” implica que otros docentes, en especial varones que trabajan en áreas consideradas “duras” como Matemáticas, Física, Química, Tecnología, evaden la responsabilidad de la educación para la paz, pues muchos consideran que esto no está relacionado con el trabajo docente, el cual es pensado como una labor racional de transmisión de conocimientos formales. Rossy, orientadora escolar de un colegio ubicado en la comuna 2, dejó ver su malestar con la distribución inequitativa de la responsabilidad de hacer la paz en la escuela:

Yo toco el tema de la Cátedra por periodos, pero yo te puedo decir que se puede tocar una o dos veces al año porque vuelvo y repito, eso no se vuelve un tema institucional sino un tema de la docente orientadora. Entonces, esas didácticas y pedagogías para conocer el conflicto me toca hacerlas a mí, porque los profesores se hacen los locos y delegan. No les gusta el tema, dicen que ellos son maestros y no negociadores de paz. La Cátedra no la hace el colegio, la hace Rossy, porque si no lo hago yo, no lo hace nadie (Rossy, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Ahora bien, un elemento que se resalta en las biografías de las maestras está relacionado con la experiencia de discriminación que han enfrentado en su proceso de convertirse en profesionales de la educación. Todas las profesoras que entrevisté se autoreconocen como mujeres afro-colombianas, y la mayoría de sus familias provienen de zonas rurales de Buenaventura y tienen un origen de clase popular o de clase media baja.

Como en Buenaventura no hay una oferta sólida y de calidad de programas de Educación Superior, muchas de estas mujeres tuvieron que migrar a ciudades del interior del país (Manizales, Bogotá y Armenia) con miras a cursar sus programas de pregrado y posgrado. El paso de estas mujeres negras por la universidad estuvo marcado por diferentes episodios de racismo cotidiano e institucional, lo cual refleja las múltiples luchas, dolores y sacrificios que han tenido que hacer para volverse profesoras.

En las ciudades del interior de Colombia, imaginadas como blancas, las mujeres negras han sido históricamente vistas como sujetos exóticos, “excelentes cocineras, mejores amantes y extraordinarias bailarinas” (LOZANO; PEÑARANDA, 2009, p. 717). Las mujeres negras y la población negra en general han sido codificadas a partir de la folclorización de su cultura y se las ha deshumanizado al representarlas como si fueran parte del paisaje, como “vendedoras de chontaduro o de frutas, mujeres exóticas de caderas grandes, dignas sólo de una postal o una foto de recuerdo” (Ibíd., p. 717).

Para llegar a ser profesoras estas mujeres no solo han tenido que enfrentar la falta de oferta educativa en el municipio de Buenaventura, sino también el racismo institucional que pone en duda sus capacidades intelectuales. Liliana, orientadora escolar de 35 años, estudió un pregrado en Psicología en una universidad privada de Bogotá. Dice que en esta experiencia vivió “*la discriminación a flor de piel*” y “*con sangre en las manos*” tuvo que aprender a darse un lugar en un espacio que disminuye

el estatus de las mujeres negras. En su relato se observa la rabia que sintió, pues tuvo que adaptarse y demostrar que ella no es esa mujer estereotipada que coloniza el imaginario de los bogotanos blancos:

[...] me tocaba demostrar que sobresalí porque tenía la capacidad intelectual y porque fue por mérito propio; no porque hice un favor sexual o porque le caí bien a fulanito. Tenía que demostrar que como negra era inteligente y que merecía estar en ese lugar. Entonces, la carga de ser mujer y ser negra y estar en Bogotá es muy, muy fuerte. Uno termina sacando a veces hasta lo peor de uno por pelear ese derecho que, se supone, tenemos todos de poder ir a la universidad (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

En sus trayectorias como docentes, estas mujeres han enfrentado una matriz de dominación de raza, género y territorio que, de manera sistemática, niega el derecho a la educación de las comunidades negras del Pacífico. Para estas profesoras quedarse en las ciudades del interior no era una opción y por eso retornaron a Buenaventura. Esa experiencia vivida en la piel de sufrir la discriminación y los estereotipos hacia las comunidades negras, pensadas por los dominantes como “perezosas y únicamente buenas para el deporte” (LOZANO; PEÑARANDA, 2009, p. 717), les dio motivos a estas maestras para comprometerse con la educación de sus paisanos y establecerse en el territorio para contribuir a mejorar las vidas de los niños y jóvenes afrocolombianos. En el discurso de Liliana, el cual comparte con las demás profesoras, se puede observar cómo la lucha por una educación de calidad para las comunidades negras, se torna un motivo para hacer docencia y permanecer en ella:

Lamentablemente estamos en un país totalmente racista en donde sí o sí al negro lo ven como un problema social. Nos ven como unas personas que simplemente sabemos bailar, cocinar y servimos para deportistas. Yo sé que del colegio algún científico me saldrá, algún investigador, filósofo, o sea, las capacidades están. Es como cuando usted encuentra una esmeralda. La esmeralda está llena de carbón, de tierra y usted la tiene que pulir pa' que sea una piedra preciosa. Así pasa con cada uno de mis estudiantes. Ellos son una piedra preciosa que está encapsulada y que me toca pulirla. El trabajo es fuerte, sí, pero toca hacerlo (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

La metáfora que comprende a los estudiantes negros como “piedras preciosas” opera como una posición política que rechaza un sistema educativo racista que liga a los habitantes del Pacífico a un imaginario de ignorancia y, a su vez, es una forma de pedagogía de la esperanza que imagina la transformación social, la humanización negada por la injusticia y la superación de ese “carbón” que aplasta los futuros de

estas comunidades. Este eje de la transformación social y la imaginación de otros futuros, es un motor poderoso que liga a las maestras con las escuelas localizadas en las comunas que han sufrido el conflicto armado.

En esta investigación tuve conocimiento de que 8 profesoras se reconocen a sí mismas como víctimas y sobrevivientes del conflicto armado<sup>58</sup>. La experiencia de haber sufrido el terror de la invasión paramilitar y la falta de justicia en los diferentes casos de desplazamiento forzado, desaparición, homicidio y despojo, han impulsado a las maestras a convertir sus salones de clase en “*trincheras de esperanza*” (Manuela, entrevista, 2022, Buenaventura).

Uno de estos casos es el de la profesora Angie, de 35 años. En 1990 tuvo que desplazarse junto a su familia desde la zona rural hacia el casco urbano de Buenaventura porque miembros de la guerrilla asesinaron a su padre con el fin de despojarlo de sus tierras. Con la llegada de los paramilitares su familia enfrentó un nuevo desplazamiento hacia la ciudad de Tumaco, en el Pacífico sur. En esta ocasión, la profesora tuvo que abandonar su casa porque los paramilitares perseguían niñas y jóvenes para convertirlas en objetos de esclavitud sexual. Con la desmovilización de los paramilitares, Angie y sus familiares regresaron a Buenaventura. Allí se involucró con Fundescodes, cuya sede está localizada en el barrio Lleras Camargo en la Comuna 3. Esta organización le ofreció un espacio de formación en derechos humanos y la posibilidad de hacer un curso técnico en Educación Infantil.

Angie relata que su motivación para convertirse en profesora estuvo estrechamente vinculada a su experiencia como víctima del conflicto armado:

Bueno, yo quise ser docente para servir en mi territorio. Quise demostrarle a las personas de que, en medio de nuestras dificultades, podemos salir adelante. Yo también nací en esa problemática y no fui parte de esa violencia, por eso les enseño que podemos salir adelante, podemos estudiar y ser buenos hijos de nuestra comunidad (Angie, entrevista, 2020, Buenaventura).

En el barrio Lleras Camargo las familias y los estudiantes llaman a Angie como la “profe guerrera”. La comunidad aprecia el trabajo de esta profesora porque ha

---

<sup>58</sup> El Movimiento de Víctimas en Colombia (MOVICE) ha sido el principal actor no armado en contra de la guerra. Estas organizaciones han conseguido que, al menos formalmente, el estado reconozca su responsabilidad en los daños causados por el conflicto armado y genere una institucionalidad para la verdad, la justicia y la reparación. En este sentido, varias profesoras aparecen registradas como víctimas del conflicto y demandan reparación por los daños sufridos. La Ley 1448 de 2011 ampara a las víctimas del conflicto armado.

demostrado gran compromiso con el bienestar de niños y adolescentes, y ha impedido en varias ocasiones que abandonen la escuela como producto de los confinamientos, las fronteras invisibles y el reclutamiento. Angie utiliza su propia historia como víctima del conflicto armado para dar ejemplo a sus alumnos, y ofrecer fortaleza y orientación para que no se dejen seducir por las armas. Esta docente genera con su propia biografía una estrategia educativa para la paz. Así, impedir la reproducción del conflicto en las nuevas generaciones de *renacientes*<sup>59</sup>, es uno de los grandes motivos que tienen las profesoras bonaverenses para continuar en las escuelas:

Yo le contaba a los renacientes: “hoy les voy a contar la historia de una muchacha que sobrevivió a la guerra”. Yo les inventaba el protagónico, pero les contaba mi historia y después les decía: “¿y adivinen quién es esa muchacha?”. Ellos decían: “¿es usted profe?”. Y entonces ellos ahí se abrían conmigo: “¡profe, tengo cosas que contarle!” y todos querían hablar al mismo tiempo. “¿Qué pasó?”, les decía. “¡Ay profe, mire que allá en mi casa llegaron unos tipos y le dijeron a mi mamá que guardara esas armas o sino la mataban”. Esos niños lloraban y yo no sé, pero para mí era importante darles un testimonio y que sepan que a pesar de todas las cosas malas que nos pasan, tenemos derecho a salir adelante y podemos hacerlo (Angie, entrevista, 2020, Buenaventura).

En las narrativas de las profesoras sale a relucir el compromiso político con la lucha de las comunidades negras y con las comunidades de víctimas, en tanto factores que explican su elección por la carrera docente y su permanencia en la misma, a pesar de los riesgos de muerte y trauma. Sin embargo, vale la pena mencionar que la elección del magisterio también obedece a razones económicas, pues ser docente es una de las pocas fuentes de empleo estables que están disponibles para las mujeres negras en Buenaventura, donde las tasas de desempleo son bastante elevadas.

Es importante mencionar que estas maestras, sin importar su especialidad, están vinculadas a la Secretaría de Educación de Buenaventura en calidad de “docentes etnoeducadoras”. Para entender lo que esto significa, es importante considerar algunos elementos del contexto.

En los años 80 del siglo XX, el Movimiento Social Afrocolombiano se movilizó en torno al reconocimiento de las relaciones y prácticas ancestrales de producción en los territorios históricamente habitados por las comunidades negras. El movimiento

---

<sup>59</sup> Renacientes es la forma como las comunidades negras se refieren a los niños. Los renacientes alumbran un nuevo nacimiento de la comunidad, y son símbolo de esperanza de libertad y lucha.

enfrentó los debates que dieron lugar a la Constitución Política de 1991 y consiguió, a modo de conquista, la expedición de la Ley 70 de 1993, la cual tuvo como fin la titulación de tierras colectivas y el reconocimiento de las prácticas culturales. En esa disputa por el reconocimiento territorial e identitario, que involucró al estado, la academia y las ONGs, se produjo lo que el antropólogo Eduardo Restrepo (2004) denomina como la “etnización de las colombianas negras”. A partir de esta coyuntura, los afrocolombianos son representados y se auto-representan como un grupo que reivindica el derecho a la alteridad y a la diferencia étnica. Dicho discurso se inscribe en una lógica de multiculturalismo estatal en la que fue más estratégico ceñirse a una agenda basada en la diferencia étnica que una dirigida al combate directo del racismo que estructura la sociedad colombiana (VIVEROS, 2021).

El proceso que dio lugar al reconocimiento de los derechos colectivos sobre los territorios recibió, desde sus inicios, el impulso de un movimiento pedagógico afrocolombiano que desarrolló procesos educativos no formales en las áreas rurales para el empoderamiento comunitario. Este movimiento se propuso otorgarle a la cultura, la historia y el territorio un estatus de política del conocimiento para contrarrestar los efectos del progresivo despojo territorial, el desarraigo y la destrucción de los sistemas comunitarios de los habitantes del Pacífico (CAICEDO; CASTILLO; PITO, 2016).

La Ley 70 incluyó el desarrollo de un sistema de educación propio para las comunidades negras con el fin de fortalecer una nueva lectura tanto de la historia como de los conocimientos afrocolombianos, además de la apropiación de los territorios, la autonomía, la autoridad y la organización comunitaria como ejes de una visión política.

De igual manera, en 1998 se creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que es de obligatoria aplicación en los colegios públicos y privados del país, pero que aún permanece como un campo de saber marginalizado, exotizado y folclorizado, entre otras cosas, por la falta de voluntad del Ministerio de Educación para impulsar una verdadera política educativa antirracista a nivel nacional.

La etnoeducación es una propuesta pedagógico-política que dimana de maestros y maestras afrocolombianos comprometidos con la construcción de una educación pertinente y emancipatoria para las comunidades del Pacífico. En medio del estruendo de los fusiles y la guerra exacerbada, la etnoeducación ha jugado un papel fundamental para la subsistencia de las comunidades negras amenazadas por



la muerte. Como señala el maestro afrocolombiano, Jorge Enrique García (2020, p. 265), la etnoeducación, en su papel de recreadora de los saberes ancestrales, culturales y espirituales, ha sido fundamental como “sistema de sanación, resiliencia y resistencia creativa frente al conflicto armado”.

La institucionalización de la etnoeducación no ha estado exenta de conflictos. A pesar de que Buenaventura se proclama como un “municipio étnico”, en realidad sus políticas educativas no han logrado consolidar este enfoque, ni en el currículo ni en las prácticas pedagógicas de los colegios públicos. Paradójicamente, los colegios que desarrollan un PEI basado en la etnoeducación son pocos.

Las maestras que hacen parte de este estudio ingresaron a la carrera docente en el marco de concursos públicos creados específicamente para la contratación de “docentes etnoeducadores”, no obstante, las instituciones en las que trabajan siguen atadas al currículo oficial hegemónico y a la medición de aprendizajes por medio de evaluaciones estandarizadas, lo que entra en franca contradicción con el modelo de educación propia.

Es común que las maestras sientan una tensión entre su papel como etnoeducadoras y las demandas del modelo educativo oficial, basado en la medición de habilidades y currículos eurocéntricos. Esta incomodidad la manifestó la profesora Nicolasa, de 38 años, quien se destaca por su compromiso en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde un enfoque etnoeducativo:

Te voy a hablar de los resultados de las Pruebas Saber. Entonces, sucede que los puntajes más altos y más significativos se dan en la zona donde son mayoritariamente mestizos, y esos niveles educativos más bajos, ¿dónde están? Donde está la población negra e indígena. Entonces, uno creería que algo sucede, porque a la institución educativa le dan calificación de baja calidad, que no está impartiendo bien su formación, porque lo que les importa son los resultados de sus Pruebas Saber<sup>60</sup>. A ellos no les importa que uno esté trabajando con la comunidad, o que uno haya logrado arrebatarse un niño a los grupos armados. Eso no lo revisan, ni lo evalúan ni lo miden (Nicolasa, entrevista, 2020, Buenaventura).

Como atina en señalar Nicolasa, el proyecto de educación propia afrocolombiana choca con las políticas educativas nacionales regidas por un modelo

---

<sup>60</sup> Las pruebas Saber son aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) al final del ciclo de Educación Media y se emplean para clasificar el ingreso a la educación técnica o superior. Son exámenes externos estandarizados que buscan evaluar el desempeño de los estudiantes en el aprendizaje de competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación.

neoliberal basado en indicadores de gestión, cobertura, eficiencia y calidad (MIÑANA, 2010, p. 34). De esta forma, la educación del Pacífico que históricamente ha sido descuidada por el estado nacional, ahora es medida a través de pruebas estandarizadas que no toman en cuenta las particularidades del contexto. Este modelo invisibiliza el trabajo comunitario, protector y preservador de la vida que realizan las maestras afrobonaverenses. Hacer etnoeducación no les suma puntos salariales ni les es reconocido a la hora de presentar las evaluaciones que miden su rendimiento. En vez de obtener reconocimiento por su importante labor comunitaria, las maestras son “castigadas” porque ellas y sus estudiantes no alcanzan buenos resultados en las pruebas de estado. No sobra decir que dichas pruebas establecen como norma la educación que recibe la población blanco mestiza y de clase media que no vive en contextos marcados por el conflicto armado.

En síntesis, el sistema educativo colombiano no ofrece recursos apropiados para mejorar la escolaridad de los bonaverenses, no respeta el principio constitucional que reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación, y no fortalece los modelos de educación propia de las comunidades negras. De manera contraria, lo que sí hace el sistema educativo es reforzar la inferiorización y los estereotipos hacia los afrocolombianos: “[...] con esas pruebas lo que hacen es mandar el mensaje de que los negros son brutos y los inteligentes son los blancos, los paisas que viven en la zona rica del país” (Nicolasa, entrevista, 2020, Buenaventura).

En medio de esta tensión, las profesoras afrocolombianas que participaron en esta investigación me enseñaron que hacer etnoeducación significa resistir. Estas docentes envían un mensaje de que la educación del Pacífico no puede ser evaluada con los mismos parámetros de eficiencia y calidad creados desde la capital del país. Estas maestras son constructoras de una educación pertinente y con una calidad que está medida no por números, sino por su aporte a la preservación de los saberes, prácticas y formas de vida de los mundos afrocolombianos. En este sentido, hay que rechazar los imaginarios que totalizan la educación del Pacífico como deficiente y atrasada; y a las maestras como sujetos carentes de saber pedagógico que, en teoría, necesitan ser capacitadas por “expertos” del centro país para que mejoren la calidad de la enseñanza (LIZARRALDE, 2015).

De algún modo, al mantener viva la etnoeducación afrocolombiana, las profesoras resisten al modelo educativo oficial que las infantiliza y les impone el rol de ser repetidoras de las soluciones pedagógicas creadas por los “expertos”. La

etnoeducación es una forma en que las profesoras ganan una voz propia, y se afirman como mujeres productoras de conocimiento dentro de un sistema educativo racista, androcéntrico y neoliberal que desautoriza el saber pedagógico de las maestras (ARANA, 2011).

Para terminar este proceso de caracterización, es importante mencionar que estas mujeres enfatizaron en la importancia de la maternidad en la construcción de sus subjetividades docentes. De las ocho profesoras que son madres, algunas ya tienen hijos e hijas que son mayores, pero el promedio de edad de sus renacientes está entre los 6 y los 15 años. Como señala la socióloga bonaverense, Betty Ruth Lozano (2016b), desde el periodo esclavista las mujeres negras del Pacífico han sido la espina dorsal de sus familias. Ellas han sido las encargadas de la crianza de los niños, muchas veces en ausencia de los hombres quienes han padecido la persecución, la desaparición y el asesinato. Las madres y abuelas son referentes del territorio y la vecindad. Estas mujeres han trabajado desde siempre dentro y fuera de la esfera doméstica y han jugado un papel central en el sostenimiento económico de sus familias y las de sus paisanos. En las familias del Pacífico, aunque debilitadas por la guerra, aún se realizan prácticas como la “mano cambiada” que consiste en el intercambio de trabajo físico y de cuidado, entre vecinos y vecinas, para garantizar la reproducción material de la vida.

La maternidad del Pacífico es una “institución comunitaria” que involucra la extensión de los lazos de parentesco más allá de la sangre, por medio de fuertes vínculos de solidaridad, apoyo mutuo, cuidado y soporte (Ibíd., 149). El comadrazgo, ese vínculo de hermandad que se teje entre mujeres, es una práctica ancestral que configura familias extensas y cuidados comunitarios que cobijan los hijos e hijas de otras familias. Por eso, los procesos de crianza se piensan de manera colectiva y hay un sentido de responsabilidad no solo por la propia descendencia, sino por todos los renacientes de la comunidad.

Para las maestras que entrevisté, la maternidad se experimenta de una forma colectiva con sus madres, hermanas, tías, sobrinas, primas y vecinas que colaboran con la crianza de sus hijes. Es común que se apoyen en sus familias extensas para resolver la atención de las necesidades de sus renacientes, mientras ellas trabajan en las jornadas escolares. La mayoría de estas mujeres son madres cabeza de familia y algunas han perdido a sus esposos como producto del conflicto armado. Ellas constituyen el principal ingreso económico en sus casas y también se encargan de

aportar al mantenimiento de sus padres, madres, abuelos, abuelas y otros familiares que requieren de su ayuda.

El conflicto armado ha vulnerado los derechos reproductivos de las mujeres negras del Pacífico, y muchas han dejado de tener varios hijos e hijas debido a la atmosfera de terror que se vive en sus territorios: “[...] *tengo un niño de 12 años y todo eso también permitió que de pronto yo no creciera más mi familia, porque me da miedo exponer a un hijo a un ambiente tan pesado como este que vivimos en el barrio Lleras, donde sobrevivimos, pero no podemos decir que vivimos*” (Angie, entrevista, 2020, Buenaventura).

Algunas maestras retoman las prácticas de la maternidad comunitaria como un eje de sentido de su identidad docente. Es común encontrar que estas mujeres se refieren a sus estudiantes como si fueran sus propios hijos. Este discurso no es equivalente al imaginario de la docencia maternal de profesoras blancas que conciben el cuidado como una interacción interpersonal, diádica y apolítica (BEAUBOEUF-LAFONTANT, 2002). Por el contrario, los discursos de las profesoras bonaverenses entreveran la maternidad con la docencia como un vínculo que expresa responsabilidad con la comunidad, con la supervivencia colectiva y con la hermandad en tanto pueblo. Así lo dejó ver la profesora Angie cuando le pregunté sobre sus motivaciones para ser docente:

Actualmente vivo en una zona de alto desinterés del gobierno local, donde los niños están muy desamparados. Dije: “bueno, a mí me gustaría contribuir con un granito de arena de mi conocimiento para dedicarme a esos niños que realmente necesitan una educación buena y sana”. Entonces decidí ser profesora porque me nació servir de guía para que cada uno de esos niños pudieran sentir que hay profesoras que nos interesan más que como alumnos, como si fueran hijos propios. Esos hijos que uno quiere que al crecer lo recuerden a uno con cariño y que puedan vivir bien, alejados de tanta violencia que este contexto nos da (Angie, entrevista, 2020, Buenaventura).

Las maestras bonaverenses construyen su identidad docente desde el marco de su lucha como mujeres negras en una sociedad racista y sexista que priva a las comunidades negras del derecho a la educación. Son profesoras movilizadas por la defensa de las víctimas del conflicto armado y muchas beben de los saberes etnoeducativos para resistir y construir escuelas pertinentes para sus comunidades. Desde estas constelaciones de sentido se construyen otras maneras de hacer docencia. A continuación, describiré cómo se inserta el cuidado en las narrativas que

utilizan las maestras bonaverenses para hablar de su trabajo en las escuelas afectadas por el conflicto armado.

### **3.2.2. “La etnoeducación me mantiene firme”: una ética comunitaria del cuidado**

Una de las inquietudes que orientó mi interacción con las maestras consistía en saber si en sus narrativas aparecía el cuidado como significativo de su trabajo. Lo primero que noté en sus respuestas es la existencia de un efecto de feminización del trabajo docente (ARANA, 2011). Durante la segunda mitad del siglo XX, periodo en que las maestras cursaron su bachillerato, la administración de la educación pública dirigida a las niñas y jóvenes estuvo centralizada por la Comunidad de Religiosas Terciarias Capuchinas. Esto fue así porque históricamente el estado colombiano ha mostrado desinterés en la educación de los habitantes del Pacífico, y delegó esa tarea a los grupos religiosos que hicieron evangelización en la región (GARCÍA, 2020).

Las monjas capuchinas ejercieron gran influencia en las maestras con las que conversé. En este sentido, varias de mis interlocutoras se formaron en el imaginario de que el rol de las maestras era similar al de las religiosas. En sus palabras encontré sentidos vinculados a la figura de la maestra como mujer sacrificada, amorosa y con vocación: *“aprendí el valor de amar al prójimo”, “yo tengo una misión con los más desfavorecidos”, “lo que más aprendí de las monjas fue eso de la pedagogía del amor por los niños”*.

El efecto de esta tecnología de género que naturaliza la representación de las maestras como agentes de cuidado, con una “misión” con sus alumnos, hace parte de la autorrepresentación que estas mujeres asumen como algo propio y que también la sociedad bonaverense contribuye a reforzar. Como señala Teresa De Lauretis (2004, p. 208), “la construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación”. Dicha forma de representar el trabajo docente, como una misión, una pedagogía de amor y una entrega hacia los niños influye en la configuración cuantitativa del magisterio en Buenaventura, en el que se refleja una gran presencia de mujeres en todos los niveles del sistema educativo. De los 2.326 educadores registrados para 2019, el 70,1% se identifica como “mujeres”. El porcentaje de mujeres en cada nivel y especialidad supera al de los hombres: Educación Infantil (96%), Primaria (86%), Secundaria y Media (54%), Orientación escolar (68%) (DANE, 2021).

En los relatos de las maestras tuvo peso la descripción de su trabajo como una labor relacional y afectiva que va más allá del interés por el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes. En el ejercicio de la profesión, las maestras me hablaron de su involucramiento emocional con las problemáticas de vida de sus estudiantes y familias; y de su empeño por resolver carencias institucionales como la dotación del mobiliario escolar y la realización de actividades formativas que pagan con su propio sueldo. Otras profesoras hablaron de vínculos más allá del salón de clases: atención a estudiantes los fines de semana o disposición para responder sus mensajes de WhatsApp a altas horas de la noche.

En una intersección con su identidad étnico/racial, estas maestras hicieron alusión de manera indirecta al cuidado por medio de los universos de sentido existentes en las comunidades negras. Encontré que varias docentes hablaban del cuidado por medio de una categoría propia que lleva el nombre de “amadrinar”. En el Pacífico, amadrinar o apadrinar a un adolescente o una niña hace parte de los códigos culturales que estructuran las familias extensas. Esta es una tipología de parentesco entre las comunidades negras donde la crianza se practica de manera colectiva, y donde las madrinas se comportan como madres de sus ahijados o ahijadas. Las madrinas se encargan de proveer cuidados físicos, económicos y emocionales, sobre todo cuando las familias de base no cuentan con los recursos para sostener a los renacientes.

Algo que mencionaban las profesoras es que sus alumnos y alumnas, en razón del conflicto armado, viven una grave situación de desamparo que se expresa en empobrecimiento, hambre, abandono y daños psicosociales. Esta situación es extendida en todo el Pacífico y, como señala el maestro chocoano, Yeison Meneses (2021), las infancias negras en Colombia han sido apresadas en un “círculo infernal”. Este círculo, que interconecta racismo estructural, adultocentrismo, conflicto armado y necropolítica, ha roto los entornos protectores de niños, niñas y adolescentes; y ha generado una dinámica de desarraigo que los ha hecho “madurar a las bravas”. Este daño que enfrentan jóvenes y niñas es conceptualizado por Meneses (2021) como un “des-ombligamiento”, es decir, como la pérdida de familiares, territorios y sentidos de lugar.

Estos niños y adolescentes des-ombligados son sujetos precarizados y sometidos a la desnutrición, la drogadicción, el alcoholismo, el desplazamiento, el reclutamiento y la utilización por parte de grupos armados. “Estos niños llevan sobre

sus cuerpos el peso del desasosiego, la impotencia, la incertidumbre o la imposibilidad y la memoria del des/ombligamiento” (MENESES, 2021).

La ombligada es una práctica ritual de las comunidades negras en la que se entierra el ombligo de los recién nacidos en compañía de un árbol o una planta en la comunidad a la que se pertenece. Es un símbolo de enraizamiento con el territorio. El término “des-ombligar” da cuenta de esa fractura traumática de perder el ombligo, es decir, la conexión comunitaria y territorial que da sentido a la vida.

Para las comunidades negras la ombligada representa una conexión espiritual entre cuerpo y territorio, por eso, estas comunidades experimentan el despojo como el desmembramiento de sus ecologías vitales y ancestrales. La maestra Nohelia Mosquera (CNMH, 2018b), de Jurubirá en el Pacífico chocoano, explica por qué se entierra el ombligo de los recién nacidos:

¿Por qué se entierra [el ombligo]? Se entierra como símbolo de pertenencia al territorio, o sea, este es mi espacio, este es mi territorio, y el árbol se siembra como símbolo de vida. Para un jurubiraseño es muy importante eso, porque eso es lo que nos ha pegado a esta isla, es lo que nos pega a este pedazo de tierra, porque casi todos tenemos el ombligo enterrado aquí, entonces la gente desde muy pequeño le iban inculcando ese amor por ese territorio, y cuando por ejemplo uno ya crecía a uno le decían: “Esa palma de coco es tuya, porque ahí está tu ombligo”, y entonces vas creciendo, vas creciendo y vas creciendo como: “¡Ve, eso es mío!”, entonces lo primero que te entregan y lo que te entregan es vida, es pertenencia, y ese amor que te van inculcando, “eso es tuyo”, y lo que ves es un árbol, ves vida, ves sustento. (MOSQUERA apud CNMH, 2018b, p. 18)

La pérdida de los referentes de vida, sustento y pertenencia erosionan las redes de cuidado de niñas y adolescentes. En los relatos de las maestras encontré que se referían a las niñas y jóvenes como *“huérfanos de padres vivos”*. Esta frase la utilizaban para describir las condiciones de precariedad y abandono en la que se encuentran los estudiantes que han sufrido el desplazamiento forzado. Las niñas y adolescentes, para ellas, crecen en soledad, ya que para sobrevivir sus mamás o papás se van a trabajar y los dejan al cuidado de abuelas, tías, primas, hermanos y hermanas mayores o vecinos.

Un hecho que constatan las maestras es que las madres de sus alumnos no solo migran a las ciudades del interior de Colombia, sino que también se van a Chile, porque en ese país consideran que hay mayores oportunidades. Como señala la investigación de Macaya (2022), desde los años 2000, miles de mujeres

afrocolombianas han llegado al norte de Chile huyendo del conflicto armado y con la ilusión de encontrar refugio. En ese país han tenido que insertarse en un mercado laboral sexualizado y racializado que las conmina al trabajo sexual y a labores de cuidado que lindan con la semi-esclavitud. Desde la distancia, estas mujeres sueñan con la reunificación familiar y se decantan entre la añoranza, la angustia y el trabajo.

Ante esa erosión de las redes de cuidado familiar, muchas maestras, en conexión con ese *habitus* colectivista del Pacífico asumen, en la medida de sus posibilidades, el cuidado de algunos de sus estudiantes. Esa práctica de “amadrinar” implica que las maestras acompañan a sus alumnos y alumnas en medio de la soledad y realizan labores que comprenden la preparación de alimentos, ofrecimiento de vestuario, apoyo emocional, limpieza y provisión de los materiales escolares necesarios para evitar la deserción. Amadrinar también implica velar por la seguridad de los renacientes, impedir que les niños sean reclutados o utilizados por los actores armados, o prevenir el abuso y la violencia sexual en las niñas.

Esta dimensión del cuidado, como amadrinar, fue colocada de manera nítida por la profesora María Isabel, rectora de una escuela localizada en la Comuna 12, que alberga a un gran número de estudiantes que han sido víctimas directas del conflicto armado:

Aquí uno tiene que amadrinar los niños, o sea, ser la madrina de ellos y hacer hasta lo que no nos corresponde. Nosotras aquí decimos: “venga mijo, ¿no tiene pa’ estudiar? Venga le compro el uniforme; le compro zapatos, le compro los libros y estoy pendiente”. Gracias a dios, hoy en día, ya tenemos el refrigerio del PAE<sup>61</sup> que antes no teníamos. Cuando alguien no tiene qué comer, pues usted trae y comparte de la remesa de su casa. ¿Qué no hemos hecho nosotras para salvar a esos muchachos? (María Isabel, entrevista, 2022, Buenaventura).

La palabra “salvar” es frecuentemente utilizada por las maestras para dar cuenta de las acciones que realizan para proteger la vida de sus alumnos y alumnas de los embates del conflicto armado. “Salvar a los estudiantes” es una frase que puede ser exagerada, paternalista e indicadora de un poder pastoral que niega la agencia de los estudiantes. Este lenguaje da cuenta de la herencia religiosa que recibieron las

---

<sup>61</sup> El Programa de Alimentación Escolar (PAE) brinda un complemento alimentario a niños, niñas y adolescentes matriculados en el sistema público de educación y tiene como fin asegurar la deserción escolar asociada a la desnutrición. En Buenaventura, el PAE ha sido mal ejecutado porque la mayoría de colegios tiene problemas de infraestructura para el restaurante escolar y diferentes políticos corruptos se han robado los recursos.



maestras en su formación escolar y la forma en que interpretan su labor como una especie de acto mesiánico y redentor del “mal” que acecha a los niños, niñas y adolescentes. Para varias maestras “salvar a los muchachos” del “mal camino”, es decir, del mundo armado, es su vocación, su principal objetivo. Por esto hacen mucho más de lo que está estipulado formalmente en sus contratos.

Ahora bien, en los discursos de las orientadoras escolares hay una tendencia a involucrar definiciones más técnicas del cuidado escolar. En especial, identifiqué rasgos que asocian al cuidado con un giro terapéutico en educación, muy asociado al discurso de las competencias socio-emocionales, de amplia circulación en Colombia a partir del Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017). Como señala el investigador Michalinos Zembylas (2016), la terapéutica educativa consiste en privilegiar el discurso de las emociones para interpretar los problemas asociados a las desigualdades socioeducativas. En este “giro terapéutico”, los problemas de deserción escolar, bajo rendimiento académico y vulnerabilidad dependen principalmente de las dificultades que tienen los docentes para motivar a sus alumnos, escuchar sus emociones y orientarlos al logro. En ese movimiento, se legitiman intervenciones socioemocionales sobre los estudiantes, pues se considera que su vulnerabilidad es de índole psicológica y no producto de una situación sociopolítica.

El discurso terapéutico ha ganado mucha fuerza en las políticas públicas educativas y ha supuesto la introducción de un lenguaje psicológico que convierte los problemas macrosociales en asuntos individuales y emocionales. Es decir, el tema de las emociones en la escuela se convierte en la panacea para “resolver” todo tipo de problemas, sin que el estado invierta recursos económicos o desarrolle acciones para corregir profundas injusticias sociales.

La terapización de la justicia social en educación como ha llegado a ser conocida, es decir, la provisión de intervenciones psicologizadas como “terapias” a los problemas sociales, hacen de la desigualdad un tema predominante individual y psicoemocional, despolitizando así las causas de la desigualdad (ZEMBYLAS, 2016, P. 237, traducción propia).

Este discurso se transparentó en la narrativa de la profesora Rossy, una orientadora escolar con más de 20 años de experiencia, que trabaja en un colegio público de la comuna 2 en la isla Cascajal, en un barrio afectado por el tráfico de drogas y las fronteras invisibles. Para Rossy, el ideal de buena profesora es aquella

que *“está 24/7 con sus chicos, porque usted puede salvarles la vida”*. La profesora tiene una concepción personal del rol del maestro o maestra cuidadora. Su definición involucra una atención integral a los alumnos que va más allá de los contenidos académicos, un conocimiento de la situación familiar y económica de los niños, y un rol sustituto de los padres, pues, según ella, *“una maestra con enfoque cuidador brinda seguridad y protección, ya que ese niño, por cosas del conflicto, no tiene sus derechos garantizados ni en la casa ni en el barrio”* (Rossy, entrevista, 2020, entrevista virtual).

En su rol de orientadora escolar Rossy cuestiona las prácticas pedagógicas de sus colegas profesores de aula y, con frecuencia, critica sus aptitudes para la docencia tomando como racero su definición de “maestra cuidadora”.

Yo le doy ejemplo a los maestros de mi institución educativa. No puedo llegar a un aula y simplemente decir: “sáqueme el cuaderno y escriba” o simplemente “observen este video” Y la parte emocional, ¿qué? Cuando el maestro o la maestra es cuidadora es cuando también se interesa por las expresiones afectivas y ve que el componente axiológico hace parte de esa educación integral [...] El propósito de ser maestro va más allá y, si tú no tienes la vocación ni sabes sentir lo que está viviendo la otra persona, ni reconocer la situación socioafectiva, socioemocional, sociocultural de esa persona, no vas a ser un buen maestro (Rossy, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Rossy me relató la cantidad de trabajo que hace en su escuela: brinda atención psicosocial a sus estudiantes, les abre espacios de diálogo que exceden las jornadas escolares, denuncia casos de violencia sexual cometidos por los grupos armados exponiendo su vida y, de su bolsillo, costea experiencias pedagógicas para construir educación para la paz y la memoria. Al escuchar a Rossy noté que tenía dificultades para poner límites entre su vida personal y su trabajo, y tendía a normalizar el sacrificio como un rasgo de la ética docente.

En una ocasión la confronté porque su discurso de “maestra cuidadora” que no descansa, porque está disponible 24 horas al día los 7 días a la semana, tendía a naturalizar la irresponsabilidad del estado en materia de garantía de derechos, tanto para los estudiantes como para los maestros y maestras. Rossy se extrañó ante mi cuestionamiento y defendió la postura de la “terapéutica educativa”.

En síntesis, no se trata de erradicar los abordajes emocionales en la escuela; por el contrario, se trata de mantener una vigilancia epistémica y alertar frente a los peligros de la ética del sacrificio, pues esta legitima la explotación, la distribución desigual del cuidado y la ausencia social del estado:

Con el sueldo que tenemos los maestros es suficiente y podemos resolver cualquier problema. Nosotros somos de los empleados mejor pagos aquí en nuestro municipio. Entonces, para que el maestro o maestra sea cuidador o cuidadora no necesita que el estado le asigne mayor recurso económico ni que el padre de familia ni nadie le dé, porque para eso hay una tabla escalafonada con unos ingresos. El maestro debe tener actitud de servicio y con eso basta (Rossy, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Para varias maestras, el cuidado es una forma de marcar diferencia con aquellos profesionales de la educación que no se comprometen con la protección de los niños y adolescentes, ni con la transformación de las situaciones de vulnerabilidad. En el proceso de socialización de resultados que llevé a cabo en 2022, discutí con las maestras sobre la postura de neutralidad que asumen algunos docentes en otras regiones afectadas por el conflicto armado, como una estrategia de seguridad y de no involucramiento con los bandos en disputa (LIZARRALDE, 2003, p.14).

Mi primera interpretación reprodujo esa idea de que las maestras bonaverenses son agentes neutrales, pero activos en el contexto. Sin embargo, ellas me interpelaron y se opusieron a mi conclusión. En especial, la profesora Nicolasa se mostró molesta por mi lectura y me corrigió. Ella considera que si las maestras están comprometidas con el sostenimiento y la preservación de la vida de sus alumnos, no pueden ser neutrales. De hecho, hizo hincapié en que la ética de estas docentes consiste en posicionarse políticamente para que sus estudiantes no se “pierdan” en las garras de los grupos armados. Dice ella: *“Alanis, ese tema de mantener la escuela como un espacio neutral es complicado, estás errada, yo no lo pondría así. El trabajo en la escuela no es neutral”* (Nicolasa, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

La no neutralidad de las profesoras hace parte de su opción ética por el cuidado comunitario. En sus relatos se hace evidente que ellas se arriesgan para que los alumnos y alumnas permanezcan en la escuela, y no se dejen involucrar en las lógicas del reclutamiento y la utilización. También las profesoras se oponen a los coordinadores académicos y directivas para evitar la expulsión de sus estudiantes, porque saben que al estar afuera corren mayor riesgo de entrar en el “*cuento*”<sup>62</sup>. Los maestros y maestras que no se interesan en el cuidado de sus estudiantes, según mis

---

<sup>62</sup> Estar “en el cuento” es la expresión utilizada en Buenaventura para referirse a las personas vinculadas con las bandas criminales y el narcotráfico.

interlocutoras, “*se convierten en neutrales, se vuelven apáticos ante las situaciones y tiran la pelota*”<sup>63</sup> (Rossey, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

**Alanis:** ¿O sea que sí hay un posicionamiento de las maestras?

**Nicolasa:** Exacto, porque a nosotras ser neutrales se nos convierte en un problema. Ser neutral es complicado porque es quedarme aquí y no tomar posición activa, pero yo ya tengo rumores de que al chico ya lo cogieron de “campanero” (informante) [...] Entonces, ahí no podríamos ser neutrales, pues hay que estar atentos a esos detalles. Ahí es donde una no puede ser neutral porque ese muchacho se va a perder. Se vela para que el chico no sea retirado del colegio. Ahí no cabe neutralidad, el tema es mejor que esté adentro y no afuera (Nicolasa, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

Buena parte de las escuelas de Buenaventura están permeadas por el miedo y se cohiben de “disputarle” les estudiantes a los grupos armados, como una forma de autoprotección. Sin duda, dicho trabajo representa un riesgo real de muerte. Aunque hay miedo, también es importante decir que, debido a la prolongación de la guerra en el tiempo, la escuela se ha anestesiado ante la violencia. Lo que intento definir como “escuela anestesiada” denota una forma de operación política y pedagógica que implica una distancia y una cancelación del reconocimiento de la vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias. La anestesia implica perder el tacto y la sensibilidad hacia los cuerpos, dolores y sufrimientos de esos otros. En la escuela esto se expresa por medio de la imposición de la disciplina, la burocracia y la cultura académica, por encima del reconocimiento de las necesidades y problemáticas de las y los estudiantes. Este fenómeno también lo encontró el maestro Yeison Meneses en su estudio sobre escuelas afectadas por el conflicto armado en el departamento del Chocó. Para él:

[...] algunas instituciones educativas están lejos de cumplir su misión educadora. Al contrario, generan nuevos procesos de exclusión que comprenden la no aceptación de los niños en sus aulas [...] y, sobre todo, entregan al ocio, a las drogas, a la prostitución, a la explotación y a los grupos armados a los niños (MENESES, 2021).

---

<sup>63</sup> “Tirar la pelota” es una expresión local para indicar que alguien evade su responsabilidad frente a algo y delega esa carga en otras personas. Algo que comentaban las profesoras es que esa suele ser la actitud que asumen muchos maestros varones, quienes evitan involucrarse emocionalmente con las problemáticas asociadas al conflicto armado. En consecuencia, son las maestras mujeres quienes acaban respondiendo a dichas necesidades.

Algo que no observó Meneses (2021) es que la configuración de esas escuelas anestesiadas y excluyentes no se ha hecho sin resistencias. En especial, son las maestras quienes se han opuesto a la expulsión de sus alumnos y alumnas; son ellas quienes han agenciado denuncias institucionales para proteger los derechos de los menores, incluso arriesgando sus vidas. Algo que encontré en Buenaventura es que varias docentes se encargan de abogar por estudiantes que ya fueron reclutados o utilizados por los actores armados, para que no desistan de los estudios y aprovechen al máximo el espacio escolar. A algunas las llaman “*defensoras del diablo*” por intentar mantener la escolarización de estos adolescentes en situación de riesgo (Manuela, entrevista, 2022, Buenaventura).

Asumir una ética del cuidado basada en la generación de un ambiente protector de las infancias y las juventudes implica para las maestras volverse objeto de críticas, reproches y exclusiones por parte de colegas y directivas. Como señalan mis interlocutoras, las maestras que se juegan el cuidado de estos estudiantes se enfrentan a un contexto de dominación masculina que le resta valor a sus conocimientos y a sus modos profesionales de intervenir desde los afectos y las relaciones.

Gabriela es orientadora escolar de un colegio técnico localizado en la intersección de dos barrios disputados por bandas criminales. Algunos de sus alumnos ya han sido instrumentalizados para vender drogas dentro de la institución educativa. La profesora se ha enfrentado varias veces al Comité Escolar de Convivencia, instancia encargada de regular los conflictos, con el fin de impedir que los muchachos se desescolaricen y se involucren de lleno en el “cuento”.

Para esta docente la intervención debe ser de carácter pedagógica y no punitivista, pues considera que el papel de la escuela es el de brindar una segunda oportunidad y generar un círculo de protección para no “*mandar los chicos a la boca del lobo*”. Dice ella: “*La intervención correcta es ponerse en el lugar del otro, escucharlo, darle una oportunidad, buscar que esa persona reconozca que tiene una situación problemática y que puede cambiar*” (Gabriela, entrevista, 2020, entrevista virtual).

La aproximación a través del cuidado es codificada simbólicamente como un signo de debilidad, de sentimentalismo y de falta de criterio para ejercer la disciplina escolar. Es decir, se feminiza el trabajo que realizan las profesoras en defensa de sus estudiantes:

A las docentes orientadoras nos tildan de alcahuetas<sup>64</sup>; los duros son ellos, los profesores que solo dan contenidos y a nosotras nos ven como las flojitas o las débiles, las sentimentales, las del amor. Muchos profesores piensan que su papel es solo enseñar y no consideran que nuestro trabajo sea útil (Gabriela, entrevista, 2020, entrevista virtual).

La profesora Rossy coincidió en señalar esta representación de las docentes orientadoras como seres sentimentales y carentes de fuerza para ejercer disciplina. Ella reivindica su aproximación a través del cuidado y lucha en la escuela para impedir la devaluación de su criterio profesional. En este sentido, el trabajo docente se reviste de una dimensión de género sin la cual no se pueden explicar los sentidos, las luchas y las orientaciones éticas de quienes enseñan en las escuelas afectadas por el conflicto armado. Con este argumento se rompe ese imaginario de un “maestro universal” y se da cuenta de las posiciones desiguales que ocupan las maestras y los maestros en la escuela. Adicionalmente, se constata que las relaciones escolares están atravesadas por jerarquías de género que contraponen feminidad/masculinidad, emoción/razón, cuidado/disciplina.

Yo di casi la respuesta que ella dio [Gabriela], y es que yo no soy alcahueta, sino que hay que mantener una equidad y lo que yo brindo desde mi orientación es una atención integral a toda la población. Entonces, no es que uno sea alcahueta o sentimentalista, sino que uno orienta y hace una intervención reflexiva para que todos estén bien; que haya bienestar para estudiantes, padres de familia, cuidadores y docentes (Rossy, espacio de socialización, 2022, Buenaventura)

Para las maestras que conocí en Buenaventura el cuidado involucra múltiples sentidos: implica “amadrinar” a los estudiantes, realizar trabajo emocional y afectivo, posicionarse como agentes no-neutrales en el conflicto armado, y pelear para construir una escuela más acogedora que ayude a les niños y adolescentes a esquivar el reclutamiento y la utilización. La ética que guía las acciones materiales que tejen estas docentes se inscribe en lo que podría ser una *ética comunitaria del cuidado*. Desde esta perspectiva, las profesoras orientan su trabajo al sostenimiento de entramados comunitarios, como las escuelas, con el afán de reproducir la existencia colectiva e intentar proteger de la violencia a los renacientes y sus familias.

---

<sup>64</sup> “Alcahueta” puede ser traducido al portugués como “bisbilhoteira”, es decir, alguien que se mete en asuntos que no le competen. También puede entenderse como aquella persona que es permisiva, flexible y que no impone las reglas escolares como “debe ser”: con mano dura.

El cuidado comunitario que enarbolan estas mujeres está íntimamente conectado con su posicionamiento como etnoeducadoras que conciben que su labor va más allá de las aulas e involucra una responsabilidad con la comunidad.

Ese tema de reconocerse como una maestra etnoeducadora es lo que me mantiene firme, porque yo no puedo ser distante a la realidad, y es el valor agregado que siento que tengo y que puede incidir en esa comunidad. Entonces, mi compromiso es no dejar desprotegidos los muchachos. Nicolasa no es la heroína, pero sé que le apporto con mi trabajo al proceso de hacer presencia en nuestro territorio (Nicolasa, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

Esta ética comunitaria “mantiene firmes” a las maestras en su trabajo y las convierte en agentes que contribuyen, de algún modo, a marcar territorio allí donde los actores armados han intentado provocar un vaciamiento. Dicha ética no está exenta de miedo por asumir riesgos de amenaza y muerte. Sin embargo, contra todo pronóstico, las maestras se representan a sí mismas como sujetos de coraje: *“temblando, pero firmes”*, como me indicó la profesora Manuela.

La antropóloga Raquel Gutiérrez (2017) señala que el cuidado como producción de lo común significa la apropiación, defensa y conservación de los bienes colectivos que permiten la existencia de las comunidades. Este cuidado de lo común se refleja en las acciones que realizan las maestras para mantener en pie la escuela con el fin de resguardar a los niños y adolescentes de la violencia. También se evidencia en sus esfuerzos por mantener viva la identidad étnica y los saberes ancestrales que permiten mantener unida a las comunidades que han sufrido el desmembramiento de sus tramas vitales. Es un acto de remendar con afectos la escuela para brindar una cierta esperanza a los renacientes y sus familias.

Este cuidado comunitario, que se interseca con las prácticas educativas, se puede caracterizar como tramas relacionales que sostienen cuerpos, territorios, saberes y fuentes de vida como una forma de resistencia a la precariedad y la marginalización estatal. La reproducción de la vida en común “se orienta a generar valores de uso, cuyo fin es garantizar la reproducción de los sujetos colectivos y de su ser individual” (VEGA, 2018, p. 58). De este modo, cuando las maestras dicen que están cuidando de la comunidad, lo que están expresando es un posicionamiento político que busca preservar la transmisión intergeneracional de sus formas de vida y

de otro proyecto de sociedad en el que priman el tejido vincular y la comunión con el territorio<sup>65</sup>.

Para ejemplificar esta ética comunitaria y esperanzadora, que busca proteger la escuela como territorio de lo común, relaciono el bordado que hice para la rectora María Isabel. La profesora me indicó que quería ver en su pieza textil una representación de sí misma como sembradora de paz en el territorio.

Figura 13 – Escena de bordado, profesora María Isabel



Fuente: elaboración propia, 2023.

Esta representación es poderosa porque proyecta la imagen de una feminidad que resiste y que reconoce la potencia de su trabajo en la siembra de posibilidades de vida. Acordamos este diseño porque María Isabel se reconoce a sí misma como *“más que una docente, una lideresa”*. En su escuela ha sido protagonista en el

<sup>65</sup> La socióloga Cristina Vega (2018) nos alerta para abordar el cuidado comunitario desde una perspectiva no esencialista y entender que dichas actividades que permiten la reproducción colectiva de la vida también están atravesadas por relaciones de poder y desigualdad, pues las comunidades, lejos de ser idílicas, también reproducen formas de dominación patriarcal donde son las mujeres las principales responsabilizadas de sostener las tramas comunitarias vinculadas con la educación, la agricultura familiar, el abastecimiento del agua, el cuidado de animales y de azoteas, entre otros.



desarrollo de diversos proyectos que preservan los saberes ancestrales afrocolombianos y que protegen las instalaciones escolares de la invasión de las bandas criminales.

El bordado refleja un hecho que sucedió en 2022, cuando 45 familias del barrio Nuevo Esfuerzo fueron desplazadas por los enfrentamientos entre las bandas criminales de Los Shottas y Los Espartanos. La profesora me relató que los habitantes que quedaron en el barrio tenían miedo de enviar a sus hijos al colegio. Por un momento se paralizó el funcionamiento de la escuela.

Ante esta situación, varias profesoras y la rectora decidieron acampar en la escuela durante 15 días, sin protección alguna por parte de la Alcaldía o de la fuerza pública. Buscaban demostrarle a la comunidad que ellas estaban allí para mantener abierta la escuela, es decir, como un espacio de lo común que permite reanudar la vida cotidiana y la conexión con el territorio. Con este gesto, las maestras demostraron esa ética comunitaria que las impulsa a resistir y a rehabilitar espacios devastados por la guerra para sostener la vida allí donde reina la desesperanza:

Después de vacaciones de julio hubo tiroteos durante 15 días y nos tocó entrar en una sede juntas, entrar así de zapato bajito, subir la loma y tomarnos la escuela. Llegamos allá e hicimos resistencia. Llamamos a los padres de familia y les dijimos: “aquí estamos presentes”. Les dije: “traigan los niños, aquí están más seguros, les mandan el refrigerio. Vamos a tratar de recuperar esto”. Logramos que la escuela no se cayera [...] Yo les decía a los padres que desconfiaban: “si necesitan que acompañe y esté acá un mes, yo llego y estoy firme. Salgo y veo qué hay que hacer”. Yo soy consciente de que los maestros tenemos hora de entrada, pero no hora de salida. Pero es porque tenemos que velar por el bienestar. Nosotros vinimos a salvar el ser humano y la familia. Dios nos puso una misión (María Isabel, entrevista, 2022, Buenaventura).

### **3.2.3. Entre el amor y el riesgo: enseñar en medio del conflicto armado**

En este apartado quiero profundizar en las afectaciones del conflicto armado en las escuelas públicas del casco urbano de Buenaventura, a partir de las narrativas hechas por las docentes de aula y las orientadoras escolares que participaron de esta investigación. No es mi propósito reconstruir los hechos victimizantes a partir de un enfoque de memoria histórica, sino tejer las maneras como las profesoras relatan los daños que ha generado el conflicto armado tomando en cuenta sus decires, experiencias y emociones.

A la larga, el trabajo docente en el conflicto armado emerge como un oficio que involucra afectos, como el amor, para aguantar la precariedad del estado y las atrocidades de la guerra. Las profesoras también hablaron de los daños que sufren sus estudiantes y cómo su posición ética del cuidado las lleva asumir riesgos que implican daño y muerte. Las profesoras realizan su ejercicio entre amor y riesgo en medio de un conflicto que pone en jaque a la escuela.

Como telón de fondo, todas las maestras coinciden en señalar el histórico abandono del estado colombiano en relación con el mantenimiento de la infraestructura escolar. Ni el estado nacional ni la Gobernación del Valle del Cauca proveen de manera suficiente materiales pedagógicos, Internet o equipos tecnológicos para desarrollar capacidades de aprendizaje. La mayoría de los colegios no tiene laboratorio de ciencias, biblioteca o espacios de recreación adecuados. Las escuelas están en grave situación de deterioro físico, los salones son húmedos y no tienen aire acondicionado. Algunos colegios no cuentan con el servicio permanente de agua y carecen de equipamientos esenciales como el restaurante escolar, sanitarios y servicio de aseo. Algunas orientadoras improvisan sus oficinas debajo de los árboles, o montan una silla en medio del patio para atender a chicos y chicas bajo condiciones inclementes de sol y lluvia.

La mayoría de colegios públicos de Buenaventura tienen una sola administración y varias sedes dispersas por diferentes barrios. Es común que se trabaje en dos jornadas (mañana y tarde) y que las docentes deban desplazarse entre las distintas sedes, muchas veces arriesgándose debido a la existencia de las “fronteras invisibles” que impiden la libre circulación.

Las profesoras suelen pagar con su sueldo materiales educativos, actividades pedagógicas y arreglos locativos de las deterioradas instalaciones, principalmente la pintura de los salones y la compra de sillas. En particular, las maestras orientadoras se sienten agobiadas porque solo hay una profesional por cada institución educativa y tienen a su cargo hasta 3000 estudiantes. De este modo, no tienen condiciones para brindar una atención personalizada e integral a los alumnos y alumnas, y sus intervenciones acaban siendo bastante generales y discontinuas.

Liliana, maestra orientadora de un colegio público de la Comuna 12, a contracorriente de lo que indican las teorías feministas de que el cuidado es un trabajo y no una labor de amor, me comunicó que para ella ser docente es un oficio que se hace con el “corazón”. No significa que esté negando el trabajo, sino que el amor es

una forma de movilizar afectos hacia las actividades que realiza en la escuela. Según ella, el “amor” le permite aguantar condiciones muy difíciles y tareas espeluznantes e ingratas que involucran sortear la precariedad institucional, escuchar traumas y memorias del terror que cargan los estudiantes, e intentar hacer escuela en medio de las balas, la indiferencia estatal y la miseria. Los decires de las maestras apuntan al amor como una ética del trabajo que les permite lidiar con condiciones indignantes.

**Alanis:** ¿Cuáles son las condiciones de trabajo de las maestras en Buenaventura?

**Liliana:** ¡Uy! Las condiciones son malas. Aquí se trabaja con el corazón, aquí uno trabaja con las uñas. Yo considero que el maestro aquí en Buenaventura trabaja más por convicción y por amor, más que por los mismos beneficios. Uno trabaja por los muchachos, porque hasta la paga es deficiente y uno se expone mucho por todo el cuento de la violencia (Liliana, entrevista, 2022, entrevista virtual).

Un elemento que ha desangrado la calidad de la educación en Buenaventura ha sido la corrupción de los políticos locales. Entre 2005 y 2015 se entregaron recursos millonarios a fundaciones y colegios privados bajo un programa de Ampliación de Cobertura, que tuvo como objetivo que los niños de los barrios más vulnerables no se quedaran por fuera del sistema escolar. Esas fundaciones abrieron colegios improvisados en casas y garajes con el fin de robar los dineros que enviaba la Alcaldía para pagar las matrículas. También se inventaron “estudiantes fantasmas” para justificar la inyección de más recursos y desaparecer ese dinero. El programa de Ampliación de Cobertura desfalcó a la educación pública y se estima que “de una población de 140.000 niños en edad escolar, 30.000 siguen por fuera del sistema” (ROSENDO, 2021).

La profesora Angie comentó en la entrevista que se vio afectada de manera personal por esta situación. En 2016, el colegio de ampliación en el que trabajó fue cerrado por una orden judicial que destapó el caso de corrupción y llevó a la cárcel a uno de los alcaldes de Buenaventura. Desde ese entonces, varios niños y niñas del barrio Lleras Camargo están desescolarizados, expuestos a que sean utilizados por los grupos armados como “campaneros” (informantes), vendedores de drogas, transportadores de armas y cobradores de extorsiones. La profesora no volvió a trabajar en el sistema escolar y supe que en el año 2021 decidió migrar a Chile en búsqueda de otras oportunidades.

Además de la desatención estatal y la corrupción que han destruido las escuelas públicas, las maestras resaltan que los actores armados también han contribuido a vulnerar el derecho a la educación de los bonaverenses. Son varios hechos los que han afectado las dinámicas escolares. Un primer hecho tiene que ver con los constantes enfrentamientos que se han generado entre los grupos armados para controlar los corredores del narcotráfico e imponer su dominio territorial. En las múltiples disputas armadas, las escuelas se han visto afectadas con la suspensión de sus actividades. Una profesora mencionó que su escuela llegó a estar cerrada hasta por 45 días. Esto sucede porque algunas bandas criminales suelen tomar las instituciones educativas como frentes para lanzar sus ataques.

Es común que las maestras hayan quedado encerradas en los salones de clase junto a sus estudiantes en medio del fuego cruzado. A pesar del miedo, intentan organizarse para protegerles de las balas y, en varias ocasiones, han tenido que confrontar a la fuerza pública para que no invada la escuela.

En la zona rural, las maestras han hecho oposición a la presión de los soldados del ejército nacional para que no usen las instalaciones escolares para pernoctar; una acción prohibida por el Derecho Internacional Humanitario y que pone en peligro a la comunidad escolar. En la zona urbana, Violeta relató que tuvo que impedir que miembros de la fuerza pública realizaran un operativo dentro de su escuela, bajo la excusa de perseguir a miembros de bandas criminales.

Les dije: “ustedes no pueden ingresar a la escuela”. No importa el enfrentamiento que sea: ejército, policía, no importa quien sea. Se me enojaron, me hicieron disparos al aire para que yo me asustara, pero yo no me asusté porque ya viví esa situación. Las compañeras estaban encerradas llorando y estaban con los niños tratando de cantar como para disuadir los disparos que se escuchaban afuera. Pero yo les dije: “no ingresan y no ingresan” (Violeta, entrevista, 2020, Buenaventura).

Un hecho que constatan las maestras es que el control territorial que establecen los grupos armados organizados va de la mano de la aplicación de tácticas de terror sobre la población. Varias maestras mencionaron que en los últimos años las bandas criminales han impedido la celebración de los rituales funerarios afrocolombianos<sup>66</sup>,

---

<sup>66</sup> Los ritos fúnebres son importantes acontecimientos comunitarios de las poblaciones negras del Pacífico. Estos ritos simbolizan la conexión entre los vivos y los muertos y el lugar que tienen los ancestros en el desarrollo de la vida cotidiana. Los rituales involucran la solidaridad entre las familias extensas y se celebra durante nueve noches un “novenario” donde se cantan alabaos, se hacen bailes,

asimismo, con la imposición de las “fronteras invisibles” impiden que las familias visiten los cementerios e incluso han llegado a profanar las tumbas para infundir terror. Estos repertorios violentos buscan romper los vínculos comunitarios y controlar el movimiento de los cuerpos.

Varias escuelas han tenido que ajustar sus horarios o reducir la jornada escolar para evitar castigos derivados de la imposición de toques de queda. Asimismo, las profesoras no pueden planear salidas pedagógicas o realizar jornadas deportivas en el espacio público porque las y los estudiantes tienen prohibido ingresar a territorios considerados “enemigos”. Estas acciones bélicas pretenden generar desarraigo y alterar las dinámicas locales que posibilitan el flujo de la vida (MILLÁN, 2020, p. 83).

Otro hecho está relacionado con el vaciamiento de las escuelas. Las familias sienten temor de enviar a sus renacientes a las instituciones educativas porque en el camino pueden ser víctimas de balas, reclutamiento y violencia sexual. Muchas maestras perciben que durante los momentos de mayor conflicto les estudiantes se desescolarizan, sus familias se desplazan hacia otros barrios y los salones se tornan espacios fantasmagóricos donde no hay quién enseñe ni quien aprenda.

Ante esta situación, la profesora Violeta, junto con lideresas del territorio y otras maestras, ha realizado acciones para mitigar el abandono escolar. Su escuela está localizada en la comuna 12 y ha vivido el impacto de las “fronteras invisibles” que impiden que les niños y adolescentes asistan a la escuela de manera regular.

Violeta me sugirió que retratara en un bordado su trabajo en torno a la prevención del vaciamiento escolar. Su pieza textil me condujo a hacer del bordado un lenguaje subversivo; con cada puntada, me impliqué en la narración de una historia de resistencia. Ella quería retratarse a sí misma como una “maestra resiliente” y como una mujer que transgrede el terror a través de insurgencias cotidianas como la realización de “ollas comunitarias”.

En este sentido, asumimos el bordado como una escritura textil subversiva, como testimonio de la resistencia de las mujeres negras a la imposición del miedo. La imagen muestra a Violeta con una mano alzada en gesto de desafío a los actores armados y con la otra va revolviendo una olla como símbolo de conexión con la comunidad. En el centro hay un niño y una niña que, gracias a ese trabajo protector, logran llegar a la escuela sin ser violentados.

---

se diseñan mariposas de tela y se reza el rosario para que el muerto tenga una buena transición (CODHES, 2017).

Figura 14 – Escena de bordado, profesora Violeta



Fuente: elaboración propia, 2021.

El bordado da cuenta de una estrategia autogestionada por las maestras como son las “ollas comunitarias”<sup>67</sup>, que se llevan a cabo en las fronteras que separan los barrios con el fin de retejer comunidad y crear corredores seguros para llegar y salir de la escuela. Es una acción de cuidado comunitario que tiene como propósito mantener en pie el trabajo escolar y proteger la vida de alumnas y alumnos. Es un trabajo subversivo liderado por mujeres y que echa mano de saberes feminizados, como la cocina, para generar vínculo y alimentar los cuerpos de los habitantes de los barrios fracturados. En esas actividades, las “matronas”, que son mujeres sabias de la comunidad, juegan un papel vital. Ellas son invitadas a las ollas comunitarias para fungir como símbolo de unidad del territorio. También se les encarga la tarea de convocar a la población de los barrios divididos, e incluso sirven de puente para atraer a los actores armados con el fin de negociar con ellos. Dice Violeta: “[...] *hasta el ‘para’ que vigila traía la olla de la casa y comía con nosotras. Y ahí se sentó y comió frijoles con arroz. Mientras dejó de vigilar, le íbamos echando el cuento de que: ‘venga, por*

<sup>67</sup> Las ollas comunitarias son estrategias de organización popular, generalmente lideradas por mujeres, allí se comparten y cocinan alimentos, y se estrechan lazos de solidaridad entre los moradores de un barrio. Estas ollas pueden ser similares a las “cozinhas comunitárias” que hay en las favelas de Brasil.

*qué no dejan a los pelaos llegar tranquilos al colegio'. Eso hacíamos"* <sup>68</sup> (Violeta, entrevista, 2020, Buenaventura).

Las maestras se convierten en remendadoras del territorio e intentan tejer acuerdos de convivencia con los actores armados, quienes también hacen parte de la comunidad. En ese sentido, varios miembros de los grupos armados son sensibilizados por los mensajes de las maestras porque, en ocasiones, ellos mismos fueron alumnos de esa escuela o porque sus hijos, hijas, sobrinos, sobrinas estudian allí.

Algo que revelan las docentes es que muchos jóvenes se convierten en paramilitares o jefes de bandas criminales porque es la única forma que tienen para sobrevivir. Estos hombres armados son el reflejo de un estado irresponsable que durante generaciones no ha provisto de bienestar a los habitantes de Buenaventura, que son empujados a las armas como medio para enfrentar la pobreza y la falta de oportunidades. Los actores armados no son ajenos; son amigos, vecinos, padres, hermanos, hijos. Algunos de estos sujetos sienten aprecio por esas mujeres que les enseñaron a leer y sumar, y ese aprecio es estratégicamente usado por las docentes, quienes intentan hacer acuerdos para que el conflicto armado no afecte a las nuevas generaciones.

No siempre estas estrategias tejedoras de comunidad son efectivas y las maestras que ensayan insurgencias reciben amenazas e incluso han llegado a ser castigadas con la violencia sexual, modalidad de violencia que ha afectado al magisterio con ocasión del conflicto armado y que poco ha sido visibilizada. En los procesos de memoria de los maestros sindicalizados es raro que se mencione la violencia sexual como estrategia para acallar a las docentes (FECODE, 2021). Esta borradura de las experiencias de las maestras obedece, en parte, a una perspectiva androcéntrica que se ha utilizado para comprender los efectos de la guerra sobre el magisterio.

Las maestras que conocí en Buenaventura me hablaron de amenazas y hechos de violencia sexual como mecanismos para silenciarlas, amedrentarlas y romper sus resistencias frente al reclutamiento forzado y la apropiación corporal de niñas y adolescentes. La violencia sexual, como indica Rita Segato (2014), es un crimen de poder que no tiene nada de íntimo y su función es moralizante y expresiva. Con la

---

<sup>68</sup> "Pelao" es una forma coloquial para referirse a niños y niñas en ciertas regiones de Colombia.

violencia sexual los paramilitares, particularmente, buscaron enviar un mensaje de control sobre el territorio a través de la destrucción corporal de las mujeres con roles de liderazgo. Violar a las maestras ha tenido la intención de producir terror en la comunidad y debilitar los ya frágiles entornos protectores de las infancias y las adolescencias afrocolombianas. Uno de estos casos fue registrado en el Banco de datos de Derechos Humanos del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep):

En 2012, paramilitares amenazaron y violaron en la zona urbana a la educadora Luz. Según la fuente, los paramilitares llegaron "a su casa y de la forma más bárbara y despiadada la violaron". Días antes, Luz había recibido amenazas luego de que se opusiera a que los paramilitares siguieran reclutando a los niños que asistían a sus clases. Por el hecho tuvo que desplazarse con sus hijas hacia el municipio de Cali (CINEP, 2022).

Otro hecho que relataron las maestras es que los grupos paramilitares utilizaron las amenazas, por un lado, para generar miedo entre las y los docentes, y por otro lado, para eliminar sus acciones protectoras. En el primer caso, la profesora Luz Dary que trabajó en la enseñanza de la Química con estudiantes de Secundaria, mencionó que en el año 2003 recibió amenazas por parte de paramilitares porque reprobó académicamente a dos adolescentes. Estas estudiantes tenían relaciones sentimentales con miembros de los grupos armados y pidieron un castigo para la profesora. Luz Dary recibió en su casa un panfleto con tres casquillos de bala marcados con los nombres de sus hijos. Estos actos intimidatorios evidentemente afectan la libertad de cátedra, la autoridad y la autonomía de las y los docentes.

Luego de recibir las mencionadas amenazas, Luz Dary fue trasladada a un colegio ubicado en el barrio Las Américas. Allí enfrentó una segunda amenaza por enseñar a los estudiantes a cuidar del territorio y prevenir la vinculación con los actores armados: "*Les dije: muchachos, nos están utilizando para que nosotros mismos nos matemos para que este territorio le quede a otros. Hagan conciencia y no derramen más la sangre de nuestro pueblo*" (Luz Dary, entrevista, 2020, Buenaventura). Para acallar a la profesora le enviaron un panfleto en el que le exigían que "*cerrara la boca*" y que se dedicara a lo estrictamente académico.

Por oponerse a la práctica sistemática y masiva del reclutamiento forzado, docentes del Colegio Francisco José de Caldas de la Comuna 2, recibieron amenazas de muerte en el año 2007, mediante panfletos firmados por un grupo que se identificó



como “Los Milicianos”. En los panfletos se conminó “[...] al personal docente a abandonar la ciudad o de lo contrario estarían en riesgo sus vidas y las de sus familias” (CINEP, 2022).

El reclutamiento y utilización de menores es el mayor de los retos que enfrentan las maestras y maestros de Buenaventura. Debido a la degradación de la guerra, niños, niñas y adolescentes hacen parte de las organizaciones armadas ilegales y son obligados a realizar diferentes actividades dentro de las escuelas, como venta de drogas, labores de información y de reclutamiento de otros menores. La presencia de estos estudiantes en las instituciones educativas genera miedo, y las docentes tienen consciencia de que sus palabras y movimientos están siendo constantemente vigilados.

Por eso, algunas maestras hablan de una estrategia que consiste en “*tratar a los chicos con guantes de seda*”, es decir, con tacto, cautela y distancia para evitar ser convertidas en un “objetivo militar” (Luz Dary, entrevista, 2020, Buenaventura). Las maestras son obligadas a guardar silencio frente a los hechos delictivos que se comenten en la escuela y reconocen que debido a la violencia se han perdido los sentidos de autoridad. Existe una “*ley del silencio*” que opera dentro de las instituciones escolares y en el marco de la cual los profesionales de la educación son impedidos de ver, oír y hablar sobre los daños que ocasiona el conflicto armado.

Ese miedo paraliza a la escuela e impide hacer un uso efectivo de la disciplina y el manual de convivencia para resolver los conflictos cotidianos. El miedo hace que docentes y directivas se vean coaccionados para denunciar el narcotráfico, las riñas, la violencia sexual y el reclutamiento. Manuela, orientadora escolar de 51 años, trabaja en un colegio público de la comuna 8. Es una profesora activa que se narra a sí misma como una mujer comprometida con la protección de la comunidad escolar. En varias ocasiones se ha arriesgado a hacer denuncias ante las autoridades y a activar rutas de protección. Las directivas y coordinadores no le proporcionan apoyo para realizar acciones de cuidado y, por ello, siente que la escuela se ha acomodado al miedo y se ha anestesiado. Sus colegas le han dado la espalda en sus denuncias: “*en casos bien serios los colegas se quedan con el miedo, con esa ley del silencio y me dejan sola respondiendo, como quien dice: ‘a ella nadie la mandó a hablar’. Me siento tan sola*” (Manuela, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Esa soledad institucional, esa falta de respaldo de las autoridades educativas para construir convivencia en el día a día, hace que las maestras se deban enfrentar

a situaciones dolorosas y de riesgo como lo son las amenazas directas de parte de sus propios estudiantes. Manuela me contó varios casos en los que ha sido amenazada por intentar llamar a un comportamiento adecuado en la escuela a estudiantes vinculados a los grupos armados. Una vez un alumno estalló un gas pimienta dentro de la escuela; Manuela citó a su acudiente para poner la respectiva queja y emprender una sanción. Este muchacho, vinculado a una banda criminal, llamó al jefe de este grupo armado y ambos se acercaron a la escuela para amenazar a la docente. La tildaron de “sapa”, es decir, de informar a las autoridades de las actividades ilegales que allí ocurren. Manuela tuvo que pedir una licencia de 15 días y, hasta el día de hoy, se siente traumatizada por lo acontecido. Sin embargo, considera que fue especialmente afectada porque la dirección de la escuela la dejó sola ante el problema y la juzgó por haber hecho una denuncia, que es lo que debe hacer por ley. El director de la escuela se burló de ella y le dijo que si la asesinaban era “*por abrir la boca*”.

El conflicto armado ha hecho de las relaciones de convivencia un verdadero teatro de antagonismos. Los conflictos interpersonales entre estudiantes son mediados con violencia y generalmente involucran a los grupos armados organizados. Las armas cancelan una solución racional y democrática a los asuntos de convivencia, y se genera una lógica de eliminación del enemigo que compromete la seguridad de la comunidad escolar. Manuela lo expresó así: “[...] *la guerra entre los barrios sí permea la escuela y muchas situaciones cotidianas las arreglan a través de la violencia. Y ahí las profes intentando mediar para que esos chicos no se maten entre ellos*”.

La cotidianidad de la vida escolar está permeada por la muerte. Las profesoras sienten dolor porque los grupos armados les arrebatan la vida a sus estudiantes. En Buenaventura una de las poblaciones más afectadas con el exterminio han sido las juventudes afrocolombianas. Los paramilitares impusieron un régimen de terror que implicó una práctica macabra denominada “limpieza social”. Los varones negros que no estuvieran trabajando, estudiando o vinculados con los grupos armados, eran desplazados o asesinados. Asimismo, en los barrios establecieron escuelas de crueldad para aleccionar a aquellos que rompían las normas mediante actos de tortura. Así fue enunciado por un líder social que entrevisté: “*el actor armado era el que educaba y educaba desde la violencia [...] Los ‘paras’ decían: ‘si no son capaces*

*de educar esos pelaos en casa, nosotros los educamos”* (Líder Fundescodes, entrevista, 2020, Buenaventura).

Los grupos armados organizados se convirtieron, siguiendo a Rita Segato (2018), en pedagogos de la crueldad. En los barrios controlados por ellos se asumen como autoridad, como los que “mandan”, regulan la población con violencia y se tornan referentes de masculinidad<sup>69</sup>. Estos hombres en armas simbolizan poder, capacidad de consumo, control sobre el cuerpo de las mujeres. Simbolizan el quiebre de la comunidad debido a que su ethos guerrero está atravesado por una subjetividad individualista, capitalista, feroz y acaparadora. La profesora Gabriela reflexionó conmigo al respecto. Ante el abandono, la pobreza y la marginación, las comunidades han sido seducidas u obligadas a darle legitimidad a los grupos armados. Dice ella: *“se le está dando prioridad y valor más a las cosas materiales, al dinero, al poder, a la legitimidad de la violencia, entonces nuestros valores ancestrales van quedando de lado”* (Gabriela, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Uno de los enormes retos que enfrentan las maestras para educar es competir con las quimeras de dinero, autoridad y prestigio masculino que otorgan el narcotráfico y las estructuras criminales. Muchas sienten angustia, una especie de sin salida, una aporía. Ellas ven que muchos estudiantes dejan los libros y toman las armas, y se sienten frustradas porque la escuela no les puede ofrecer soluciones inmediatas a la miseria, el hambre y la discriminación. Por eso, un gran interrogante que se hacen las profesoras es ¿cómo hacer escuela en medio de la precariedad y la violencia?

Pues mirá que la escuela no puede ofrecerles las mismas oportunidades a los chicos porque no podría darles dinero, no podría darles un arma. La escuela puede mostrar otras alternativas o espacios diferentes donde ellos se sientan reconocidos, donde sientan que hay oportunidades de salir adelante, pero en Buenaventura eso no pasa, aquí no hay apoyo para nada. Entonces una se va preguntando qué tan efectivo es lo que hacemos si las familias toleran al actor armado y los chicos también. ¿Cómo se hace escuela en un lugar donde está legitimada la violencia? (Gabriela, entrevista, 2020, entrevista virtual)

En medio de la incertidumbre del conflicto armado muchas maestras deciden cuidar de sus alumnas y alumnos, incluso asumiendo riesgos personales que les

---

<sup>69</sup> La pedagogía de la crueldad instala en los varones deseos de imitar a los actores armados. Las profesoras mencionaron que en el patio de recreo han encontrado niños que juegan a ser “pala”, es decir, jefes de bandas criminales. Juegan a picar los cuerpos de los compañeritos, juegan a arrojarlos a los ríos. Con esos “juegos” se va naturalizando la muerte y se afianza una masculinidad guerrera.

pueden generar sanciones por parte de la administración escolar o bien les puede costar la vida. Algo que se hizo evidente en las narrativas de mis interlocutoras fue una especial conciencia de género sobre el impacto diferencial del conflicto armado sobre los cuerpos de las niñas y adolescentes<sup>70</sup>. Estas maestras mostraron una sensibilidad especial para escuchar, tramitar y asumir la protección de niñas que enfrentan diferentes formas de violencia basada en género y violencia sexual; entre ellas se encuentran la esclavitud sexual ejercida por los grupos armados y el llamado “enamoramamiento”, que es una forma de coacción que ejercen los hombres en armas sobre los cuerpos y las emociones de las adolescentes, aprovechándose de su situación de pobreza, desprotección y hambre (CNMH, 2017).

La miseria y los imaginarios asociados a los actores armados como proveedores y protectores llevan a que algunas familias ofrezcan a sus hijas como objetos sexuales, como si se tratara de un tráfico de mujeres. Es tan dramática la violencia sexual que, según las profesoras, desde los 10 años de edad las niñas están utilizando implantes anticonceptivos para evitar embarazos forzados, ya sea por miembros de su familia o por parte de los mismos actores armados. El cuerpo de las niñas y adolescentes negras convertido en objeto apropiable hace con que muchas tengan bajo rendimiento en la escuela, que deserten de ella o que intenten el suicidio.

Las docentes coinciden en señalar que las instituciones como el Instituto de Bienestar Familiar y la Fiscalía<sup>71</sup>, que deben garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes, son inoperantes en la ciudad de Buenaventura. Es común que las maestras, como primeras respondientes en casos de violación de derechos humanos, activen las rutas de prevención y protección. No obstante, las instituciones del estado no operan como debe ser; no hay funcionarios disponibles y los niveles de impunidad frente a los crímenes son elevados. Esta inoperancia estatal hace que las maestras asuman la protección de las niñas víctimas de violencia sexual, lo que las

---

<sup>70</sup> Sin duda esta conciencia es producida tanto por la experiencia personal de las maestras como mujeres negras en medio de una ciudad en guerra, como por el influjo de varias ONG que hacen presencia en el territorio y que han hecho hincapié en el desarrollo de la perspectiva de género para prevenir la violencia sexual. Tal es el caso de los proyectos de la Fundación Plan International, que desarrolló procesos educativos para empoderar a niñas y docentes en la lucha contra el sexismo: <https://www.plan.org.co/proyectos/liderando-por-la-paz/>

<sup>71</sup> El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es la entidad nacional encargada de brindar protección y restitución de derechos a los menores de edad en Colombia. En particular, comparte la responsabilidad de atender los delitos de violencia sexual que se denuncian en los colegios, de la mano de la Fiscalía General de la Nación.

expone a sanciones o al despido, debido a que su rol debería limitarse a activar las rutas.

La maestra Rossy narró una situación en la que activó un protocolo para proteger una niña cuyo padre, miembro de una banda criminal, estaba abusando de ella con el conocimiento de otros familiares. La ruta se activó un día viernes en la tarde y los funcionarios de Bienestar Familiar no se acercaron al colegio para poner a la niña bajo medida de protección. Rossy tuvo que resguardar a la niña en su casa durante todo el fin de semana. Este acto de protección significó romper el protocolo de la ruta y asumir un enorme riesgo debido a que el papá de la niña la estaba buscando. En este contexto en el que el estado no protege y solo se manifiesta para sancionar a los funcionarios cuando las cosas fallan, las maestras terminan transgrediendo las normas para intentar preservar la vida de sus estudiantes:

¡Imagínate! Cuando se conoce el contexto hay que disminuir la legalidad para cuidar a los chicos y cuidarnos todos [risas]. Entonces, en todos esos hechos de violencia ahí entra uno como maestra a ser cuidadora y a tener unas responsabilidades donde la ley no lo apoya. A uno le toca actuar fuera de la ley para proteger a los chicos, porque un viernes a las diez de la noche ya no hay institucionalidad en Buenaventura. Nadie contesta. Yo no podía dejar esa niña en la calle. Ese es el nivel de la situación (Rossy, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

Las mujeres con las que conversé en esta investigación coinciden en que ser maestra en Buenaventura implica realizar un *cuidado de alto riesgo*. Este riesgo de muerte lo asumen las maestras debido a su compromiso ético del cuidado con los renacientes. En este caso, ese deseo de bienestar, protección y responsabilidad con la preservación de la vida de niños y adolescentes, las impulsa a priorizar la seguridad del otro antes que la suya. Ante la falta de protección del estado, estas maestras se juegan la vida no necesariamente guiadas por un instinto maternal, sino por un posicionamiento político que implica arriesgarse con el objetivo de impedir que la violencia devore a las nuevas generaciones. Desde este punto de vista, el cuidado de alto riesgo pone en evidencia que para estas maestras cuidar es una forma de intervención política que intenta sostener la vida a través de diferentes repertorios, como el ejercicio de la denuncia, la protección corporal, la transgresión de las normas institucionales y la exposición de su propia vida.

Claro, se intenta cuidar asumiendo riesgos de todo tipo. A veces el malo, el que no está de acuerdo y el que no permite la protección porque se le están llevando su juguete, por así decirlo, vienen y amenazan con secuestro, con todos los riesgos que podríamos estar asumiendo. Uno se puede volver objetivo militar por entrometerse en una cantidad de cosas que hacen temblar. Pero es que esos muchachos nos necesitan y toca, sí, asumir el riesgo (Manuela, entrevista, 2022, Buenaventura).

Las maestras de Buenaventura que conversaron conmigo son tejedoras de comunidad en medio de las inclemencias del conflicto armado. Aguantan condiciones inhóspitas para ejercer su labor como educadoras y arriesgan sus vidas para impedir que sus estudiantes sean devorados por la guerra. Este trabajo suele ser desconocido por las instituciones y, como producto de la desprotección, el silencio y la invisibilización, sus cuerpos tiemblan y adolecen.

Las maestras se convierten en “*dolientes*” que acompañan los sufrimientos de los estudiantes y sus familias (Liliana, entrevista, 2022, entrevista virtual). Ellas mismas se vuelven “enemigas”, objetivos militares y padecen amenazas, persecuciones y violencia sexual. Estos daños generan profundos traumas, silencios y dolores en el alma que se traducen en daño emocional, depresión y culpa. Varias de estas mujeres hablaron de la culpa porque a pesar del riesgo que asumen no logran salvar a los muchachos del reclutamiento, no logran evitar la expulsión escolar, no logran proteger siempre a las niñas de la violencia sexual. Las maestras han tenido que soportar la pérdida de estudiantes que se suicidan debido a las presiones de las bandas criminales. Esa culpa carcome sus conciencias y, en consecuencia, sienten que fallaron y que no hicieron lo suficiente para proteger a sus estudiantes.

Por estos motivos, considero inapropiado celebrar el cuidado como un elemento normativo de las pedagogías para la paz. Varios académicos elevan el cuidado como un ideal que deberían expresar todos los maestros y maestras en el conflicto armado, de cara a la construcción territorial de la paz (QUINTERO, SÁNCHEZ; BALLESTEROS, 2019). Sin embargo, ignoran todo el peso, la carga, el sufrimiento y el riesgo que significa asumir el cuidado en un contexto donde el conflicto armado nunca cesó. Así las cosas, romantizar el cuidado en las prácticas pedagógicas en el conflicto armado normaliza los sacrificios que hacen las mujeres, refuerza las desigualdades de género y legitima la ausencia del estado en la provisión de bienestar. Las maestras con las que hablé demandan cuidado y reconocimiento del trabajo amoroso y de riesgo que hacen en sus escuelas. Exigen justicia para que ellas no

sigan cargando en sus espaldas la protección de una comunidad históricamente marginalizada y olvidada. Las profesoras demandan redistribución del cuidado con sus colegas varones que evaden la tarea, con las directivas escolares, las familias y el estado. El cuidado no soluciona el conflicto armado ni hace la paz, pero permite que, de alguna forma, la vida continúe y la escuela se sostenga allí donde todo parece desmoronarse.

### **3.3 El cuidado escolar como re-existencia afrocolombiana**

El ideal ético de cuidado de las maestras bonaverenses que han dialogado conmigo se orienta hacia la construcción de tejido comunitario para preservar la vida colectiva y sostener la escuela en medio de las ruinas que genera el conflicto armado. Esta ética que involucra afectos, saberes ancestrales y posicionamientos políticos se sostiene sobre prácticas cotidianas que implican hacereres, materialidades y relaciones (PUIG DE LA BELLACASA, 2017).

En este apartado me pregunto por *cómo* se hace el cuidado que ofrecen las profesoras bonaverenses. Es decir, de qué manera responden a las necesidades concretas de sus estudiantes. También tomo en consideración que el trabajo de mantener, continuar y reparar el mundo escolar está atravesado por contradicciones, potencias y fracasos (TRONTO; FISHER, 1990).

La hipótesis que propongo es la siguiente: la etnoeducación impulsa la creación de prácticas de cuidado que procuran la permanencia en el territorio mediante la protección de los cuerpos de les niñas y adolescentes afrocolombianos; estas prácticas de cuidado, en los decires de las maestras, van más allá del discurso coyuntural de la construcción de paz. Este cuidado tiene una temporalidad más amplia y está conectado con la posibilidad de reanudar la relación histórica que las comunidades negras han creado con el territorio desde hace siglos. No se trata de un proyecto, o algo que está en el futuro; por el contrario, es la posibilidad de seguir-siendo, de vivir sin miedo, de vivir sabroso en la escuela y en el territorio (MILLÁN, 2020; QUICENO, 2016). El cuidado escolar está asociado con el despliegue de prácticas educativas que buscan salvaguardar las vidas de los renacientes, sostener los modos de vida amenazados por la guerra y enseñar una memoria ancestral para combatir el desarraigo, el trauma y la muerte.

Este cuidado está feminizado e implica códigos culturales asociados al madrinazgo, los afectos, la dedicación y la preocupación por el bienestar del otro. Estas prácticas de sostenimiento de la vida emergen en medio del abandono estatal, el racismo estructural y la necropolítica (MBEMBE, 2011). Por lo tanto, no es un trabajo heroico ni altruista, sino el efecto de desigualdades sociales y de una mala distribución del cuidado que le confiere a las mujeres negras responsabilidades que van más allá de lo que formalmente deben hacer como maestras. El cuerpo de la maestra se torna un cuerpo comunitario y sus límites no se reducen al acto de transmitir conocimientos.

Una maestra en zonas de conflicto armado es cura, psicólogo y enfermera [...] La maestra se convierte en una comunidad y es alguien que es una ayuda, un escape, un refugio. La maestra siempre, siempre, carga con ese peso, porque no solo es un niño, también llega la mamá, llega el padre, llega el abuelo, llega la tía, llegan muchas personas alrededor de él (Violeta, entrevista, 2020, Buenaventura).

Procuró reconocer el “peso” que cargan las maestras con el cuidado y las relaciones de género que determinan su distribución desigual entre hombres y mujeres en la escuela. Me distancio de las teorías que conciben el cuidado en el trabajo docente en contextos de conflicto como una panacea, un ideal romántico y acaramelado, que postula que las relaciones de cuidado son siempre positivas, bondadosas, reparadoras y conducentes hacia la paz (OVIEDO; ALVARADO, 2021; QUINTERO, 2021; SÁNCHEZ; QUINTERO, 2020). Estos estudios resaltan los beneficios del cuidado en los estudiantes, pero suelen ignorar el lugar de quienes cuidan, las cargas que llevan y los riesgos que atraviesan estas prácticas. Por ejemplo, el trabajo de Oviedo y Márquez (2021), sobre la pedagogía de las emociones para la paz, tiende a reforzar esta imagen del cuidado como un reino de la bondad:

El cuidado de sí en la escuela para cuidar al otro y lo otro se piensa como un aporte a la construcción de paz de Colombia, en que los actores sociales toman conciencia del deseo de no sufrir y, por lo tanto, empiezan a experimentar la bondad que los gobierna, dado que no quieren que los otros sufran [...] En la escuela, estas experiencias pueden ser desarrolladas con el ánimo de fortalecer la bondad (OVIEDO; MÁRQUEZ, 2021, p. 207).

Esta noción sospechosa de “bondad” en las prácticas pedagógicas responde a un ideal normativo para la construcción de paz que enaltece peligrosamente a las maestras y maestros como agentes de cuidado que deben construir actitudes



altruistas, amorosas y desinteresadas con el fin de disminuir la violencia, permitir la reconciliación y reparar los daños (OVIEDO; ALVARADO, 2021). Tomando distancia de esta perspectiva del cuidado en el conflicto armado como un reino de sentimientos bondadosos, demostraré que las maestras de Buenaventura practican el cuidado, pero no de modo inocente. Como plantea Pascale Moliner (2012, p. 19), “[...] el desinterés y la abnegación, no son la quintaesencia de la bondad femenina, sino que son, en realidad, prácticas moralmente problemáticas”. Si bien algunas maestras con las que hablé asumen esta ética del sacrificio, esta no es la única forma de asumir el cuidado escolar en el marco del conflicto armado.

Para algunas maestras bonaverenses actuar para otros no significa sacrificarse, implica establecer límites en las relaciones de cuidado y exigir reciprocidad. En este sentido, las profesoras no son agentes bondadosos que buscan la paz con sus acciones protectoras. Al contrario, deberíamos entenderlas como agentes políticos que buscan defender la vida colectiva sin abdicar de sí mismas. También anhelan la paz, pero no a costa de su vida.

Como mostraré más adelante, las profesoras no se arriesgan a cuidar a sus estudiantes de la misma forma; hay algunos a los que no quieren cuidar porque representan peligro y atentan contra sus vidas. Esto no las hace peores maestras o sujetos morales inadecuados para la construcción de una sociedad en paz. Por el contrario, pone en evidencia que cuidar en las prácticas pedagógicas es un trabajo pesado, lleno de ambivalencias afectivas y conflictos que para nada se corresponden con un trabajo angelical y bondadoso.

Desde esta perspectiva feminista, desarrollaré las prácticas de cuidado que construyen las maestras bonaverenses desde el cotidiano escolar, y haré énfasis en que dichas prácticas coexisten con la violencia, y no siempre logran ser una superación de las heridas, las ruinas, los traumas y los daños. Las profesoras hacen cuidados para imaginar otros presentes y futuros, sin embargo, sus esfuerzos no siempre conducen al éxito, pues la tragedia de la violencia está tan enquistada que a veces es inevitable el fracaso y la dificultad para sostener la vida.

A pesar de la adversidad, estas mujeres insisten en generar entornos escolares cuidadosos como *enclaves de vida*. En mi visión, los cuidados no solo sostienen vidas, sino que también crean espacios para re-existir. Los enclaves son aquellos espacios-otros, tiempos-otros que hacen de la escuela un territorio para continuar la vida en medio de la destrucción; un espacio para esquivar la muerte y la violencia, un lugar

para poder vivir con dignidad en medio de la deshumanización y el desarraigo (ALBÁN, 2015).

La re-existencia afrocolombiana que agencian las maestras crea un espacio cuidadoso en la escuela que se compone de cinco prácticas comunes que logré identificar, a saber: el autocuidado como principio ético; la prevención del reclutamiento; el comadreo como conexión afectiva; las pedagogías del duelo; y el *re-ombligar* como praxis ancestral para sostener el vínculo entre cuerpo, comunidad y territorio.

### **3.3.1. “No tengo capa y no soy una heroína”: autocuidado y límites en las relaciones escolares**

Los maestros y maestras en el conflicto armado colombiano han demostrado arrojo y compromiso con las comunidades, guiados por una coherencia ética que conecta su vocación de servicio con la resistencia y la labor política. Como plantea el investigador Mauricio Lizarralde (2003), estos docentes “se la juegan” por la comunidad educativa y actúan no solo a pesar del miedo, sino también en contra de él. En mi trabajo de campo encontré que las maestras llaman a estas prácticas “cuidado de alto riesgo”. Ellas también asumen posturas éticas de sacrificio y se ponen en peligro, con el fin de proteger a alumnas y alumnos de los embates del narcotráfico, el reclutamiento y la violencia sexual.

Ahora bien, no todas las maestras bonaverenses que entrevisté consideran que este ideal de profesora sacrificada y que “se la juega” por la comunidad sea el único modelo para hacer resistencia dentro del conflicto armado. De hecho, para muchas profesoras resulta problemático actuar para otros sin establecer límites y sin considerar el autocuidado. Esto no quiere decir que son profesoras indiferentes a las violencias, por el contrario, ellas construyen una agencia ambivalente y compleja que consiste en ofrecer cuidado y protección, pero sin fundirse con el otro. Como señala la socióloga Nadya Guimarães (2020), en las profesiones de cuidado es común que las trabajadoras establezcan barreras y fronteras para delimitar las relaciones que tejen con los beneficiarios del cuidado. En este caso, establecer barreras para el riesgo es una forma de autoprotección, pero es también una manera de delimitar el trabajo docente como una labor de conocimiento y no como un trabajo “redentor” y mesiánico.

En este sentido, Martha, orientadora escolar que trabaja desde hace ocho años en una escuela que recibe una gran cantidad de estudiantes que han sido desplazados forzosamente con sus familias, detalló durante la entrevista los límites que establece para relacionarse con los problemas de sus estudiantes:

**Alanis:** ¿Y tú pones límites en tu trabajo como docente orientadora?

**Martha:** Sí. Eso yo lo aprendí con mi profesor de práctica, bendito sea él: “usted no se puede llevar su trabajo para su casa”. Yo creo que eso es algo que me ha permitido conservar mi felicidad [risa]. Tengo límites claros, no contesto llamadas fuera del horario, si le doy el teléfono a algún papito le digo: “llámeme en mi jornada de trabajo que yo le contesto”. Yo generalmente no voy a los hogares de los estudiantes y si el caso está feo hago denuncias anónimas, pero no me expongo. Una vez tuvimos un caso de una niña que quedó en embarazo de un señor de los armados y se había practicado un aborto de forma clandestina. Entonces yo cité a la familia de la niña para atender el caso, pero yo no me metí hasta la casa de ella para evitar problemas (Martha, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Otras maestras coinciden en señalar que su trabajo exige límites, tal es el caso de Sara, de 51 años, docente orientadora de un colegio afectado por el reclutamiento forzado en la Comuna 2. Al preguntarle por cuáles son las dificultades para activar rutas institucionales de protección, me respondió con claridad que, ante la inoperancia del estado, ella no se arriesga, pues su trabajo no implica el sacrificio de su vida:

Yo soy muy clara, yo no voy a llevar al muchacho al médico, no lo voy a llevar a terapia, no me voy a enfrentar con los violentos, yo no lo voy a hacer porque yo no tengo una capa y no soy una heroína de las películas de Marvel. Si tuviera una capa, entonces me pondría la capa y ¡vamos! Y yo no soy eso. Yo llamo al acudiente, le digo que se está presentando una situación con su acudido. Yo hago todo lo posible para que el muchacho tenga sus derechos restituidos. Yo hago bulla, hablo con Bienestar, hablo con el rector, con quien sea para que ese estudiante esté bien, pero no me voy a hacer matar (Sara, entrevista, 2022, Buenaventura).

Varias profesoras evitan asumirse como salvadoras de sus estudiantes, no obstante, como se observa en el discurso de Sara, no significa que no actúen en beneficio de sus alumnas y alumnos. Ellas hacen ruido en las instituciones y exigen protección, pero desde un marco de límites que ponen de presente el cuidado propio y el de sus familiares. Asimismo, asumen que las autoridades educativas no van a reconocer sus sacrificios ni tampoco van a responderle en caso de que ellas sufran algún tipo de violencia. Desde este punto de vista, las profesoras en el conflicto

armado actúan como agentes que miden los riesgos, asumen decisiones racionales y privilegian su bienestar.

Algo que me mostró Sara es que cuidar a la comunidad escolar en el conflicto armado no significa que todos los estudiantes sean depositarios de acciones, afectos y prácticas relacionales que permitan la prolongación de su vida. En su colegio hay presencia de jóvenes reclutados por parte de bandas criminales y considera que representan peligro para la comunidad, debido a las actividades delictivas que realizan. Por eso, ella no defiende la permanencia de estos jóvenes y aboga por su expulsión, con el fin de no poner en riesgo a la comunidad escolar.

**Alanis:** Con los estudiantes que tienen vínculo con los actores armados, ¿cómo manejas esa situación?

**Sara:** En todos los casos yo no intervengo, no porque hay temas sensibles. El narcotráfico también es un negocio y son temas de relaciones de poder. Hay estudiantes inmersos en eso y yo me pregunto: ¿a qué vienen? No entran a clase, son muchachos que están matriculados acá, pero están en otra tarea. ¿Qué se hace? Pues no se hace nada. Uno trata de atraerlos, pero ellos están aleccionados, hacen parte del cuento. Ellos finalmente desertan y eso es un descanso para mí. Ellos representan riesgo. De aquí se han ido muchos. Este año tuvimos que sacar unos muchachos por convivencia; ya definitivamente no se podía tenerlos, era poner en riesgo la comunidad educativa (Sara, entrevista, 2022, Buenaventura).

A veces el cuidado puede ser opresivo y significa peligro, por eso esta maestra decide no cuidar como una forma de protección personal y de la comunidad. Sus prácticas ponen de relieve que el llamado a cuidar siempre puede ser una forma de exponer a la vulneración a las maestras y maestros. María Puig de la Bellacasa (2012, p. 204) lo expresa de la siguiente manera: “[...] donde hay relación tiene que haber cuidado, pero nuestros cuidados también producen desconexión. No podemos cuidar de todo, no todo puede contar en un mundo, no todo es relevante en un mundo. No hay vida sin algún tipo de muerte”.

Finalmente, algo que enunciaron las profesoras es que ellas reconocen la agencia de sus estudiantes, por lo tanto, no entregan cuidado a menos de que ellos lo pidan. En este sentido, estas mujeres se esfuerzan para abrir espacios de escucha con el fin de que las chicas y los chicos manifiesten su interés en conseguir ayuda. Las profesoras no intervienen sin precaución. Esto no significa que estén gobernadas por el miedo, al contrario, es gracias a los límites y al autocuidado que consiguen realizar algún cambio significativo en la vida de sus estudiantes.

Soy la docente orientadora y por convicción voy hacer muchas cosas por ellos, pero también tengo el límite de que, si alguna acción me pone en riesgo y pone una bala sobre mi frente, yo abandono esa situación, y no por cobarde, sino que ir más allá también es arriesgarme y así como ellos tienen una historia, yo también tengo una historia y una familia. Uno no puede ser de ojos ciegos y oídos sordos, no, uno tiene que limitarse y así nos ha tocado a muchos docentes. Uno tiene que buscar la transformación de los chicos, de empoderarlos a ellos, pero que ellos sean los de la iniciativa y que eso lo repliquen en su comunidad, y les brinde una opción (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

### **3.3.2. Pelear para que los muchachos no se vayan “al otro lado”**

El “otro lado” es la frase que utilizan las comunidades de Buenaventura para referirse al mundo del narcotráfico y a los circuitos de poder generados por los grupos armados organizados. Ese lado, el de la violencia, está signado por la agresividad, la muerte y el sufrimiento. El “lado de acá”, el de la escuela, es un espacio de legalidad que no ofrece soluciones materiales, pero sí da tiempo de vida. Para las profesoras, esta representación binaria muerte/vida es algo que estructura sus formas de entender la práctica pedagógica: “[...] *por este lado, que es el educativo, no van a conseguir dinero tan rápido, pero estudiar les va a dar una garantía de vivir mucho más tiempo, de no andar con miedo de que los vayan a asesinar; no estar huyendo*” (Gabriela, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Como ya vimos, las maestras se preguntan constantemente qué pueden hacer para competir con las promesas de consumo, prestigio y mando que los grupos armados ilegales ofrecen a los jóvenes. Aunque sus herramientas son precarias y las oportunidades que tienen los chicos para continuar una trayectoria educativa son reducidas, las maestras insisten en promover los beneficios de la educación como un valor para impedir que los muchachos se vayan para el “otro lado”. Las maestras valoran el proceso educativo como uno capaz de formar otras subjetividades no inclinadas a la violencia, así como una posibilidad para tener un presente y un futuro dignos. Las maestras tienen convicción en que la educación puede transformar vidas.

Las docentes con las que hablé suelen preocuparse por el porvenir de sus estudiantes. Como señala Sara Ahmed, cuidar produce inquietud y estar a cargo de alguien genera agitación por su futuro, “[...] un futuro que está encarnado en la fragilidad del objeto cuya persistencia importa” (AHMED, 2019, p. 373). Hay preocupación por la vida futura de los muchachos. Las docentes se inquietan cuando

están al borde de desertar de la escuela y toman las armas o se convierten en vendedores de drogas. Se preocupan porque si los jóvenes se van hacia el “otro lado”, se pierde la esperanza de vivir en paz en el territorio.

Una de las prácticas de cuidado que realizan las maestras para prevenir el reclutamiento y la utilización de jóvenes y niñas consiste en generar estrategias pedagógicas y afectivas para convencer a los estudiantes de que permanezcan en la escuela y sueñen con otros mundos. Estas prácticas involucran un trabajo sobre las emociones, es decir, crean conexiones afectivas para provocar que los cuerpos de los alumnos imaginen una vida por fuera de la guerra, como una vida posible y deseable (ZEMBYLAS, 2019). Otro elemento que encontré es que las profesoras no solo ofrecen consejos y afectos para que los muchachos no deserten de la escuela, sino que realizan actividades materiales vinculadas al trabajo de “amadrinar”, de tal manera que a los muchachos no les falte nada y se puedan dedicar a sus estudios.

Gabriela trabaja con las niñas de Primaria a través de cuentos que, a modo de tecnologías morales, intentan generar una conciencia sobre el peligro que se corre del lado de los grupos armados organizados. La dinámica pedagógica consiste en que ella escribe un cuento a partir de las experiencias de sus estudiantes, e intenta alertar sobre los grupos armados y sus modos de instrumentalización. Gabriela lee los cuentos en el salón de clases y convoca una reflexión colectiva. Luego, pide a las niñas que escriban un nuevo cuento en el que imaginen una salida distinta a la vinculación con los actores armados.

Yo hice un cuento que se llama “El hueco”. Es la historia de un chico que consume droga y que hace parte de estos grupos [armados] y se sale de la escuela por el hueco. Eso ha sucedido, alumnos se salen para traer gente y amenazar a los compañeros. Entonces yo voy contando esas historias y ellos empiezan a señalar: “yo sé quién es así” y “ay, profesora ¿eso es por mí?”. Ellos se ven identificados en la historia y me sugieren que le meta cosas. [...] He ido creando esas historias como una manera de buscarlos, de llegarles, de que ellos se identifiquen y reflexionemos sobre el tema (Gabriela, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Además de la producción de material pedagógico, encontré que las maestras construyen estrategias de cuidado para impedir que los adolescentes se desescolaricen y se inserten en los grupos armados organizados. La maestra Sara reflexionó en la entrevista sobre los actores armados como productores de aprendizajes que compiten con los aprendizajes escolares: *“Aquí estamos midiendo*

*fuerzas entre dos aprendizajes a ver cuál prevalece. ¿Quién se queda con el muchacho?, ¿quién se lo lleva?”* (Sara, entrevista, 2022, Buenaventura).

Esa lucha entre fuerzas es una lucha desigual. Las maestras no tienen cómo resolver la miseria en la que viven sus estudiantes y el intento de protegerles acarrea múltiples peligros. A pesar del miedo, las profesoras crean prácticas para prevenir el reclutamiento forzado y usan herramientas afectivas y emocionales para “*dar la pelea*” por los niños y jóvenes. En este sentido, las docentes cuestionan los deseos de dominación encarnados en la figura del actor armado por medio de la alusión al buen vivir, es decir, a un vivir sabroso como posibilidad de permanecer en el territorio sin miedo y en armonía con los paisanos (QUICENO, 2016). Las profesoras enseñan esperanza, vida y posibilidades, a contracorriente de las pulsiones de muerte que enseñan los grupos armados:

Buenaventura tiene una plataforma de oportunidades y de servicios muy limitada. A pesar de lo poco que hay, yo digo: “aprovéchelo, vincúlese, desármese y no deje que lo armen”. Para mí lo importante es que el otro vea posibilidad, que no es únicamente estar allí y ser parte de la violencia. Yo les digo: “¿cómo usted no reconoce que ese que puede matarlo a usted y que usted puede matarlo a él es su paisano? Ustedes hacen parte de la misma comunidad, se han cruzado en otros espacios, este territorio es nuestro y merecemos disfrutarlo”. Fundamentalmente, es eso lo que hago en el trabajo (Sara, entrevista, 2022, Buenaventura).

Hice un bordado para Sara con el propósito de materializar esa ética de la posibilidad que emplean las docentes para orientar los cuerpos y deseos de sus alumnos hacia una potencia de vida colectiva.

El bordado cuenta una experiencia que vivió Sara con un joven llamado Andrés. Este muchacho había sido instrumentalizado para dar información a una banda criminal en calidad de “campanero”. Comenzó a tener bajo rendimiento escolar y problemas de convivencia. El rector decidió expulsarlo, sin embargo, Sara lo persuadió para que cambiara su decisión: “*No lo saque, le dije, dele otra oportunidad, yo me comprometo a hacerle acompañamiento*” (Sara, entrevista, 2022, Buenaventura).

Figura 15. – Escena de bordado, profesora Sara



Fuente: elaboración propia, 2023.

La docente se puso al tanto de Andrés y lo “amadrinó”. En sus palabras: *“Yo lo auxiliaba, me lo llevaba al medio día a almorzar a mi casa. Le compraba libros para que estudiara, lo llamaba para ver si estaba en la casa, me faltó fue parir a ese muchacho”*. Gracias a la dedicación y los cuidados de Sara, el joven consiguió graduarse y actualmente estudia Biología en una universidad pública de la ciudad de Cali. *“Andrés cuando se graduó vino y me buscó, me abrazó y me dijo: ‘toda la vida le voy a agradecer, usted me salvó la vida, si usted no estaba allí yo me habría ido para el otro lado con las bandas’”* (Sara, entrevista, 2022, Buenaventura).

En el bordado se refleja esa dualidad entre la vida y la muerte, el estudio y las armas, la escuela y los grupos armados. De un lado, utilicé mostacillas para simbolizar las balas que rodean a los jóvenes de Buenaventura. Del otro lado, está la escuela y la maestra abrazando a su estudiante. En el centro aparece Andrés con una toga, un birrete y recibiendo su título de bachiller. Él representa la satisfacción que sienten muchas maestras de que con su trabajo logran “ganarle” jóvenes a los actores armados. Este bordado honra el valioso trabajo que hacen muchas docentes de



Buenaventura para interrumpir los ciclos de violencia que devoran a los jóvenes afrocolombianos.

Otro ejemplo de estas prácticas me fue narrado por la profesora Luz Dary que, en 2014, construyó un proyecto denominado “Escuela de Liderazgo del Pacífico”. La experiencia involucró a 25 jóvenes en riesgo de reclutamiento y organizó un proceso formativo orientado al conocimiento de los derechos humanos y la defensa del territorio. Como maestra de Biología les enseñó a reconocer los daños que el conflicto armado le hace al territorio: *“Un componente del proyecto era la educación ambiental. Entonces, se les enseñaba la biodiversidad de nuestros manglares y esteros. La educación ambiental era una forma de hacer valer el territorio, de salvarlo de la invasión de las empresas y de los armados también”* (Luz Dary, entrevista, 2020, Buenaventura).

Es común que ante el abandono institucional las maestras busquen apoyo en fundaciones y ONGs internacionales para sacar adelante sus proyectos pedagógicos. En este caso, Luz Dary consiguió el apoyo de una fundación internacional que le brindó recursos para comprar refrigerios, alquilar un espacio y certificar el proceso con el fin de que sus alumnos tuvieran un incentivo para fortalecer sus roles de liderazgo.

Estas acciones que contribuyen a disminuir la participación de los jóvenes en las dinámicas de la guerra constituyen formas concretas de hacer la paz. Sin embargo, para las maestras estas acciones tienen un significado más amplio. Al proteger a estos jóvenes estaban manteniendo vivo el legado ancestral de lucha por la vida, el territorio y la autonomía. En este sentido, las maestras comprenden que cuando evitan que los chicos se vayan para el “otro lado” están generando condiciones para seguir existiendo en tanto comunidad afrocolombiana.

**Alanis:** ¿Cuál fue tu objetivo con la Escuela de Liderazgo?

**Luz Dary:** Al final buscamos que nuestros estudiantes salgan adelante, que tengamos la bandera que dejaron nuestros ancestros que fueron guerreros y nunca dejaron de luchar. Aunque nos amenacen, que en este momentico tenemos muchas amenazas los docentes, debemos seguir en la lucha y no bajar la guardia. Ese es el legado que le vamos a dejar a nuestros hijos y nietos, nuestra lucha y la persistencia en este territorio, y saber que con educación nuestra existencia se puede mejorar (Luz Dary, entrevista, 2020, Buenaventura).

Finalmente, es preciso mencionar que las maestras no siempre tienen éxito con sus estrategias de prevención y protección. En la mayoría de los relatos encontré que

las profesoras fallan en sus intentos de mantener a sus estudiantes en la escuela. Aunque persistan en ello, es común que los chicos terminen expulsados del entorno protector y expuestos al influjo de los grupos armados organizados. Estos hechos generan profunda tristeza en las maestras porque, de algún modo, con todo el cuidado que realizan no logran el sostenimiento de la vida.

Al respecto, la profesora Marlen, orientadora escolar de 39 años, me contó que en una ocasión se enfrentó a un rector que decidió expulsar a un alumno que estaba siendo presionado a vender drogas dentro de su colegio. Ella no pudo evitar la expulsión del muchacho y tiempo después se enteró de que el joven se había suicidado. Las maestras cargan con una culpa inmensa, con frustración y graves daños a su salud mental porque se sienten responsables de que sus estudiantes no logren permanecer con vida.

El cuidado es una potencia que hace y deshace vidas. Un trabajo sin garantías que no tiene siempre finales felices:

Iban a echar a un alumno, pero entonces como yo los defiendiendo, le dije al rector: “pero es que, mire, este muchacho está en situación de riesgo y por eso no rinde académicamente, démosle una segunda oportunidad”. No se pudo, lo sacaron y yo me sentí muy muy mal. No pude hacer nada y lo peor es que, al año siguiente, nos dimos cuenta que él se ahorcó, se suicidó ahí en la casa. Eso sí fue lo que más me impactó. Yo intenté conversar con él, brindarle alguna ayuda, porque los demás profesores decían: “sí, que lo echen, que lo echen”. Nosotros con la directora de curso dijimos: “hombre, démosle una oportunidad, al menos si no rinde por lo menos está aquí”, porque él decía que quería estar en el colegio (Marlen, entrevista, 2020, entrevista virtual).

### **3.3.3. Espacios de comadreo para afrontar la violencia sexual**

Ante la violencia sexual que acecha a las niñas y las jóvenes de Buenaventura, algunas maestras han desarrollado estrategias de escucha afectiva con el fin de generar lazos de solidaridad y afrontar este crimen horrendo. La escucha que ofrecen las maestras se inscribe dentro de prácticas ancestrales asociadas al “comadreo”. El comadreo comprende espacios tradicionales de encuentro entre mujeres negras del Pacífico donde parteras, curanderas, cocineras, lideresas y vecinas, se reúnen para compartir la palabra, afianzar lazos de cuidado, protegerse mutuamente y brindar soporte afectivo (QUICENO, 2021, p. 39). Como señala Bibiana Peñaranda, “A través

del comadreo nos protegemos mutuamente para poder sobrevivir amorosamente en medio del conflicto” (PEÑARANDA, 2017, p. 39).

Aunque la mayoría de las profesoras despliegan estrategias de escucha afectiva para abrazar los dolores de sus estudiantes, Liliana fue una de las docentes que hizo más énfasis en la escucha entre mujeres como una táctica de resistencia a la violencia sexual.

Yo echo mucho chisme con mis alumnas y me invento actividades por fuera del colegio: “vamos a la casa de fulana y hacemos un postre”, busco que sea de lo más charladito y mientras hacemos el postre comadreamos de las situaciones de violencia. Me ha servido mucho escucharlas, porque eso les ayuda a hacer catarsis” (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

La violencia sexual en el conflicto armado ha sido empleada como una estrategia para apropiarse de los cuerpos de las mujeres negras y sus territorios. Esta modalidad de violencia se caracteriza por humillar a las víctimas, desmoralizarlas y romper su equilibrio psíquico y corporal. La violencia sexual se vive como un virus troyano que infecta simbólicamente el cuerpo, lo destruye desde adentro, lo despoja de su autonomía y confisca su placer. Asimismo, es una violencia en la cual la sociedad culpa a la víctima por lo ocurrido mientras que los perpetradores suelen quedar en la impunidad. De manera lamentable, en Buenaventura los actores armados han violado a las jóvenes contando muchas veces con la anuencia de sus familiares:

La violencia sexual es una cosa atroz, hasta la misma mamá consiente todo esto. Muchas veces prestan a las niñas para ser las mujeres de estas personas que andan en el tema del conflicto armado. Entonces, es un problema porque ellas dejan el colegio y se embarazan, y hasta ahí llegaron los estudios (Marlen, entrevista, 2020, entrevista virtual).

La prevención de la violencia sexual es una tarea titánica que las maestras no logran llevar a buen término. En sus relatos son frecuentes los fracasos en materia de protección. Lo más común es que las niñas y las jóvenes abandonen la escuela porque los actores armados las controlan. Algunas terminan con embarazos no deseados y cargan consigo traumas insoportables que les impiden vislumbrar posibilidades de futuro. Las rutas de protección, además, suelen ser ineficientes y es común que las instituciones las revictimicen.

Si bien combatir la violencia sexual implica frustración y riesgo, las docentes intervienen a partir de una “política de vínculos” basada en el acercamiento cuidadoso entre cuerpos, la comunización del dolor y la escucha solidaria que se diferencia de las distancias protocolares que establecen las instituciones (SEGATO, 2018). Con el fin de visibilizar estas prácticas de comadreo y vínculo en la escuela, acordé con la profesora Liliana la elaboración de un bordado.

Figura 16 – Escena de bordado, profesora Liliana



Fuente: elaboración propia, 2022

En la pieza textil que hice para ella hubo varios símbolos que expresan tanto el dolor que cargan las niñas en sus cuerpos, como el cuidado que ofrece la profesora para intentar superar los recuerdos dolorosos y seguir adelante. Liliana fue reflexiva en señalar que la sociedad naturaliza la violencia sexual y esto genera un manto de silencio, vergüenza y opresión. Este manto impide que las niñas encuentren a alguien que las escuche y que tome en serio sus relatos para que esos hechos no se repitan:

Yo tengo algunas niñas que han vivido el abuso sexual y han tenido que comer calladas de que las abusaron y acuden a su mamá o al familiar a decirle: ‘hey, me abusaron, fulanito de tal me violó’, y esta persona llega con un mercado a la casa, le regala una camisa o un jean: “vea, trague entero, respire profundo, ya, se subsanó el daño”. Entonces quedan tan rotas (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

En el bordado se observa a una estudiante que tiene sus brazos lacerados. Liliana me contó que muchas niñas y jóvenes practican “*cutting*”, esto es, automutilaciones y cortes en la piel que son una manifestación del malestar psíquico y corporal generado por la violencia sexual. En este caso, el bordado sirvió como un lenguaje de lamentos, como una memoria textil del dolor que enfrentan las niñas en el conflicto armado. Fue una pieza difícil de hacer debido a la carga de sufrimiento que allí se condensa, sin embargo, Liliana me mostró que su trabajo involucra esperanza, involucra “fe”; por ello, las flores que nacen en medio del dolor.

El diseño revela que esta maestra transforma la escucha en un acogimiento corporal, en un abrazo. En esta escena lenguaje, cuerpo y dolor son compartidos. Liliana transmite luces de posibilidad a las niñas, previene el suicidio y crea conexiones afectivas para continuar viviendo. Muchas maestras en el conflicto armado no solo escuchan los dolores, sino que también los hacen suyos: “[...] entonces a mí me ha tocado entrar en la piel de ellas, estar en sus zapatos, entenderlas desde su problemática y acompañarlas en su amargura y sanar” (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

En el diálogo con Liliana ella se narró a sí misma como una “*arqueóloga*”, como alguien que hace el trabajo de excavar en los silencios profundos de las niñas para sacar de allí palabras que les permitan relatar los hechos de violencia sexual y buscar ayuda.

Cuando comienzas a indagar por qué se cortan la piel es como si estuvieras excavando. Te toca meter la pala para que vaya más al fondo de esa tierra y así te das cuenta que han vivido situaciones inhumanas, y que esas niñas no se cortan por moda, sino por todo ese dolor que les trae el ser violadas (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Este acto de escuchar implica paciencia y ganarse la confianza de las alumnas, pues el dolor se torna indecible, las palabras faltan, hay huecos en los recuerdos, silencios que oprimen y que las niñas emplean para autoprotegerse. “Excavar”

significa ir más allá de los discursos que banalizan la violencia sexual. Significa dar importancia a las voces de las niñas y convertir la escucha en una acción para que esos hechos no se repitan.

En este sentido, el comadreo que se teje entre maestras y estudiantes abre espacios en la escuela para desnaturalizar la violencia sexual y permite a las chicas expresar su sufrimiento sin ser juzgadas ni ignoradas. Por medio de la escucha las maestras estrechan vínculos de confianza y desafían el silenciamiento que impone esta sociedad sexista a las víctimas. Gracias a este trabajo, Liliana ha logrado que algunas de sus alumnas denuncien estos casos ante las instituciones. De igual manera, de la mano de las organizaciones de mujeres, les ha ofrecido espacios de refugio y acompañamiento.

Por último, esta política de los vínculos y de la escucha afectiva involucra acciones pedagógicas para transformar las relaciones de género y promover los derechos sexuales y reproductivos. La profesora Violeta organiza espacios de sensibilización abiertos al público con el propósito de difundir las leyes que protegen a las mujeres de las violencias de género; promueve espacios de comadreo para denunciar la violencia sexual e instala reflexiones críticas sobre el amor romántico para que las chicas eviten establecer vínculos afectivos con los actores armados.

El tema de la violencia con las adolescentes tiene algo común y es el tema de “canalear”<sup>72</sup>. Hasta un día yo escribí en el tablero: “No más al canaleo”. Ahí yo asumí una postura crítica porque estas niñas por una gaseosa o un billete se dejan meter mano del actor armado. Yo sí les digo que esos tipos son peligrosos, que ellas se deben cuidar, que piensen más allá de tener un marido así, porque ellas pueden estudiar y no estar dependiendo de un hombre; mucho menos de esos tipos (Violeta, espacio de Socialización, 2022, Buenaventura).

Estas estrategias pedagógicas articulan no solo cuidado hacia las estudiantes, sino también la enseñanza de otros modelos de feminidad; las maestras insisten en formar subjetividades independientes, autónomas y con capacidad para decidir sobre sus cuerpos y deseos. Las profesoras desafían con sus prácticas educativas el orden de género establecido por los grupos armados, y cuestionan los entramados culturales que normalizan la apropiación de los cuerpos de las mujeres negras. Violeta también ha tenido la oportunidad de sensibilizar a los hombres en armas para que cuestionen

---

<sup>72</sup> “Canalear” es una expresión que utilizan las jóvenes en Buenaventura para referirse al ofrecimiento de servicios sexuales y afectivos a cambio de dinero y protección por parte de los actores armados.

el mandato de masculinidad: “[...] *la ley dice que coger una chica a las malas es violencia, ellos lo desconocían como violencia, y pues les dejé la espinita de que culturalmente eso no es normal*” (Violeta, entrevista, 2020, Buenaventura).

En síntesis, podemos afirmar que el comadreo en tanto práctica ancestral que entreteje vínculos de protección entre mujeres negras empodera a las estudiantes para resistir la violencia y les brinda herramientas para tal vez sanar y transformar su historia. En la vida cotidiana de la escuela, las maestras traen los saberes ancestrales para resistir en medio de la violencia.

De esa forma, la etnoeducación que practican las maestras bonaverenses se torna una herramienta concreta que sostiene vínculos, genera protección y estimula resistencias a la matriz de género impuesta por la guerra. De igual manera, estas prácticas buscan que las niñas no abandonen la escuela y que persistan en sus estudios, dado que estudiar es un camino que permite construir una vida autónoma y, como se dice, lo que se aprende nadie lo puede arrebatar.

### **3.3.4. Pedagogías del duelo: una experiencia de paz a escala corporal**

Una de las preocupaciones de las profesoras que participaron en esta investigación es la perpetuación de las dinámicas de violencia en las nuevas generaciones. Sienten angustia de que los estudiantes se entreguen a las armas y busquen retaliación por las pérdidas que han sufrido. ¿Cómo impedir que los deseos de muerte impregnen las subjetividades de los estudiantes que han sido traumatizados por la guerra?, ¿cómo evitar que el trauma se reproduzca en los cuerpos y se perpetúen los sentimientos de venganza? Estas preguntas no son sencillas e involucran no solo a las maestras, sino a todo un país que ha sido desangrado en un espiral de violencia que se transmite de generación en generación.

Estas preguntas nos llevan a considerar el trauma intergeneracional como un objeto de preocupación pedagógica, que tiene efectos en la vida cotidiana de las escuelas en medio del conflicto armado. La maestra Rossy expresó durante la entrevista una preocupación moral por el estancamiento de sus estudiantes en deseos de venganza, sin que hayan recibido una reparación integral. Estos traumas afectan tanto su salud mental como su desempeño escolar.

Algunos de sus estudiantes son familiares de las víctimas de la masacre del barrio Punta del Este en el año 2005, cuando 12 jóvenes fueron engañados por

paramilitares que les ofrecieron una remuneración para jugar un partido de fútbol. Los jóvenes fueron desaparecidos y luego encontraron sus cuerpos con señales de tortura. Esta masacre generó hondos traumas en la comunidad y su memoria ha sido objeto de disputas entre familiares que intentan exigir justicia; y entre otros miembros de la comunidad que se han enfrascado en el rencor y la venganza. Rossy habló al respecto:

Hay un potencial muy alto de niños que quieren imitar a los grupos armados. Entonces, de ahí es que nos viene la preocupación por el sujeto que van a imitar. Porque ellos dicen: “yo no voy a ser víctima, porque en ese equipo de fútbol yo perdí a mi tío, yo perdí a mi primo, entonces, yo voy a vengarme y para vengarme voy a desertar del colegio”. Eso pasa porque prácticamente aquí no hay justicia, aquí nadie sabe quién mató a sus seres queridos. Hay muchos que han desertado y que han ido a las filas, pero hay otros que se quedan simplemente repetitivos de esa situación negativa (Rossy, entrevista, 2020, entrevista virtual).

El trauma, como señala Michalinos Zembylas (2017), no es algo que “cargan” los individuos; por el contrario, es un producto social enmarcado en ideologías y discursos emocionales que confieren sentidos a eventos dolorosos del pasado. De esta manera, los traumas son moldeados por políticas emocionales que, por un lado, pueden reforzar el odio y la perpetuación de la violencia o, por otro lado, pueden generar conexiones afectivas para impedir la repetición de pasados traumáticos al cultivar emociones como la esperanza, la solidaridad y la reconciliación.

La profesora Rossy me habló de una experiencia pedagógica en la que ella incide sobre la perpetuación del trauma por medio de una pedagogía emocional que le apunta a trabajar el duelo. Maestras, maestros y estudiantes construyeron un espacio de memoria y duelo dentro de la escuela que toma como materia de intervención un mural colectivo. En dicho espacio se invita a las y los estudiantes a expresar el sufrimiento, a habitar la pérdida y a construir una comunidad a partir de la vulnerabilidad compartida.



Figura 17 – Mural de los duelos



Fuente: Registro fotográfico realizado por la Profesora Rossy, Buenaventura, 2022.

Mientras que les estudiantes que llevan esas marcas traumáticas son invitadas a compartir su dolor, sus colegas son invitados a escuchar, a abrir sus corazones y a tejer un duelo colectivo para desprivatizar el sufrimiento. Todos y todas intervienen en el mural y expresan sentimientos de empatía, apoyo y reconocimiento de que las pérdidas individuales generan dolor en toda la comunidad escolar. De esta manera, las profesoras intervienen en los discursos emocionales que perpetúan las memorias que fosilizan los traumas, y crean una comunidad de duelo que da soporte afectivo y promueve la construcción de paz: *“Necesitamos que esas conexiones con el hecho violento negativo generen otra cosa que no sea la violencia; que sea el amor por la comunidad, que sea algo para mejorar la convivencia”* (Rossy, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

Esta pedagogía del duelo plantea como objeto de enseñanza el compartir los sufrimientos y formar subjetividades solidarias capaces de reconocer la rabia y el dolor que producen las dinámicas del conflicto armado, con el fin de repudiarlo y transformarlo. Algo interesante de esta propuesta es que el mural no se construye de manera coyuntural, sino que durante todo el año escolar es objeto de múltiples reelaboraciones:

En la memoria de Buenaventura persiste la masacre de los 12 chicos de Punta del Este. Muchos alumnos de mi colegio son familiares directos de las víctimas, y ellos reproducen deseos de venganza.

¿Qué hemos hecho nosotros? Todo el tiempo generamos espacios de emociones. Tenemos murales. Así como tú tienes tus bordados, nosotras hemos ejemplificado esa historia de emociones. Las emociones simplemente son expresadas por el ser humano y se reflejan de diferentes formas. En ese espacio del mural de emociones se reflejan diferentes textos, caricaturas y dibujos. Y cada periodo borramos, estucamos la pared, volvemos a pintar y volvemos a actualizar ese mural de emociones y hay unas normas. No deben escribir expresiones vulgares, no deben escribir frases que van fuera del propósito de este mural. Es un espacio de llanto, de comunicación, de duelo. Es un espacio de emociones que se transforma en un lugar para hacer duelo (Rossy, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

Esta idea de actualizar el mural constantemente puede interpretarse como un gesto de cuidado que entiende que las pérdidas no deben elaborarse, cerrarse, resignificarse o superarse. Haciendo eco del planteamiento de Judith Butler (2006b), parece que el mural de Rossy invita a entender que las pérdidas no se pueden olvidar o sustituir con algo más, sino que ellas nos habitan y nos enseñan que las vidas cambian para siempre como producto de esa ausencia. El mural es un objeto emocional que crea conexiones afectivas para seguir adelante con la vida, pero que a cada tanto le recuerda a los estudiantes que esas pérdidas no se deben dejar atrás. Se hace preciso recordar las heridas para generar otros modos de convivencia, otras posibilidades de vida, y para imaginar un futuro por fuera del conflicto armado.

Hice un bordado para la maestra Rossy en el que se reclama la paz como un deseo, como una fuente de esperanza que orienta el trabajo docente en estos contextos de conflicto armado. Ella no me sugirió bordar un hecho vivido, sino una imagen del futuro, a saber: el fin de la guerra. En el centro de la escena aparece un niño y su padre recibiendo la paloma de la paz como símbolo de posibilidad. Rossy está leyendo un libro y hay un título que invita a “cerrar juntos el capítulo de la guerra”. Algo que me enseñó Rossy es que su práctica de cuidado, comprometida con una pedagogía del duelo, contribuye a hacer la paz en medio de la violencia y a repensar lo que entendemos por educación para la paz.

Figura 18. – Escena de bordado, profesora Rossy



Fuente: elaboración propia, 2021.

En Colombia, la institucionalización de la Cátedra de Paz (COLOMBIA, Decreto 1038 de 2015) se ha entendido como una política educativa que opera “de arriba hacia abajo” estableciendo unas competencias que enfatizan en la transmisión de conocimientos estandarizados, tales como: la enseñanza de los derechos humanos, la resolución de conflictos, la historia de los procesos de paz, la memoria histórica del conflicto armado, ente otros (BELLINO, et., al, 2022). Desde este punto de vista, los procesos de educación para la paz tienden a priorizar la construcción de currículos, cartillas y orientaciones pedagógicas que enseñan sobre la paz como un contenido formal y no como una experiencia vivida.

Rossy construye una educación para la paz que no prioriza la enseñanza de la memoria del conflicto armado como un contenido escolar, sino como una práctica que toma en cuenta los cuerpos, sus sufrimientos y dolores, así como sus conocimientos sobre lo que la guerra ha significado para ellas y ellos. De este modo, propongo pensar en una práctica de *la paz a escala corporal*. Entiendo esta noción como una educación de y para la paz que le da valor a los contextos vividos por les estudiantes. Además, contribuye a generar conexiones afectivas y corporales para desafiar las ideologías

emocionales que, con el fin de perpetuar las heridas de la guerra, siembran odio y resentimiento.

En vez de pensar la paz como un proyecto macrosocial que se vierte sobre el territorio y que involucra complejos diseños institucionales, negociaciones entre actores armados, la expansión de la institucionalidad estatal y la enseñanza de relatos oficiales de memoria; la propuesta que me enseñó Rossy hace énfasis en la paz como un proyecto que se debe iniciar desde el cuerpo como primer territorio de existencia.

Pero no se trata de un cuerpo individual y atomizado, sino un cuerpo comunitario, un cuerpo simbólico que conecta una dimensión existencial, subjetiva y relacional. Los cuerpos de los que habla Rossy son “*cuerpos empalabrados*”, atravesados por experiencias emocionales, por historias de daño y sufrimiento; cuerpos que han vivido el destierro y la marginación, y que gritan y callan. Por eso, la pedagogía del duelo de Rossy intenta recuperar el cuerpo como la primera escala posible para trabajar las ideologías que naturalizan la violencia, para construir conexiones afectivas, exigir justicia y desaprender la guerra. De cierto modo, la paz a escala corporal significa construir experiencias pedagógicas que contribuyan a remendar los lazos rotos entre los cuerpos y los territorios. Esta paz a escala corporal coincide con el planteamiento hecho por la feminista maya-xinca Lorena Cabnal (2010):

En el planteamiento de recuperación y defensa histórica de mi territorio cuerpo tierra, asumo la recuperación de mi cuerpo expropiado para generarle vida, alegría, vitalidad, placeres y construcción de saberes liberadores para la toma de decisiones, y esta potencia la junto con la defensa de mi territorio tierra porque no concibo este cuerpo de mujer sin un espacio en la tierra que dignifique mi existencia y promueva mi vida en plenitud (CABNAL, 2010, p. 24).

Así las cosas, una veta de investigación que se muestra fructífera a partir de la documentación de esta experiencia, es la de seguir preguntándonos por aquellas prácticas educativas que hacen del cuerpo una escala de significados para hacer la paz, sanar el territorio y recuperar el buen vivir con otros, otras y otros. Es decir, pensar el cuerpo como un territorio de conocimiento desde el cual se pueden trazar prácticas que estimulen el cuidado mutuo, el valor del disenso y la generación de emociones que interrumpan la repetición de los traumas intergeneracionales. La paz se hace en el cuerpo y entre cuerpos: desde ese vínculo de intimidad y afecto se pueden construir otras escalas para las paces posibles.

### 3.3.5. Re-ombligar: pedagogías ancestrales para cuidar del cuerpo-territorio

Tuve la oportunidad de conocer una experiencia etnoeducativa en un colegio ubicado en una zona recóndita de la Comuna 12 de Buenaventura. En julio de 2022 intenté ingresar al barrio por medio de un taxi, pues es la única forma de entrar sin correr tantos riesgos. En una ocasión, sencillamente el taxista no pudo entrar porque las disputas entre las bandas criminales estaban “calientes” y cualquier carro que estuviera por la calle sin el debido permiso lo iban a quemar. Dimos media vuelta y ese día no pude conocer el colegio. El taxista me dijo: *“Esta es la triste historia de Buenaventura, pobres maestras las que trabajan allí, las compadezco”* (Diario de campo, 22/06/2022).

El miedo, el intercambio de tiros y las amenazas de desplazamiento son algunos de los desafíos cotidianos con los que deben lidiar las maestras para realizar su trabajo escolar. Pude entrar gracias a la rectora María Isabel que me puso en contacto con un profesor que me llevó en moto hasta el fondo del barrio donde está ubicada la escuela. La docente estuvo conmigo durante una jornada hablándome de la resistencia que su colegio hace al conflicto armado por medio de la etnoeducación afrocolombiana. En esta institución también trabajan las profesoras Violeta y Nicolasa y, junto a sus relatos, reconstruyo parte de esta historia de resistencia y cuidado comunitario.

La primera dimensión de este proceso de resistencia se relaciona con la construcción de acuerdos con los actores armados para proteger la escuela de los enfrentamientos bélicos y del vaciamiento del territorio. María Isabel me contó que en 2004, con apoyo del gobierno nacional, se remodeló la sede principal del colegio y se hizo un piloto de un programa de paz orientado a la construcción de convivencia. Debido al clima de violencia que rodea a los niños, adolescentes y sus familias, la rectora emprendió un proceso de diálogo social que involucró a toda la comunidad escolar y a los actores armados, legales e ilegales, con el fin de hacer de la escuela *“un territorio de paz en medio de la comuna 12”* (María Isabel, entrevista, 2022, Buenaventura).

Como producto de esos diálogos se construyó una estrategia denominada *“Pacto vivo de convivencia”*. Este pacto tiene el propósito de disminuir o erradicar el uso de la violencia armada para mediar los conflictos de la escuela y proteger la comunidad escolar de las violencias asociadas a las disputas por el territorio. Este

pacto se hizo posible debido al lugar de lideresa que ocupa María Isabel en la comunidad, lo cual permitió sentar a las familias y a los grupos armados a concertar acciones de convivencia pacífica.

Lo primero que hay que señalar es que los actores armados que habitan en el territorio no son ajenos a este. Ellos también han sido socializados en el seno de la comunidad. Como apunta el antropólogo Ariel Sánchez, “[...] ni los paramilitares, ni los guerrilleros, ni los narcotraficantes, ni los soldados, ni los policías, ni los ladrones, ni los violadores son fuerzas extraterrestres desvinculadas de las redes sociales de las regiones en las que operan” (SÁNCHEZ, 2017, p 115). En este caso, los actores armados ilegales se vincularon al Pacto porque ellos mismos tienen una historia personal y afectiva con la institución educativa:

Algunos jóvenes que pasaron por las manos nuestras están metidos en ese problema de la violencia por falta de oportunidad. [...] Esos señores les dicen: “venga les damos plata”. Ellos ven que eso es posible porque ya tienen hijos, mujeres y toman la plata y se van y están metidos en el cuento. Entonces, ellos como que respetan la escuela, respetan la comunidad, no sé, pero muchos de nuestros egresados están en los grupos y hasta sus hijos estudian aquí (María Isabel, entrevista, 2022, Buenaventura).

El Pacto ya tiene una década de estar operando y se ha sostenido gracias al coraje de la rectora María Isabel, y de los maestros y maestras de la institución, que se han encargado de mantener los acuerdos en medio del miedo y la desprotección estatal en materia de seguridad. Este pacto “es vivo” porque se construye de manera cotidiana y cambia con las circunstancias del conflicto armado. A veces se logra proteger la escuela, otras veces no porque los enfrentamientos se desbordan. Sin embargo, la rectora y sus docentes insisten en que se mantengan acuerdos para convivir en la paz que les es posible.

Algo importante que mencionó la profesora Nicolasa es que el Pacto involucra un acuerdo en el interior del cuerpo docente para que los problemas de convivencia que afectan a los estudiantes no se resuelvan con la expulsión, sino con diálogo, concertación y protección de los menores para que no queden expuestos al reclutamiento y la utilización. En palabras de Nicolasa: *“En el Pacto no hablamos de sanciones, ese concepto de expulsado no lo puede manejar esta escuela. Nuestro lema es “Escuela amiga de los niños y las niñas”. Por eso este Pacto es siempre vivo*

*y en articulación con la comunidad para prevenir que esos muchachos cojan el otro lado”* (Nicolasa, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

Aunque el Pacto se modifica con el tiempo y con las circunstancias, este tiene unos componentes estructurales, a saber: 1. El colegio se compromete a no llamar a la policía bajo ninguna circunstancia, con el fin de evitar enfrentamientos con las bandas criminales; 2. Las bandas no pueden ingresar a las instalaciones mientras se realiza la jornada escolar; 3. Los grupos armados se comprometen a no interferir con sus acciones dentro de la escuela, ya sea por medio de la instrumentalización de los niños o del desarrollo de enfrentamientos con bandas rivales; 4. Las bandas se comprometen a no afectar a niñas, niños y adolescentes durante el recorrido para llegar y salir de la escuela, y por último, 5. El grupo armado con dominio del territorio tiene autorización para utilizar la cancha de fútbol en horarios no escolares:

Los actores armados entraban a solicitar la cancha de la sede principal del colegio para poder jugar. La única condición que se les colocó fue que no jugaran dentro de las horas de clase para no interrumpir y no afectar a los chicos. Entonces, ellos esperaban a que terminaran las clases y de verdad, uno salía y ellos estaban afuera. Se les brindaba como hora y media. Como se ha activado de nuevo la violencia, pues ya no van así en masa como iban al principio. Pero esto sí bajaba mucho la marea de la violencia (Violeta, espacio de socialización, 2022, Buenaventura).

El Pacto es una muestra del cuidado comunitario que construyen las maestras de Buenaventura en medio del conflicto armado para proteger lo común, en este caso, la escuela como símbolo de identidad de las comunidades afrocolombianas que allí habitan (GUTIÉRREZ, 2017). A través del mantenimiento de los acuerdos que permiten proteger a los niños, compartir espacios con los actores armados y tomar medidas para que no escalen los conflictos, las maestras de esta escuela generan una acción de paz en el territorio que, a pesar de lo frágil, impide que se pierdan vidas y que se paralice la escuela y sus procesos de enseñanza.

Podemos entender el “Pacto vivo comunitario” como una forma de defensa del territorio liderada por las maestras, cuyo propósito es generar un espacio cuidadoso para poder aprender, estudiar sin miedo y garantizar la persistencia de una comunidad que se debate entre los tiros, los desplazamientos y el vaciamiento de sus espacios ancestrales (CABNAL, 2010). Con esta estrategia de cuidado se crea en la escuela

un espacio-otro, un tiempo-otro, un enclave de re-existencia que permite continuar la vida en medio de la adversidad de la guerra.

Digamos que el asunto es que [el Pacto] no es solo una cuestión de autoridad sino de cuidado, de generar una red de protección, de establecer esos mínimos acuerdos, de volver a valorar la importancia de los niños y las niñas en el entorno escolar y en la formación [...] El Pacto como que ayuda a que podamos seguir habitando el territorio (Violeta, entrevista, 2020, Buenaventura).

La segunda dimensión de este entramado de resistencias está relacionada con la etnoeducación afrocolombiana. Las prácticas y memorias ancestrales en la escuela se convierten en el eje de sanación de muchas de las heridas que produce el desarraigo y el desplazamiento forzado entre los estudiantes y sus familias.

La profesora Nicolasa me habló de su compromiso con el Proyecto Educativo Institucional que lleva por nombre “Arte y Tertulia: pedagogía ancestral”. Este proyecto, que se realiza desde el año 2010, vincula las memorias y las prácticas ancestrales de las comunidades del Pacífico como políticas de conocimiento que están dotadas de valor dentro del contexto escolar. En este sentido, los procesos pedagógicos de esta institución hacen que el currículo contemple el conocimiento del territorio y de los saberes espirituales que, desde hace siglos, han permitido la supervivencia simbólica y material de las comunidades afrocolombianas.

El primer bordado que hice para este proyecto de investigación fue el de Nicolasa; fue también el primer bordado que hice en mi vida, por eso guardo especial cariño por esta pieza textil.

En este diseño hay una representación de las prácticas etnoeducativas que hace Nicolasa con sus estudiantes. Hay un bombo y un guasá, instrumentos musicales que son centrales en los ritmos del Pacífico, como los del currulao, la chirimía y el bunde. Hay un niño en el centro de la escena que parece concentrado en sus estudios y una frase que lo rodea a modo de protección: “la ancestralidad educa y sana”.

El bordado está tejido con hilos de color amarillo y verde como representación de la bandera de Buenaventura.



Figura 19. – Escena de bordado, profesora Nicolasa



Fuente: elaboración propia, 2020

Las pedagogías ancestrales que se trabajan en esta escuela tienen como objetivo la persistencia de la identidad étnica afrocolombiana, la cual ha sido amenazada tanto por el conflicto armado como por los megaproyectos capitalistas y la indiferencia estatal:

En Arte y Tertulia hacemos investigación. Este año trabajamos los bailes culturales del Pacífico. Por sedes investigamos los bailes, las historias, las coreografías y cómo se practican. En escena se pone esa historia. Los niños hicieron marimbas de chonta con los profesores [...] Para nosotros la cultura es fundamental. La cultura la cuidamos para que no muera. Trabajamos los alimentos, el chontaduro. Los chicos salen con esa conciencia y ellos profundizan el tema y siguen manteniendo la cultura (María Isabel, entrevista, 2022, Buenaventura).

Ante el des-ombligamiento generado por la guerra, que no es otra cosa que el trauma derivado de la pérdida de los referentes territoriales, espirituales y comunitarios (MENESES, 2021); las maestras construyen un re-ombligamiento, es decir, siembran simbólicamente los saberes, las memorias y las espiritualidades

afrocolombianas en las nuevas generaciones, con el propósito de mantener viva la lucha por el territorio y sanar a los renacientes que han vivido el desarraigo.

Les estudiantes de esta escuela son en su mayoría víctimas de desplazamiento forzado de las zonas rurales de Buenaventura y llegaron al casco urbano, junto a sus familias, huyendo de la guerra. El desplazamiento no solo implica el abandono forzado del territorio, sino la pérdida de costumbres, prácticas y memorias asociadas al lugar. En este sentido, las maestras de esta institución percibieron la necesidad de aminorar el impacto del des-ombligamiento y empezaron a fortalecer las prácticas ancestrales para hacer de la escuela un lugar de acogida, un lugar familiar:

En la institución siempre se ha venido trabajando la parte del rescate de la tradición afrocolombiana para que los muchachos pudieran encontrar una educación que, al menos, se semejara un poquito a lo que ellos han vivido en su territorio. Entonces, se les brinda apoyo emocional, mucho amor y comprensión a los estudiantes, porque dejar botado todo atrás es dolorosísimo (Nicolasa, entrevista, 2020, Buenaventura).

Las pedagogías ancestrales se desarrollan por medio de una metodología de proyectos transversales que involucran todas las áreas de la base común curricular. Han trabajado, por ejemplo, la enseñanza de Química y Matemáticas por medio del proceso de producción del viche, que es una bebida ancestral fermentada hecha a base de caña, que es fuente de sustento de muchas familias afrocolombianas. Docentes y estudiantes visitaron los alambiques donde se fabrica la bebida y aprendieron con las “vicheras”, mujeres negras campesinas que lideran el emprendimiento, la forma en que se produce y se distribuye el viche, así como los significados de cada una de las variedades de botellas<sup>73</sup>. De este modo, en esta institución educativa hay una voluntad político-pedagógica de construir una educación pensada desde el territorio y en directa resistencia al currículo oficial de carácter eurocéntrico y estandarizado.

Otras cosas que aprenden niñas, niños y adolescentes es a mantener vivas las prácticas comunitarias de comadrazgo y compadrazgo que han sido fundamentales para la existencia como pueblo. Les estudiantes se aproximan a las filosofías del buen

---

<sup>73</sup> El viche se utiliza para diferentes rituales y dependiendo de las plantas con las que se fabrique se puede usar como remedio para aliviar diferentes enfermedades, para atraer la prosperidad, para recibir a los recién nacidos, para celebrar la vida y la muerte, entre otros.

vivir donde aprenden a tejer comunidad y a ser con otros, con la naturaleza, con los muertos, con los ríos y los ancestros:

En mi área que son las Ciencias Sociales yo enfatizo a los muchachos la solidaridad que nos caracteriza como, por ejemplo, aprender el respeto por los mayores, estar pendiente del vecino. El tema de la idea de sociedad se trabaja desde lo étnico, desde nuestras formas como el gavilaneó, la mano cambiada, la chagua, la minga, la tonga<sup>74</sup> (Nicolasa, entrevista, 2020, Buenaventura).

Un elemento que observé es que en este colegio las profesoras contribuyen a mantener prácticas ancestrales que han sido prohibidas por los actores armados. Una de ellas es el mantenimiento de los rituales fúnebres afrocolombianos. Nicolasa trabajó con sus estudiantes en el sostenimiento de esta práctica con el fin de apoyar a una familia que no tenía recursos para enterrar a uno de sus parientes:

Llevamos un mes hablando de la solidaridad que se ve en el tema de la muerte. Entonces, llamamos a la señora que tiene el colador amplio para hacer el café; está la señora que tiene las sábanas gruesas que se cuelgan en la pared; está la otra que tiene la tela negra para hacer las mariposas. Y entonces, nos reunimos y salimos con el plato para poder recoger dinero, porque esa familia no tenía para comprar el palo [el ataúd] la noche del velorio. Llamamos a los que tocan el bombo para que vengan y nadie pagó por ninguno de esos servicios. Los muchachos aprenden que después no tienen que salir a preguntarle a la señora del colador: ¿cuánto le debo?, no. Eso es un tema de solidaridad, eso se traslada, porque se vivió en el espacio rural y ahora lo vivimos en lo urbano (Nicolasa, entrevista, 2020, Buenaventura).

Un fenómeno que experimentan niños, niñas y adolescentes que han sido desobligados, en razón del desplazamiento forzado, es la estigmatización en las ciudades. De manera despectiva se les llama “desplazados” y es común que en las escuelas reciban rechazo debido a su cultura, sus raíces rurales, su color de piel y sus formas de ser, hablar y habitar el cuerpo. Asimismo, hay zonas rurales que fueron estigmatizadas como “zonas rojas” y todos sus habitantes han sido contagiados con el estigma de la violencia y, en algunos casos, han sido rotulados como colaboradores de los grupos armados. En esa medida, la profesora Nicolasa me habló de la

---

<sup>74</sup> A partir del trabajo de la pedagoga Mary Lili Caicedo (2022) podemos definir de manera sintética estas prácticas ancestrales afrocolombianas. “Minga”: es un espacio comunitario para compartir alimentos y bebidas, pero también de movilización social y protesta política. “Mano cambiada” o “Gavilaneó”: es un acuerdo entre paisanos/as para intercambiar solidariamente trabajos para la construcción de viviendas, la siembra y el cuidado de menores. “Tonga” o “Chagua”: es una zona de siembra o de cultivo donde se practica la rocería. Entre tonga y tonga es común que les trabajadores aprovechen para compartir atollado de pescado, tomar agua fresca, contar chistes y beber viche.

pedagogía ancestral como un mecanismo para valorizar las existencias de las comunidades rurales afectadas por el conflicto armado. Por eso, parte de su trabajo consiste en enfatizar la riqueza de las memorias afrocolombianas por encima de los estigmas con el fin de ofrecerles una perspectiva de dignidad a les estudiantes y sus familias:

Nosotros rescatamos la procedencia de los muchachos. Que ser del Naya o de Yurumanguí, de Sabaletas, de Mayorquín, no es motivo de vergüenza, si no por el contrario eso nos diferencia. Eso es lo que ha venido haciendo la escuela con el proyecto que nos permite transmitir a esos jóvenes que sus comunidades son valiosas y tienen mucho que aportar. O sea, esas comunidades no pueden ser reconocidas porque allá desmiembran, porque están las casas de pique, porque hubo masacres, sino porque hay toda una riqueza cultural y que hace parte de su vida cotidiana. Yo les digo: “ustedes no son violencia, lo que pasa es que unas personas se han aprovechado de eso, pero ustedes no son eso” (Nicolasa, entrevista, 2020, Buenaventura).

Desde el espacio de la etnoeducación las maestras buscan construir una escuela cuidadosa que mantiene, continua y repara las memorias y las prácticas culturales afrocolombianas que han sido amenazadas por el conflicto armado. Por medio de la recreación de los saberes espirituales y comunitarios le dan esperanza a les niñas y jóvenes des-ombligados por el desplazamiento forzado. Por medio de los saberes ancestrales les brindan herramientas para lidiar con el desarraigo, generando prácticas con un potencial enorme para sanar, remendar las heridas y vivir en dignidad.

El cuidado comunitario de las profesoras bonaverenses involucra afectos y memorias que contribuyen a seguir-siendo en el territorio, esto es, a recrear esa interdependencia entre el cuerpo y la tierra como unidad ontológica, como forma de vida ancestral de las comunidades negras (MILLÁN, 2020). En la escuela las maestras ayudan a re-ombligar el vínculo de sus alumnas y alumnos con sus territorios y les enseñan amor por sus comunidades, por su cultura y sus formas de ser y estar. Las profesoras re-existen con sus cuidados ancestrales y crean sentidos de futuro para poder vivir en paz con los humanos, los no humanos, los muertos, los ríos y los espíritus.

### **3.4. “Antes de que te maten, prefiero verte en el ejército”: cuando el cuidado sostiene la guerra**

En este apartado final quiero enfatizar en la comprensión del cuidado como una tensión creativa entre sus potencias productoras de vida y su lugar como un trabajo que articula la reproducción del conflicto armado. Específicamente, me interesa cuestionar ese discurso normativo que asocia de manera automática el cuidado escolar en el conflicto armado con la generación de prácticas de paz, reconciliación y sanación (OVIEDO; ALVARADO, 2021; QUINTERO, 2021; SÁNCHEZ; QUINTERO, 2020).

Sobre este aspecto, voy a abordar la estrategia que utilizan las maestras de Buenaventura para proteger a sus alumnos varones, por medio del apoyo a su ingreso en calidad de soldados dentro de la fuerza pública.

Durante el trabajo de campo que realicé con maestras de Buenaventura percibí que el cuidado se hacía de manera contradictoria. Como vimos, el cuidado escolar tiene potencias creadoras de vida y es capaz de agrietar las geografías y los tiempos macizos que imponen los actores armados con sus políticas de muerte. En este sentido, las maestras demuestran hacereres que “[...] producen un determinado trabajo que participa directamente del mantenimiento o de la preservación de la vida del otro” (MOLINIER, 2011, p. 49).

Ahora bien, esa “preservación de la vida del otro” en un contexto de conflicto armado no significa garantizar que esa vida tenga una buena vida. Las profesoras hacen enormes esfuerzos y toman riesgos personales para impedir que sus estudiantes sean tragados por la violencia, sin embargo, se encuentran tan socavadas las oportunidades de vida en Buenaventura que las docentes no tienen otra opción que empujar a los jóvenes a las fuerzas militares, como una estrategia para preservar la vida y evitar el acoso de las bandas criminales.

Estas acciones que implican promover el alistamiento en la policía, el ejército y la armada nacionales pueden interpretarse desde diferentes puntos de vista. El primero, y tal vez el más obvio, es la simpatía que algunas profesoras tienen con este actor armado, dado que se encuentra revestido por la legitimidad del estado. Segundo, las docentes apoyan el reclutamiento de los jóvenes porque consideran que ingresar a la fuerza pública es una forma de ascenso social y de prestigio, en medio de la falta de oportunidades laborales y educativas que hay en Buenaventura. Por último, las

maestras colaboran con el alistamiento de los jóvenes como una medida pragmática, como un acto urgente que requiere de que algo sea hecho para evitar que se pierda una vida.

Todas estas razones que justifican el reclutamiento están atravesadas por la voluntad ética de las profesoras de ver a sus estudiantes con vida. Sin embargo, optar por el reclutamiento dentro de la fuerza pública implica, se quiera o no, apoyar un grupo armado que ha sido responsable de la generación de miedo y muerte en el municipio de Buenaventura. Como señala el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), la fuerza pública ha jugado un papel central en el control del territorio de las comunidades negras por medio de alianzas con paramilitares, pero también a través de procesos de militarización de los barrios más vulnerables, donde se han cometido violaciones a los derechos humanos como asesinatos de líderes sociales, violencia sexual e instrumentalización de niños y niñas.

En la memoria de los bonaverenses persiste la herida de los procesos de militarización de los años 2008 y 2014, que impusieron el terror en los barrios de baja mar. En esos años los soldados del ejército, con la excusa de imponer el “orden”, terminaron involucrados en procesos de despojo territorial para favorecer a la industria portuaria y al extractivismo de minerales. Se estima que entre 1990 y 2014 la fuerza pública fue responsable de haber desplazado al menos 954 personas de los territorios étnicos de Buenaventura (CNMH, 2015, p. 246).

Este panorama nos permite entender que el trabajo de cuidado que realizan las maestras, aunque poblado de buenas intenciones, también puede contribuir a reforzar los escenarios militarizados y violentos. Así, el cuidado escolar en el conflicto armado no siempre tiene un efecto bondadoso, reparador o constructor de paz. El cuidado también puede inducir a la producción de vidas armadas y a la formación de combatientes. De este modo, el cuidado debe percibirse como un terreno conflictivo, de sentidos ambivalentes y de tensiones entre la producción de vida y la producción de muerte.

Las profesoras se dividen en la interpretación de esta estrategia. Para María Isabel, el reclutamiento es visto como algo positivo porque ayuda a los muchachos a “salir del infierno” creado por las bandas criminales y porque es una forma de movilidad social:

Nosotras hemos hecho mucho para salvar esos muchachos. Nos ha tocado mandarlos para el ejército [nacional]. Nos toca comprarles el certificado, comprarles estampillas y hacer esto y lo otro, hablar con las mamás y convencerlas de que los manden para allá. Acabé de mandar uno para que preste allá su servicio [...] ¿Yo qué hice? Le dije: “usted tiene cara de militar y se me va a la policía o se me va al ejército”. Prefiero verlo allá porque se me iba a perder el pelao. Yo le decía: “no te quiero parado en la esquina y si no tienes para entrar a la policía yo te doy la plata”. Le di para comprar todo: uniformes, los pasajes del bus. Ahoritica ya juró bandera, está contento, lo mandaron para La Bocana. Ya le empezaron a pagar y con eso se bandea. Yo ya lo salvé y lo convencí de que siga la carrera militar. (María Isabel, entrevista, 2022, Buenaventura).

Maestras como Liliana consideran que enviar a los jóvenes al ejército es una tragedia y es un síntoma de los ciclos de guerra interminables que no le permiten vivir en paz a los habitantes de Buenaventura. Liliana reflexionó de manera crítica sobre el alistamiento en la fuerza pública: “[...] *es triste el panorama que tiene el joven bonaverense, porque la única opción de vida que tiene es desplazarse, coger un arma o morirse*” (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Yo tuve un chico que lo iban a reclutar en una banda criminal y se lo llevaron, estuvo dos días perdido y cuando salió lo primero que me dijo fue: “ayúdeme pa’ meterme a la policía, a lo militar, pero sáqueme de aquí, porque así esté estudiando ellos me la van montar”. Y yo soy objetora de conciencia y cuando él me dio esa solución yo decía: “pues sí”. Yo no le puedo decir que no se vaya para allá, ¿cómo se va a mantener?, la situación económica de su familia no era buena. Entonces es triste, pero irse a prestar servicio militar o a la policía era mejor opción que la banda criminal. Entonces hasta en eso me ha tocado ser aliada (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Sin duda, que los jóvenes de Buenaventura solo tengan como opción tomar las armas es algo triste e injusto. Por eso, muchas maestras se debaten en la contradicción entre cuidar la vida y apoyar su ingreso en la fuerza pública. En este caso, se aprecia que, en un contexto de guerra prolongada, el cuidado no siempre logra hacer del mundo un lugar para “vivir lo mejor posible” (TRONTO; FISHER, 1990, P. 40).

Desde un punto de vista conceptual, se hace preciso alertar sobre idealizaciones románticas acerca del cuidado y evitar su asociación automática con un reino cálido de bondad, paz y reconciliación. Desde una perspectiva política, se torna fundamental la exigencia de una reparación histórica para las comunidades

negras del Pacífico, para que sus juventudes no estén destinadas a ser carne de cañón en una guerra que no les pertenece.

### **3.5. Coda: maestras que hacen de la escuela una “trinchera de esperanza”**

En este capítulo di cuenta del trabajo de cuidado que se realiza en las escuelas públicas de Buenaventura en medio del conflicto armado. Lo primero que se pone en evidencia es que dicho cuidado está configurado por las relaciones de género, etnia/raza y territorio. Se trata de prácticas cotidianas que ocurren en la escuela a modo de vínculos afectivos, saberes ancestrales y acciones políticas, que tienen como fin la protección de la escuela de las ruinas de la guerra y la preservación de la comunidad afrocolombiana.

Los saberes del cuidado son parciales, situados y adquieren sentido a partir de lugares específicos de enunciación. En esta medida, di cuenta de que el cuidado escolar está atravesado por las cosmovisiones culturales del Pacífico. Varias maestras lo asumen como una labor relacionada con un ethos de sacrificio, con la maternidad comunitaria, y con el servicio a las poblaciones negras y víctimas del conflicto armado. Sin embargo, demostré que dicho cuidado no significa el despliegue de una esencia femenina, sino una postura ético-política comprometida con la preservación de las infancias y las juventudes negras.

Otro factor que influye en la emergencia de prácticas de cuidado es la herencia de la etnoeducación afrocolombiana, que carga consigo una historia de resistencia al conflicto armado, al racismo y la marginación estatal. Las maestras consideran la etnoeducación como una política de conocimiento que rescata saberes ancestrales y espirituales de las comunidades del Pacífico, y emplean estos saberes para salvaguardar la vida de la comunidad escolar. Las maestras contribuyen con su labor pedagógica y política a enfrentar, esquivar, sanar y remendar las embestidas del vaciamiento del territorio, del reclutamiento y la utilización de menores, de la violencia sexual, de los traumas intergeneracionales y de las geografías violentadas impuestas por los grupos armados organizados.

El diálogo con estas maestras me permitió visibilizar que el trabajo docente en las escuelas afectadas por el conflicto armado está atravesado por relaciones de género que configuran la experiencia escolar. En este sentido, el género se convierte en un ordenador de las jerarquías entre docentes, y en un divisor de los daños sufridos



por los estudiantes en el conflicto armado. El género es un marcador de los sentidos de las prácticas de resistencia y cuidado en la escuela, así como de las formas de violencia específica que enfrentan las maestras por parte de los actores armados.

Desde este punto de vista, la categoría género me permitió romper con la imagen de “maestro universal” que es hegemónica en las investigaciones educativas sobre el conflicto armado en Colombia. Visibilicé que las mujeres docentes son el núcleo que sostiene la escuela en medio del conflicto en Buenaventura y, por hacer ese trabajo, han sido convertidas en objetivos militares, han sido amenazadas y acechadas con el desplazamiento forzado y la violencia sexual.

Asimismo, observé que las maestras se oponen a las lógicas expulsoras de una escuela que opera de manera anestesiada e insensible hacia los daños que sufren sus estudiantes en el marco del conflicto armado. En especial, las docentes orientadoras que se oponen a esta gramática escolar por medio de sus saberes afectivos, emocionales y relacionales, son desprestigiadas y desvalorizadas por sus colegas varones. Tal desequilibrio de poder también significa que, ante la turbulencia que genera el conflicto armado en la escuela, es común que los hombres se evadan y le “boten la pelota” a las profesoras, quienes deben hacerse cargo de una responsabilidad enorme que debería ser administrada de manera institucional. Por eso las docentes sienten que no tienen respaldo de la escuela para realizar denuncias ni para acompañar a sus alumnas y alumnos, lo que se experimenta como una “soledad institucional”, como un desamparo.

A pesar de la invisibilización y el no reconocimiento de esta labor, el cuidado que realizan las docentes se muestra fundamental para sostener la escuela como un escenario de lo común en medio de la violencia. Esta etnografía contribuye a ampliar la reflexión sobre el vínculo entre cuidado y trabajo docente al poner énfasis en que las profesoras negras del Pacífico no solo entienden el cuidado como una atención integral a sus estudiantes de manera individual, sino que este cuidado está enmarcado en una historia de resistencias étnicas que lo vinculan con la defensa del territorio y de la vida comunitaria de las poblaciones negras.

De este modo, el cuidado que observo en las escuelas de Buenaventura se estructura alrededor de una ética comunitaria que vela por la preservación de las memorias y las prácticas ancestrales amenazadas por el conflicto armado, pero también, implica esfuerzos afectivos, materiales y corporales dirigidos a defender, preservar y cuidar de la escuela como un territorio de lo común que sostiene la

existencia colectiva. Por eso entiendo que las maestras de Buenaventura se tornan defensoras del territorio por medio de tácticas que involucran hacer presencia en la escuela en medio de los confinamientos; remendar las fronteras invisibles entre los barrios para que los niños no corran peligro; y crear pactos de convivencia con los actores armados para impedir que se le haga daño a la comunidad y al derecho a la educación.

Las maestras bonaverenses practican un cuidado de alto riesgo que significa para ellas exponer su vida a la muerte, transgredir las normas legales y enfrentar a los actores armados con el propósito de evitar que los renacientes sean involucrados en las dinámicas del conflicto. Las maestras que conocí en esta investigación no asumen una posición neutral ante el conflicto armado y dicho posicionamiento comprometido con el cuidado acarrea consecuencias negativas para ellas.

El cuidado representa una sobrecarga para las maestras, una labor de vida o muerte que no puede leerse como un acto de heroísmo o como muestra de un trabajo bondadoso. A lo largo de este trabajo he insistido en la necesidad de reclamar el cuidado escolar en el conflicto armado de sus significados románticos y acaramelados, en boga dentro de los académicos que se dedican a investigar sobre las pedagogías emocionales para la construcción de paz.

Cuidar de niñas, niños y jóvenes, y sostener la escuela como espacio común, implica para las maestras un grave daño a su salud mental, muchas se convierten en “*dolientes*” que experimentan traumas derivados del compartir el dolor con sus estudiantes. Las profesoras sufren cansancio, miedo, estrés y cargan con la culpa, que es una forma de emoción feminizada, que les hace sentir frustración debido a que su trabajo no logra siempre salvar a sus estudiantes de la muerte y del daño.

Ninguna profesora me informó ser beneficiaria de servicios de salud ocupacional o de atención de cuidado por parte de las instituciones. Lo que significa que ellas cargan con un trauma derivado de la violencia que no recibe atención ni reparación del estado. Las profesoras deben valerse por sí mismas para intentar recomponer los fragmentos que deja el conflicto armado en sus cuerpos, sus espíritus y sus psiques.

Adicionalmente, hay frustración porque este trabajo que sostiene la vida es totalmente invisibilizado por las autoridades educativas. Las docentes no reciben ningún tipo de recompensa monetaria o simbólica en la escuela por asumir los riesgos que asumen. Por eso, se trata de un cuidado invisible que solo sale a luz cuando falla.

Otro aporte que realiza este estudio de caso es que la ética del sacrificio no es la única forma como las docentes asumen la defensa de la vida en la escuela. Como se observó, las profesoras no encajan en el modelo de cuidadora bondadosa y entregada; algunas maestras asumen el autocuidado como un valor central de su activismo por la vida. Es decir, las docentes que entrevisté no se inclinan naturalmente a hacer la paz ni asumen riesgos guiadas por un supuesto instinto de sacrificio. Algunas maestras bonaverenses ponen límites al cuidado de sus estudiantes y no ofrecen cuidado a todos, especialmente, a quienes representan una amenaza para la seguridad de la escuela. En este sentido, las profesoras actúan racionalmente, establecen límites para sus acciones y calculan los riesgos de tal manera que queda desvirtuada la idea de que las maestras son, en, esencia más bondadosas, más pacíficas y más sacrificadas. Finalmente, estas acciones ponen de presente que convertir el cuidado en una norma moral para la construcción de paz en el conflicto armado es desconocer las desigualdades de poder que se tejen entre hombres y mujeres, y significa pasar por alto los riesgos implicados en el acto de cuidar. El cuidado no puede ser una receta para hacer la paz.

Siguiendo con este hilo, demostré que el cuidado no siempre sostiene la paz en la escuela, como afirman algunos investigadores. Por el contrario, el cuidado también contribuye a sostener escenarios de militarización y a formar vidas armadas. A pesar de las buenas intenciones asociadas al cuidado, algunas maestras se ven en la urgencia de apoyar que sus alumnos sean reclutados por la fuerza pública con el fin de evitar que sean apropiados por los grupos armados ilegales.

En este sentido, algunas maestras mostraron simpatía por el ejército nacional y la policía y ayudan a sus estudiantes, incluso materialmente, para que sean reclutados en estos grupos armados y así tener otras opciones de vida en medio de la falta de oportunidades que hay en la ciudad-puerto. Esto pone de relieve la dura situación que enfrentan los jóvenes de esta capital del Pacífico, que no tienen otra opción sino la de desplazarse, tomar las armas o morir. El cuidado es entonces, una tensión creativa capaz de sostener la vida, pero también de reproducir las dinámicas de la violencia.

Finalmente, el cuidado escolar en Buenaventura es un terreno ambivalente, conflictivo y disputado. Las maestras que conocí resisten e insisten en hacer de la escuela un lugar de interrupción de las lógicas de la violencia, y un espacio para vivir sabroso, así sea de manera momentánea. Por eso, algunas escuelas son espacios

que permiten re-ombrigar los cuerpos y los territorios afectados por la guerra, a través de pedagogías ancestrales que tienen la capacidad de sanar y de generar esperanza en medio de un conflicto armado que no cesa.

La escuela cuidadosa que construyen las docentes con mucho esfuerzo es un enclave de vida que crea un espacio-otro y un tiempo-otro, que permite la re-existencia de las comunidades negras de modo provisorio y sin garantías. En estos enclaves de vida se genera la potencia de seguir viviendo.

Las maestras de Buenaventura, en sus contradicciones y sus fracasos, logran sostener algunas vidas, “le ganan muchachos a la guerra”, ayudan a remendar cuerpos rotos por la violencia sexual e impiden que se pierdan tradiciones comunitarias y espirituales. Ellas tocan la paz con las marimbas y los cantos del cuidado y hacen de la escuela una “trinchera de esperanza”. Esta es la frase que usó Manuela para describir su papel como orientadora escolar.

La escuela es mi trinchera de esperanza, de protección, de acogimiento. Yo veo en la escuela la trinchera de mi vida, porque cuando salgo a la calle me encuentro con el “putas” (el diablo). Yo tengo coraje, valentía de hacer, de enfrentar. Temblando, pero firme. Mi trabajo es cuidar, proteger, sanar. Pretendo transformar la violencia que vive mi pueblo. Soy como una mamá gallina que cuida sus pollitos y que quiere verlos vivir, crecer y ser felices. Desde mi trinchera me opongo a esas fuerzas oscuras que no nos quieren dejar vivir. Yo sé que con este esfuerzo vamos pa'lante y Buenaventura va a volver a ser como antes, como en la época de los abuelos donde vivíamos todos en paz (Manuela, entrevista, 2020, entrevista virtual).

Convertimos esa potencia en un diseño de bordado en el que Manuela aparece desplegando sus alas de mamá gallina (y no de ángel) para proteger la escuela de la ruina y para soñar otros futuros posibles. Esas alas en puntadas de relieve dan la impresión de servir de escudo para las balas que intentan llegar a la escuela. Las maestras de Buenaventura contribuyen a las luchas históricas del pueblo negro por la dignidad, la reparación y por la posibilidad de vivir en comunión con el territorio. ¡El pueblo no se rinde, carajo! y ¡Las maestras tampoco!

Figura 20 – Escena de bordado, profesora Manuela



Fuente: elaboración propia, 2021

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES: ENCLAVES DE VIDA COMO CONTRA-PEDAGOGÍAS DE LA MUERTE**

América Latina ha sido desgarrada en las últimas décadas por diferentes escenarios de violencia que han puesto en vilo la reproducción de la vida de las comunidades negras, pobres y excluidas. Tanto en Colombia como en Brasil la investigación educativa ha hecho grandes esfuerzos para comprender de qué manera las formas de violencia armada afectan el derecho a la educación y las posibilidades de futuro de las poblaciones más marginadas. En el marco de esos trabajos, esta tesis tuvo como propósito generar conocimiento sobre las experiencias situadas de dos grupos de profesoras que trabajan en escuelas localizadas en las favelas de Rio de Janeiro (Brasil) y en las comunas de Buenaventura (Colombia). En estos contextos el derecho a la educación es amenazado por procesos globales de militarización, racismo estructural, colonialidad del poder y un gobierno de la necropolítica.

Esta investigación tuvo como objetivo principal comprender las prácticas de cuidado y los posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos que construyen las profesoras en medio de la violencia armada, teniendo como base una perspectiva feminista del cuidado, y una apuesta metodológica basada en el estudio de casos a través de una etnografía multisituada.

En esta medida, mi pregunta de investigación estuvo dirigida hacia las maneras de hacer docencia en contextos de violencia armada y cómo el cuidado escolar se entreteje con las formas de resistir, actuar políticamente y sostener la vida en medio de diversos escenarios de guerra.

Utilicé una perspectiva feminista del cuidado con el propósito de explorar otros significados sobre la agencia política de las docentes, poniendo en evidencia que el cuidado no solo tiene que ver con un conjunto de oficios y afectos que contribuyen al sostenimiento de la vida, sino que también se compone de acciones ético-políticas que ayudan a mantener, continuar y reparar los mundos rotos por los conflictos armados (TRONTO; FISHER, 1990).

De este modo, la tesis se estructuró alrededor de un marco conceptual que reconoce que el cuidado escolar es una forma de trabajo que involucra posturas afectivas; se trata de un tejido que vincula a les estudiantes y se basa en el interés por su proceso educativo, que va más allá del aprendizaje de contenidos escolares (CARVALHO, 1999). El cuidado escolar está moldeado por relaciones de género que

históricamente lo han convertido en una práctica feminizada que involucra disposiciones subjetivas como el amor, el altruismo, la dedicación y la atención. Estos rasgos son asociados a la feminidad y se exigen a los profesionales de la educación como parte constitutiva de su trabajo, sin importar el género al que pertenezcan (VIANNA, 2013).

A partir del diálogo con pedagogas afro-americanas como bell hooks (2003), Lisa Bass (2012), Tamara Beauboeuf-Lafontant (2002) y Audrey Thompson (2003), replanteé el significado del “cuidado escolar” y reconocí la importancia de situar ese concepto dentro de un marco interpretativo que destaque las relaciones interseccionales de clase, raza y género. Es decir, se hace imperativo reconocer que el cuidado no es universal y que la experiencia de la feminidad blanca no puede ser asumida como una teoría normativa para comprender las prácticas de cuidado que desarrollan las docentes en otras geografías, culturas y contextos sociales. En esa medida, asumí la importancia de comprender el cuidado desde una perspectiva situada del conocimiento, y puse en evidencia una postura metodológica que enfatiza una aproximación pluralista sobre los significados del cuidado, y sobre las diferentes éticas y formas de establecer relaciones entre docentes y estudiantes.

De este modo, la presente tesis contribuyó a construir otras perspectivas de conocimiento sobre el trabajo de cuidado escolar en contextos de violencia armada al identificar que la ética del cuidado de las profesoras responde a otros ideales que están emparentados con su propia experiencia como mujeres negras, y por la percepción social que se tiene de los beneficiarios del cuidado, en este caso, niños y adolescentes negros que en nuestras sociedades racistas no son pensados como sujetos de cuidado, sino como sujetos del miedo, de la policía, la desconfianza y el fracaso. Es decir, el cuidado se transforma con base en los agentes, las historias y las relaciones de poder que se traman en esos vínculos.

De este modo, puedo decir que el primer punto de conexión entre el caso de Rio de Janeiro y el de Buenaventura es que las profesoras que hicieron parte de esta investigación configuran otras éticas del cuidado que van más allá de la reproducción de la figura paradigmática de la profesora amorosa que trama un vínculo individual con sus estudiantes para apoyar su crecimiento integral. Las profesoras negras que comparten un compromiso con las comunidades subalternas en ambos países hablan del cuidado como algo incrustado en una historia de opresión racial y en una historia de resistencia que enfatiza la supervivencia colectiva. Más que atender necesidades

individuales de los estudiantes, o de concebirlos como sujetos dependientes, las profesoras orientan sus prácticas de cuidado para convocarles a asumir un rol activo dentro de la comunidad y a dignificar su identidad étnico/racial y defender sus territorios.

En el caso de las profesoras cariocas, identifiqué una perspectiva ética basada en un “cuidado antirracista” que involucra una postura política de las profesoras negras como agentes de conocimiento, una forma de amor hacia las infancias y juventudes negras, y una lucha por hacer de las favelas un tropo legítimo de producción de conocimientos, en medio de una sociedad que solo ve estos territorios como lugares abyectos. De esta forma, las profesoras hacen del cuidado no solo un vínculo afectivo con sus alumnas y alumnos, sino una postura política que las lleva a desafiar las burocracias escolares que reproducen un “efecto favela” (BURGOS, 2022), es decir, enfrentan una política institucional que reproduce bajas expectativas escolares, fracaso y miedo hacia estudiantes de los territorios afectados por la violencia armada. En este sentido, el cuidado se torna en una intervención política que busca recuperar la autoestima racial, interrumpir la violencia institucional y crear una escuela acogedora al servicio de las necesidades de las favelas. Este cuidado no solo busca el éxito escolar, sino crear condiciones para que niños y jóvenes de las favelas dejen de ser asociados con el crimen y empiecen a ser reconocidos como sujetos de dignidad, de conocimiento y potencia.

Para el caso de Buenaventura, las profesoras afrocolombianas hicieron énfasis en los saberes ancestrales de las comunidades del Pacífico como elementos constitutivos de sus posturas éticas del cuidado. Esto significa que para estas mujeres el cuidado escolar no se restringe a una relación diádica maestra-estudiante, sino que se trata de un trabajo escolar que involucra a la comunidad, al territorio y a la re-existencia de un pueblo que lucha por seguir existiendo a través de sus formas de vida ancestrales.

Así las cosas, conceptualicé la “ética del cuidado comunitario” como aquella que involucra prácticas de sostenimiento y protección de los bienes comunes que permiten la reproducción de la existencia colectiva de las comunidades; en este caso concreto, de las escuelas localizadas en zonas donde reina el desplazamiento forzado y el vaciamiento del territorio. Esta ética implica orientar esfuerzos de cooperación entre las maestras y la comunidad para mantener en pie la escuela en medio de las ruinas que deja el conflicto armado, proteger los saberes ancestrales y espirituales de



las comunidades negras, y buscar la preservación de la vida y el bienestar de los niños y jóvenes negros que enfrentan múltiples violencias como el reclutamiento, la utilización, la violencia sexual y el desplazamiento forzado. En este sentido, es un cuidado comunitario toda vez que las docentes orientan sus acciones políticas y pedagógicas para recomponer y remendar una comunidad que ha sido desmembrada de la conexión vital entre el cuerpo y el territorio (CABNAL, 2010).

En ambos casos se evidencia que el cuidado se convierte en una forma de agencia política docente en los contextos de violencia armada. Esta forma de agencia que encarnan las docentes no es para nada romántica, se trata de un trabajo extenuante, emocionalmente pesado y lleno de peligros. Por eso, otro punto de conexión entre las profesoras de Rio de Janeiro y Buenaventura es que hacer docencia en lugares marginalizados implica hacer un “cuidado de alto riesgo”. Mientras que las profesoras cariocas exponen sus cuerpos a los tiroteos que afectan a las escuelas como producto del enfrentamiento entre el estado y las facciones criminales; las profesoras bonaverenses, por el hecho de cuidar de la vida de sus estudiantes, se exponen a las amenazas, la violencia sexual y el desplazamiento forzado.

La ética del cuidado de las profesoras las lleva a asumir un gran riesgo de muerte por intentar preservar la vida de sus alumnos, en especial de aquellos marcados como negros y de “periferia” en Brasil o de “zonas rojas” en Colombia. En este sentido, algunas profesoras asumen una ética de sacrificio que las expone al daño físico, mental, emocional y espiritual. Este acto de protección lo hacen con el fin de ofrecer una posibilidad de futuro a niños y jóvenes y a sus comunidades negras.

De este modo, como fue argumentado, el cuidado no puede verse como un acto heroico, o como un hecho romántico. Por el contrario, las profesoras realizan este trabajo como parte de su posicionamiento político de responsabilidad con las comunidades que trabajan, pero también es el resultado de una falta de responsabilidad por parte de los estados de Colombia y Brasil.

Así las cosas, no se trata de un trabajo impregnado de altruismo, sino que revela cómo las profesoras deben asumir una sobrecarga de funciones derivadas de la manera diferencial y violenta con la que el estado se relaciona con las comunidades negras y marginalizadas. Por eso, uno de los rasgos del trabajo docente en contextos de violencia armada es que las profesoras asumen una carga extra de labores que se traduce en demandas emocionales, afectivas y de cuidado.

Tanto en Colombia como en Brasil las docentes en zonas de conflicto armado y violencia exacerbada, se caracterizan por tener que trabajar con “*el corazón y con las uñas*” (Liliana, entrevista, 2020, entrevista virtual). La profesión docente en ambos países está totalmente precarizada, cuentan con grupos desbordantes de estudiantes, mala remuneración, falta de protección laboral, bajos incentivos para la formación continua, abandono de las escuelas, sujeción a un sistema de control que demanda de ellas compromiso, cumplimiento con metas, evaluaciones estandarizadas y medidas de eficiencia que les producen explotación, cansancio y pauperización. A las docentes se les exige tanto como si estuvieran trabajando en contextos sin una violencia armada tan constante, diaria y expresiva.

Su compromiso con el sostenimiento de la escolaridad en dichas condiciones es un trabajo vital, pero a su vez, es un trabajo invisibilizado que solo sale a la luz cuando falla. Es paradójico que el estado no ofrece políticas públicas garantistas para sostener la educación en dichos territorios, pero sí cobra a las profesoras cuando las escuelas se cierran, cuando estudiantes evaden el sistema o cuando hay bajo rendimiento académico. En este sentido, las profesoras cuidan para evitar que la escuela se deshaga tanto por el conflicto armado como por el abandono público. En esa medida, las docentes en zonas de conflicto no solo enseñan sino que también acaban supliendo las precariedades públicas y se tornan en trabajadoras polivalentes: “*segurança da escola, terapeuta e assistente social dos alunos*” (Fátima, entrevista, 2019, Rio de Janeiro).

En ambos casos, la violencia armada crea una sobrecarga de cuidado sobre los hombros de las mujeres profesoras, lo que significa que este complejo fenómeno social refuerza las desigualdades de género, toda vez que son las mujeres las llamadas a responder a las necesidades de cuidado, acompañamiento y reparación que son generadas entre otros, por los “hombres en armas”, por los estados irresponsables, y por la burocracia masculina en la escuela que le delega a las profesoras esa responsabilidad de sostener la vida en medio del desastre.

Tal sobrecarga de trabajo de cuidado tiene efectos somáticos y en la salud de las profesoras. Algo que identifiqué en esta etnografía es que las profesoras en contextos de violencia armada son portadoras de cuerpos enfermos, desgastados y dolientes. Ellas mismas cargan con las secuelas de la violencia armada, con los dolores de sus estudiantes, con rabia y frustración porque no hay justicia, no hay

reparación y porque el estado persiste en continuar con sus políticas guerreristas que vulneran los derechos a la vida y la educación.

En Rio de Janeiro y en Buenaventura no hay políticas o programas dirigidos a al bienestar de quienes cuidan en las escuelas afectadas por el conflicto armado. Por tal motivo, uno de los llamados de estas profesoras es que se les brinde cuidado y seguridad para realizar su trabajo, pero también exigen justicia para que la profesión docente se dignifique y se reconozca la importante labor que hacen las profesoras en el mantenimiento de la vida. De alguna forma, la escuela solo se puede pensar como un territorio de potencia para la paz si en ella se generan condiciones dignas de trabajo para las y los docentes, y se crean políticas públicas que garanticen la vida digna de las comunidades empobrecidas y racializadas.

Frente al objetivo de conocer cómo las profesoras despliegan experiencias pedagógicas alrededor de las violencias armadas, en esta tesis identifiqué que las profesoras despliegan una rica producción intelectual que involucra el diseño de material didáctico y procesos pedagógicos que apuntan a atender las secuelas que produce la violencia armada sobre los alumnos y sus familias. En este sentido, no sólo constaté la existencia de estas prácticas, sino que noté que tales experiencias son formas de producir conocimiento desde el cuidado (PUIG DE LA BELLACASA, 2017). Las profesoras tejen acciones pedagógicas que involucran sentidos relacionados con la gesta de conocimientos sanadores, saberes que aumentan la autoestima racial y que contribuyen a colectivizar el dolor para transformar las violencias y también para mejorar los procesos de aprendizaje.

Así las cosas, demostré cómo las profesoras cariocas construyen “didácticas afectivas” que retoman el dolor de sus alumnos frente al asesinato de sus padres y lo convierten en acciones de escritura, escucha y producción audiovisual que ayudan a generar comunidades afectivas para enfrentar las pérdidas. Me referí a estas prácticas como pedagogías emocionales que interconectan cuerpos y afectos para seguir viviendo y para hacer del salón de clases un intervalo, esto es, un espacio posible para celebrar las vidas negras y de favela.

Desde el lado de las profesoras bonaverenses, observé que algunas construyen experiencias pedagógicas de paz basadas en un trabajo emocional que busca impedir la reproducción del trauma intergeneracional ocasionado por el conflicto armado. Llamé a esta experiencia una “pedagogía del duelo” con el ánimo de describir las prácticas de cuidado docente que abordan los traumas por medio de espacios

colectivos de reflexión, con el fin de comunalizar el dolor y crear solidaridad con las víctimas del conflicto armado. Este trabajo, como el mural realizado por la profesora Rossy, contribuye a hacer un espacio para hacer luto por las vidas perdidas en la guerra y reconocer que esas vidas eran importantes. Se trata de un duelo colectivo que permite no olvidar y sensibilizar a los estudiantes para que se comprometan con la no-violencia y la construcción de un país en paz.

Otro hallazgo importante de mi trabajo etnográfico es que el cuidado escolar va más allá de un cuidado humano e involucra la preservación de la infraestructura escolar destruida por el abandono estatal y por la violencia armada. En esta medida, observé que las docentes y las comunidades educativas se relacionan con la escuela como un sujeto de cuidado. Todas las acciones que hacen las docentes para reconstruir estos espacios y para hacerlos habitables y amenos las llamé “poéticas de dignidad”, con el ánimo de señalar que el cuidado involucra el mantenimiento, la continuación y la reparación de las instituciones escolares, pero también una mirada estética que observa a las escuelas como espacios de dignidad, belleza y creatividad, allí donde otros solo ven abyección, peligro y fracaso.

En este sentido, utilicé la categoría “poéticas de dignidad” para describir el trabajo que hacen las docentes de las favelas de Vila Cruzeiro y del Morro del Fogueteiro en Rio de Janeiro y la estrategia de cuidado comunitario que realizan las profesoras de la Comuna 12 de Buenaventura, lugares desde donde defienden la escuela de la invasión de las bandas criminales por medio de la construcción de pactos de convivencia con los actores armados. Desde este ángulo de visión, las etnografías que exploran el cuidado escolar en contextos de violencia armada deben tomar en cuenta el lugar que ocupa la escuela como un agente de cuidados tan valioso como lo son los seres humanos que allí trabajan.

Otro punto de contacto entre los contextos etnografiados en Brasil y Colombia es que el cuidado está atravesado por una perspectiva étnico-racial en la que las profesoras emplean saberes oriundos de las tradiciones de la diáspora africana para resistir a los impactos de la violencia armada. Este tema merece mayores desarrollos investigativos en el campo de la educación, por lo cual creo que puede constituir una línea futura de trabajo.

Lo que alcancé a percibir dentro de esta tesis es que las profesoras negras de Rio de Janeiro y de Buenaventura que han desarrollado un punto de vista epistemológico sobre sus raíces como mujeres negras, las lleva a valerse de la rica

tradición de las comunidades afro para desarrollar acciones de cuidado. Estas acciones contribuyen a sostener a los estudiantes negros que suelen ser víctimas de un sistema de exterminio que en Brasil se expresa por medio de las políticas de seguridad urbana (GOMES; LABORNE, 2018), y en Colombia a través del ecogenocidio incrustado en las dinámicas del conflicto armado (ARBOLEDA, 2021). En esta medida, las profesoras me enseñaron sobre sus “pedagogías ancestrales” que contribuyen a reproducir la identidad cultural, las memorias y los conocimientos afrocentrados que son amenazados por la violencia armada.

Estas pedagogías no sólo enseñan prácticas culturales, sino que también operan como formas de protección de los cuerpos negros en el presente, construyendo así un saber que interconecta pasado y futuro, y caminos para construir espacios de libertad, provisionales y precarios, en medio de las políticas de muerte. El cuidado ancestral se dibuja como una forma de re-existencia, como una práctica resiliente para enfrentar largos procesos históricos de racismo, colonialidad y esclavitud que aún perseveran en nuestros países.

Así, en Brasil documenté la experiencia pedagógica de la profesora Thaís y su proyecto de “escola como espaço quilombo”, en el que rescata el valor ancestral del quilombo como un espacio de resistencia y de protección de la vida de las comunidades negras acechadas por la esclavitud. En este sentido, la profesora Thaís resignifica el quilombo como una práctica educativa que cuestiona las identificaciones de los alumnos con las masculinidades armadas promovidas por los traficantes, y para convocarlos a una lucha antirracista para exigir el fin del exterminio de la juventud negra.

En Colombia documenté diferentes prácticas como el “amadrinar”, el comadreo y el re-ombliagar como formas de cuidado ancestrales que emplean las maestras para acompañar a sus alumnos y alumnas, para sanar las heridas de la violencia sexual y del desplazamiento forzado, y para remendar el lazo histórico de las comunidades negras con el territorio, los ríos, los muertos y los ancestros. De este modo, las prácticas negras de cuidado contribuyen a sostener la vida en medio de la violencia y abren espacios de esperanza allí donde todo parece desmoronarse.

Un elemento central de esta tesis es que busqué entender el cuidado como una forma de agencia y esto me permitió complejizar los marcos interpretativos sobre el papel de los docentes en contextos de violencia armada. Más allá de ver a las profesoras de manera *a priori* como constructoras de paz y como agentes de

reconciliación, decidí entender que su agencia es contradictoria y se enmarca dentro de una tensión creativa. En este sentido, el cuidado docente contribuye a sostener la vida en los contextos de violencia armada, e incluso potencia formas de resistencia. Sin embargo, el cuidado escolar también es un trabajo que reproduce opresiones, desigualdades y violencias. Es decir, intenté poner en marcha una perspectiva que reclama el cuidado docente de su idealización como un trabajo bondadoso, pero también de aquellas teorías que lo niegan o lo observan como una práctica sentimentalista, opuesta a la enseñanza y el conocimiento.

Un primer elemento es que no todas las profesoras hacen del sacrificio el horizonte de sus prácticas de cuidado. De hecho, algo que constaté en esta tesis es que varias profesoras establecen límites y no asumen riesgos de forma desinteresada y pasional. Las profesoras realizan cálculos, evalúan riesgos y actúan desde una ética del autocuidado. Observé que las profesoras no cuidan a todos sus alumnos y alumnas de la misma forma o le niegan el cuidado a aquellos que ya están vinculados con los grupos armados, y que pueden representar un peligro potencial para la comunidad escolar. Esta recusación para cuidar no hace de estas mujeres malas docentes, por el contrario, significa que en contextos de violencia armada las profesoras son selectivas y estratégicas para realizar su trabajo.

Otro caso que documenté es que las escuelas no son instituciones neutrales. Muchas de las escuelas que conocí en Brasil y Colombia contribuyen a reproducir dinámicas de violencia por medio de la expulsión de estudiantes que están en riesgo por cuestiones del conflicto armado. Asimismo, las escuelas pueden ser cajas de resonancia de prácticas racistas y muchas no demuestran compromiso con el cuidado de niños y jóvenes que han vivido traumas y daños profundos.

En esta medida, algunas profesoras guiadas por una ética del cuidado se enfrentan a las burocracias escolares y denuncian su falta de sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes. Así, el cuidado se convierte en una práctica de intervención institucional que busca proteger a las y los alumnos de los estigmas, de la discriminación y la expulsión. El cuidado de las profesoras no se basa en una actitud simplemente amorosa, atenta y comprensiva, sino que implica de ellas una posición transgresora, opositiva y de choque con la institución escolar. Por eso documenté casos en los que estas mujeres se tornan “profesoras aguafiestas”, esto con el ánimo de señalar que el cuidado escolar significa también hacer un trabajo político para que

la escuela deje de reproducir la normalización de la violencia armada, el racismo y la exclusión de las poblaciones de sectores subalternizados.

Cuidar en el contexto de violencia armada se convierte en una forma de *politicidad* que se orienta al sostenimiento de la vida, en una forma de cuestionamiento de las subjetividades bélicas y en una oposición a las escuelas que normalizan la guerra, y banalizan la muerte de los estudiantes y sus familias. En este sentido, el cuidado es una forma de agenciamiento político que, al preocuparse por atender la vulnerabilidad de los estudiantes, crea condiciones para resistir y hacer de la escuela un espacio de vida en medio de las necropolíticas.

Ahora bien, como quedó demostrado en esta tesis, el cuidado no es un reino de afectos bondadosos, ni tampoco una práctica que de manera automática contribuya a la construcción de paz o a la reparación de las comunidades heridas por las violencias armadas. La documentación de los casos en ambos países me permitió poner en evidencia que las prácticas de cuidado escolar, por más bien intencionadas que sean, también son capaces de fortalecer prácticas racistas, generar exclusión e incluso fomentar la producción de hombres en armas.

En esta medida, documenté que el cuidado puede ser una práctica que produce lástima y sentimientos compasivos sobre niños y jóvenes afectados por la violencia armada, sin que dicho cuidado contribuya a generar una perspectiva emancipatoria. Por eso, el cuidado escolar cuando no se acompaña de una claridad política puede tornarse en un sentimentalismo vacío que resulta funcional a la reproducción de las violencias.

Así, observé que en Rio de Janeiro las profesoras cuidaban a través de discursos religiosos que tendían a legitimar las opresiones de raza y clase, pues comprendían que el sufrimiento de sus alumnas y alumnos era producto de su falta de fe y no de la operación de matrices de dominación. También evidencié que algunas maestras se preocupan por el éxito escolar de sus estudiantes guiadas por discursos de blanqueamiento y racismo velado que reproducen sentimientos de vergüenza hacia las favelas y sus pobladores. En estas prácticas de cuidado, las docentes esperan que sus estudiantes superen la violencia y salgan de la favela por medio de la educación, pues se piensa que la favela más que una forma de potencia es un lastre o una cultura de ilegalidad.

En el caso de Buenaventura, observé que el cuidado que realizan algunas maestras está orientado a proteger a los alumnos varones del acoso de los

paramilitares, por medio del impulso para que ingresen a las filas de la fuerza pública. En este sentido, las profesoras brindan apoyo económico y afectivo para que los jóvenes se unan al ejército o la policía, ya sea porque es una forma pragmática de preservar sus vidas, o porque las profesoras sienten afinidad con estos actores armados. Desde este ángulo, el trabajo de cuidado sostiene la vida, pero no siempre esa vida que se sostiene logra alcanzar un buen vivir. La tragedia del conflicto armado colombiano pone entre la espada y la pared a los jóvenes negros que no tienen otra opción sino la de desplazarse, tomar las armas o morir.

A pesar de los matices y las contradicciones de las prácticas de cuidado escolar en contextos de violencia armada, no se puede dejar de lado que las profesoras sí realizan un trabajo fundamental que contribuye a proteger, potenciar y reparar muchos de los efectos negativos que produce la violencia armada. Por eso consideré importante visibilizar ese trabajo por medio de la metáfora de los “enclaves de vida”.

El estudio de los casos de Rio de Janeiro y Buenaventura me mostró que el trabajo de cuidado de las profesoras no solo genera bienestar en la vida de los estudiantes, sino que también contribuye a construir espacios-otros y tiempos-otros dentro de las escuelas. Estos espacios y tiempos operan como un enclave, es decir, como lugares aparte que permiten que la vida se sostenga y que la escuela no se deshaga por cuenta de la violencia. Así, las profesoras no están interesadas en oponerse de manera directa a los actores armados, sino en crear una geografía de vida en los salones de clase que contribuya a mitigar el impacto de las necropolíticas y a crear esperanza.

Los enclaves de vida salvaguardan la vida de niños y jóvenes, pero son espacios frágiles, precarios, provisionales y sin garantías. Algo que mencionaron las profesoras cariocas y bonaverenses es que su cuidado no siempre es exitoso y sus esfuerzos, por lo general, no logran salvar vidas o evitar que deserten de la escuela o que no sean atropellados por las injusticias. A pesar de esta situación, las profesoras insisten en el cuidado escolar como una forma de creatividad cultural para producir una escuela acogedora; una escuela cuidadosa en la que los cuerpos negros son considerados cuerpos que importan.

Mientras que las profesoras de Rio de Janeiro hablaban de escuelas como espacios para vivir un presente “bonito e gostoso” (Dandara, entrevista, 2021, entrevista virtual), las profesoras bonaverenses hablaban de escuelas como “trincheras de esperanza” (Manuela, entrevista, 2020, entrevista virtual). En ambos



casos, las profesoras eran conscientes de que el cuidado por sí solo no contribuye a eliminar las opresiones o a acabar con las necropolíticas, pero sí es una forma de agencia que permite sostener la vida, construir espacios de dignidad e imaginar otros presentes/futuros más allá de las violencias armadas que se viven como guerras. El cuidado escolar que analicé pone en el centro a las profesoras mujeres, pues son ellas las protagonistas que permiten que las escuelas sigan en pie en medio de los exterminios, los abandonos y los tiroteos.

El cuidado escolar en los diferentes contextos etnografiados es, por lo tanto, un trabajo enraizado en relaciones de clase, raza y género que tiene como preocupación el sostenimiento, la manutención y la reparación de las comunidades escolares violentadas por el racismo y el conflicto armado. Este cuidado crea espacios de vida como intervalos espacio-temporales que interrumpen las violencias y crean otros aprendizajes para construir comunidad, para hacer luto y para dignificar las vidas afrocolombianas y afrobrasileras. Desde esta óptica, tanto en Buenaventura como en Rio de Janeiro, el cuidado adquiere un carácter triple basado en la defensa de los territorios, en la lucha étnico-racial y en un horizonte de justicia que retoma los saberes ancestrales para re-existir.

Reconozco que en esta tesis me hizo falta consultar las voces de las personas beneficiarias del cuidado, por lo tanto, queda como deuda el interés por investigar cómo reciben el cuidado los estudiantes en escuelas afectadas por la violencia armada. Para ello, será importante ampliar el enfoque e involucrar la mirada no solo de las mujeres docentes, sino también de las directivas, de los maestros varones, de la comunidad e incluso de los actores armados. ¿Qué efectos produce el cuidado en las vidas de los estudiantes?, ¿Qué resistencias presentan las y los alumnos frente a estos cuidados?, ¿De qué manera crean sus propias prácticas de cuidado para resistir las violencias armadas? Estas son algunas inquietudes que me gustaría desarrollar en un futuro.

Finalmente, quiero mencionar que esta tesis avanzó en la articulación de una metodología afectiva que tuvo como fin crear otras aproximaciones a las narrativas de cuidado utilizando el lenguaje textil del bordado. En esta tesis convertí el bordado en una forma de documentar las narrativas y experiencias de cuidado de las profesoras cariocas y bonaverenses. Por medio de esta práctica textil conseguí identificar sus memorias, sus afectos y representar de un modo senti-pensante los datos de la investigación.

Por tal motivo, el bordado no lo asumí como un adorno, sino como un método de procesamiento de datos y como un objeto-agente que me permitió crear relaciones de afecto, solidaridad y responsabilidad epistémica con mis interlocutoras. En esta medida, el bordado me permitió crear conocimiento etnográfico no solo desde el texto y la narrativa, sino también a través del cuerpo en contacto con las memorias, las emociones y las materialidades de los hilos, las agujas y los lienzos. Se trata de una sociología carnal, de una práctica de investigación educativa que no busca extraer conocimientos de otros sujetos, sino de enredarse con las historias, las luchas y las esperanzas de las profesoras.

El bordado se tornó en una “pedagogía textil” para evidenciar diferentes experiencias del cuidado en contextos de conflicto armado (GONZÁLEZ; VILLAMIZAR; CHOCONTÁ; QUICENO, 2022), de este modo, las “escenas de bordado” que costuré son en sí mismas formas de escritura, mediaciones que dan cuenta de esa parte del cuidado que permanece inefable y que no se puede medir con estadísticas.

A partir de escuchar a las profesoras procedí a bordar sus historias y a hacer visible el cuidado escolar, como un gesto contestatario de las narrativas patriarcales que invisibilizan el cuidado.

Las escenas del cuidado que bordé en esta tesis se movieron en tres registros: 1) *el bordado como denuncia de la violencia armada*: estos bordados son los de Vanessa y Liliana, y en ellos las historias narradas con hilo y aguja reflejan cómo la muerte y el dolor afectan la vida cotidiana de las comunidades escolares en Rio de Janeiro y Buenaventura. El lenguaje estético de estos bordados da cuenta de las memorias de sufrimiento que han enfrentado las comunidades escolares en medio de las violencias configuradas y vividas como guerras.

2) *el bordado como insurgencia política de las profesoras*: estos pueden ser los bordados de Violeta, Conceição, Manuela, Márcia y María Isabel. En ellos recogí las historias de subversión de las profesoras. Estos retratan las estrategias de cuidado que emplean para proteger a los alumnos, para defender las escuelas; hablan de sus posturas políticas antirracistas y de su compromiso con las comunidades afectadas por la violencia armada. Estos bordados reflejan prácticas, pero también otras formas de feminidad en las que las docentes se auto-representaron como agentes políticos comprometidos con la transformación social. Estos bordados constituyen un lenguaje

subversivo que centra a las mujeres negras como agentes políticos y productores de conocimiento.

3) *el bordado como representación del amor a la profesión docente*: estos son los bordados que hice para Flávia, Sara, Rosilene, Dandara, Thaís, Rossy y Nicolasa. Estos bordados hablan del amor a la enseñanza, del cuidado que realizan las profesoras en su vida cotidiana y que involucra la representación de los vínculos afectivos que se tejen entre profesoras y estudiantes. Es decir, estos bordados ponen en evidencia aquellos trabajos invisibilizados que dan continuidad diaria, psíquica y física de sus alumnas y alumnos.

En general, asumí los bordados como una forma de honrar a las profesoras con las que tejí conocimiento durante el proceso de esta investigación. Los bordados son una manera de manifestar gratitud por permitirme acceder a sus historias, pero también son objetos pedagógicos que tienen la intención de provocar aprendizajes sobre la violencia armada y llamar la atención sobre el valioso trabajo que realizan estas mujeres en el sostenimiento de las comunidades escolares. Esta investigación pretendió ser un aporte a las luchas de estas mujeres por construir escuelas cuidadosas y para frenar la violencia armada sobre sus comunidades. Esta investigación es parcial y comprometida y, por lo tanto, la escribí en solidaridad con las niñas, niños, niñas y adolescentes negros que a diario son asesinados en nuestros países y cuyas pérdidas no parecen afectar al grueso de la población.

Mi tesis es una forma de lamento y de sacudida ética ante algo que no debería pasar, y clama por un cambio social porque no puede existir democracia mientras el estado siga tratando con desdén la vida de las comunidades pobres, negras y marginalizadas. La lucha a la que nos convocan estas profesoras negras no es solo para favorecer una población específica, sino que nos llaman la atención para crear movimientos amplios de justicia social que apuesten por la garantía del derecho a la educación y al cuidado de todas las poblaciones. En este sentido, la investigación educativa debe contribuir a la construcción de contra-pedagogías de la muerte que nos ayuden a desmontar los mandatos de raza, clase y género que destruyen nuestras comunidades y que instalan la guerra como un horizonte de normalidad. Las experiencias de las profesoras cariocas y bonaverenses nos enseñan formas de imaginar otros mundos posibles en los que el cuidado de la vida no es algo accesorio, sino una ética necesaria que debería estar en el centro de nuestras preocupaciones políticas, sociales y educativas.

## REFERENCIAS

ACASO, María. **Art Thinking**. Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Editorial Planeta, 2017.

AHMED, Sara. **La política cultural de las emociones**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vivir una vida feminista**. Madrid: Ediciones Bellatera, 2017.

\_\_\_\_\_. **La promesa de la felicidad**. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

ALBÁN, Adolfo. **Sabor, poder y saber: comida y tiempo en los valles afroandinos de Patía y Chota-Mira**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2015.

ANZALDÚA, Gloria. **Light in the Dark**. Rewriting identity, spirituality, reality. In: KEATING, A. (Ed.). Durham: Duke University Press, 2015. p. 309.

ARANA, Imelda. Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media. In: ARANGO, L. G; VIVEROS, M. (Eds.). **El género: una categoría útil para las ciencias sociales**. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2011. p. 285-314.

ARANGO, Luz Gabriela. El trabajo de cuidado: ¿servidumbre, profesión o ingeniería emocional? In: ARANGO, L. G; MOLINIER, P. (Org.). **El trabajo y la ética del cuidado**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; La Carreta Editores, 2011, p. 91-109.

ARANGO, Luz Gabriela; MOLINIER, Pascale. El cuidado como ética y como trabajo. In: ARANGO, L. G; MOLINIER, P. (Org.). **El trabajo y la ética del cuidado**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; La carreta editores, 2011. p. 15-45.

ARAÚJO, Olga; BERMÚDEZ, Gloria; VEGA, Cristina. Sanación, cuidado y memoria afrodescendiente en el Pacífico colombiano. Las mujeres frente al conflicto armado. In: VEGA, C; MARTÍNEZ, R; PAREDES, M. (Eds.). **Cuidado, comunidad y común**. Extracciones, apropiaciones y sostenimiento de la vida. Madrid: Traficantes de sueños, 2018. p. 111-122.

ARBOLEDA, Santiago. Ecogenoetnocidio: posibles implicaciones para una verdad que reconecte la vida. In: BELTRÁN, Y. (Ed.). **Una verdad negra desde el ecogenoetnocidio en Buenaventura**. Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2021. p. 42-61.

AQUINO, Jânia; HIRATA, Daniel. Inserções etnográficas ao universo do crime: algumas considerações sobre pesquisas realizadas no Brasil entre 2000 e 2017. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 84, p. 107-147, 2018.

BALLESTEROS, Nine Yofana; SÁNCHEZ, Keilyn Julieth. Narrativas de docentes en el Tolima: entre el silencio y la esperanza. Aportes para la construcción de paz con enfoque territorial. In: QUINTERO, M. (Comp.). **Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto**. Bogotá: Editorial UD, 2021. p. 113-140.

BALLESTEROS, Nine Yofana; CUELLAR, Carolina. Recorriendo Caquetá en las narrativas de sus maestros y maestras. In: QUINTERO, M; SÁNCHEZ, K. J; BALLESTEROS, N. Y. (Comp.) **Pedagogía para la paz territorial**. Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras. Bogotá: Universidad Distrital FJC, 2019. p. 83-99.

BALDWIN, James. James Baldwin: Dark Days. **SCRAPS FROM THE LOFT** [online] 13 de jan, 2021. Disponible en: <https://scrapsfromtheloft.com/society/james-baldwin-dark-days/>. Acceso en: 13 de jun. 2023.

BAQUERO, María Inés. **Narrativas de maestras acerca del cuidado de niños y niñas en el municipio de Caparrapí afectado por el conflicto armado colombiano**. Tesis (Doctorado) – Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2016.

BASS, Lissa. When care trumps justice: the operationalization of Black feminist caring in educational leadership. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 25, n. 1, p. 73-87, 2012. DOI: 10.1080/09518398.2011.647721.

BAUTISTA, Marcela. La profesionalización docente en Colombia. **Revista Colombiana de Sociología**, v. 32, n. 2, p.111-131, Jul-Dic, 2009.

BEAUBOEUF-LAFONTANT, Tamara. A Womanist Experience of Caring: Understanding the Pedagogy of Exemplary Black Women Teachers. **The Urban Review**, v. 34, n. 1, p. 71-86, 2002.

BELLO, Alanis. Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. **Educación y Ciudad**, n. 39, p. 49–62, 2020. DOI: 10.36737/01230425.n39.2020.2335.

BELLO, Alanis; VIANNA, Cláudia. Profesoras en medio de la violencia armada: una pedagogía visceral desde las favelas de Rio de Janeiro. **Revista CS**, n. 33, p. 11 - 40, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i33.4106>

\_\_\_\_\_. Amid Gender and Race Violence: Political Potencies of the Work of Care. In: BHAMBRA, G; MAYBLIN, L; MEDIEN, K; VIVEROS, M. (Eds.). **The Sage Handbook of Global Sociology**. United Kingdom: Sage Publishers, 2023. (En publicación).

BELLO, Andrea; ARANGUREN, Juan. Voces de hilos y agujas: construcciones de sentido y gestión emocional por medio de prácticas textiles en el conflicto armado colombiano. **H-ART**, v. 6, p. 181-204, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25025/hart06.2020.10>

BELLINO, Michelle. J, et al. 'Are we doing Cátedra de Paz?' Teacher perspectives on enacting peace education in Bogotá, Colombia. **Journal of Peace Education**, v. 19, n. 3, p. 255-280, 2022. DOI: 10.1080/17400201.2022.2146076

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BIROLI, Flávia; MIGUEL; Luis Felipe. Gênero, raça, classe. Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>

BONILLA, Marco Antonio. Sobre una suerte de tablero. El emplazamiento de los ilegalismos, entre el barrio y la escuela. In: GRINBERG, S; et. al. (Eds.) **Silencios que gritan en la escuela**: dispositivos, espacio urbano y desigualdades. Buenos Aires: UNSAM; CLACSO, 2022. p. 249-266.

BORJA, Carlos. Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. **Educación y Ciudad**, v. 2, n. 37, p. 73–90, 2019. DOI: 10.36737/01230425v2n37.2019.2149

BRASIL. **Lei N° 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) Acesso em: 13 de Ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 12.990**, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm) Acesso em: 13 de Ago. 2023.

BURGOS, Marcelo. O efeito-favela e os desafios à construção de uma escola pública popular. In: FREIRE, L. L. de; CUNHA, N. V. de. (Orgs.). **Educação e favela**. Refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022. p. 23-44.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Vida precaria**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites materiales y discursivos del <sexo>. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2010.

\_\_\_\_\_. **La fuerza de la no violencia**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2021.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de pensamiento de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya

Yala. In: ACSUR (Ed.). **Feminismos diversos: el feminismo comunitario**. Guatemala: ACSUR, 2010.

CAICEDO, Mary Lili. (2022). **El aprendizaje cooperativo desde la minga: una propuesta de etnoeducación en la institución educativa de Yurumanguí – Pacífico colombiano**. Disertación (Maestría) – Maestría en Innovación Educativa, Universidad ICESI, Cali, 2022.

CAICEDO, José; CASTILLO, Elizabeth. **El racismo escolar**. Debates educativos y crónicas. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2022.

CAICEDO, José; CASTILLO, Elizabeth; PITO, Diana. **La etnoeducación afrocolombiana**. Una propuesta para la paz. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2016.

CARNEIRO, Sandra; SANT'ANNA, Maria Josefina. Militarização das escolas públicas: tensões e negociações em torno deste modelo de gestão escolar. LEITE, M, et al (Orgs.). **Militarização no Rio de Janeiro: da Pacificação à Intervenção**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018. p. 203-222.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Violação aos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão (Rio de Janeiro)**. Rio de Janeiro: Plataforma Dhesca Brasil, 2008.

CARVALHO, Marília. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999.

CASTILLEJO, Alejandro. Del ahogado el sombrero, a manera de manifiesto: esbozos para una crítica al discurso transicional. **VIBRANT - Vibrant Virtual Brazilian Anthropology**, v.15, n. 3, p. 1-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-43412018v15n3d501>

CAVALCANTI, Mariana. Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: Notas etnográficas de uma favela carioca. **Dilemas. Revista de estudos de conflito e controle social**, v. 1, n. 1, p. 35-59, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS DE SEGURANÇA E CIDADANIA [CESEC]. **Tiros no futuro**. Impacto da guerra às drogas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CESEC, 2020.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR [CINEP]. Banco de datos de derechos humanos y violencia política. **CINEP**, 31 de diciembre, 2022. Disponible en: [https://www.nocheyniebla.org/?page\\_id=1372](https://www.nocheyniebla.org/?page_id=1372) Acceso en: 10 de jun. 2023.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA [CNMH]. **¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad**. Bogotá: CNMH, 2015.

\_\_\_\_\_. **Buenaventura**. Un puerto sin comunidad. Bogotá: CNMH, 2015.

\_\_\_\_\_. **La guerra inscrita en el cuerpo:** informe de memoria sobre la violencia sexual en el conflicto armado colombiano. Bogotá: CNMH, 2017.

\_\_\_\_\_. **Paramilitarismo.** Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico. Bogotá: CNMH, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Portete:** el camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad. Bogotá: CNMH, 2018b.

COLLINS, Patricia. H. La política del pensamiento feminista negro. In: NAVARRO, M; STIMPSON, C. (Comp.). **¿Qué son los estudios de mujeres?** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998. p. 253-309.

\_\_\_\_\_. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, R. (Org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista.** São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 2015. P. 13-42.

\_\_\_\_\_. Aprendendo com a outsider-within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLOMBIA. **Decreto 1278**, del 19 de junio de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf) Acceso en: 13 de Ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Ley 975**, del 25 de julio de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-975-del-25-de-julio-de-2005/14849> Acceso en: 13 de Ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto 1038**, del 25 de mayo de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735> Acceso en: 13 de Ago. 2023.

COMISIÓN INTERÉTNICA DE LA VERDAD DE LA REGIÓN DEL PACÍFICO BUENAVENTURA [CIVP]. **Memoria del conflicto en Buenaventura:** un aporte a la construcción de verdad y reconciliación. Buenaventura: Fundación Kiango, 2020.

COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD [CEV]. **No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado.** Bogotá: CEV, 2022a.

\_\_\_\_\_. **Mi cuerpo es la verdad.** Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado. Bogotá: CEV, 2022b.



CONNELL, Raewyn. **Masculinidades**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

CONSULTORIA PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESPLAZAMIENTO [CODHES]. **Rituales mortuorios afro del Pacífico**. Bogotá: CEPAC; USAID, CODHES, 2017.

CORTÉS, Amanda; PÉREZ, Tito; GUERRA, Luis. La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 71, p. 383-397, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce383.397>

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 25-47, Jan-Jun. 2020. DOI: 10.14295/de.v8i1.11803

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata; SILVA, Miriã. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15336.060>

DAVIES, Lynn. Schools and War: Urgent Agendas for Comparative and International Education. **Compare**, v. 35, n. 4, p. 357-371, 2005.

DAVIS, Angela. A vocabulary for feminist praxis: on war and radical critique. In: RILEY, R; MONHATY, C; BRUCE, M. (Eds.). **Feminism and War: Confronting U.S. Imperialism**. New York: Zed Books, 2008. p. 19-26.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 27, p. 19-52, 2008.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [DANE]. Cifras de Educación Formal. **DANE**, 21 dez. 2021. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2021-por-secretaria-de-educacion> Acceso en: 10 de jun. 2023.

DINIZ, Edson. A escola pública nas favelas diante da violência armada: efeitos, impasses e alternativas. In: FREIRE, L. L. de; CUNHA, N. V. de. (Orgs.). **Educação e favela**. Refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022. p. 147-176.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes**. Popayán: Samava Impresiones, 2010.

ESTUPIÑÁN, Danelly. **Combatiendo a las mujeres negras como si fueran un enemigo bélico**. Buenaventura: Proceso de Comunidades Negras [PCN], 2019.

FARIAS, Juliana. Quando a exceção vira a regra: os favelados como população matável e sua luta por sobrevivência. **Teoria & Sociedade**, v. 15, n.2, p. 138-171, 2008.

FASSIN, Didier. Introduction: Governing Precarity. In: FASSIN, D.; et, al. (Editors.). **At the Heart of the State**. The moral world of institutions. London: Pluto Press, 2013. p. 1-14.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES [FECODE]. **La vida por educar**. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010. Bogotá: Fecode; ENS, 2021.

FERREIRA, Ítalo. C. do. Necropolítica no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Ensaios**, v. 15, p. 107-123, Jul/Dec, 2019.

FERREIRÓS, Facundo. El habla, la escucha y el silencio en educación. **Cartografías pedagógicas latinoamericanas**. 26 de jul, 2017. Disponible en: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2017/07/por-facundo-ferreiros-el-habla-la.html> Acceso en: 08 de jun. 2023.

FINANCIERA DE DESARROLLO TERRITORIAL [FINDETER]. **La Buenaventura que nos merecemos**. Plan Maestro 2050. Madrid: Fundación Esteyco, 2015.

FLORES, Valeria. **Tropismos de la disidencia**. Santiago de Chile: Palinodia, 2017.

FOGO CRUZADO. Fogo cruzado registra 165 crianças baleadas. **FOGO CRUZADO** [online], 11 out. 2022. Disponible en: <https://fogocruzado.org.br/dia-das-criancas-2022>. Acceso en: 13 de jun. 2023.

FRANCO, Marielle. **UPP – A redução da favela a três letras**: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FREIRE, Leticia. L. de. Entre a casa e a escola: remoção, escolarização e circulação de crianças na cidade do Rio de Janeiro. In: FREIRE, L. L. de; CUNHA, N. V. de. (Orgs.). **Educação e favela**. Refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022. p. 65-98.

FREIRE, Leticia. L. de; SANTOS, Luana Caroline. Educar sob fogo cruzado: desafios docentes em contextos de violência armada. In: FREIRE, L. L. de; CUNHA, N. V. de. (Orgs.). **Educação e favela**. Refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022. p. 211-238.

FUNDACIÓN COMPARTIR. **Docencia Rural en Colombia**: Educar para la paz en medio del conflicto armado. Bogotá: Fundación Compartir, 2019.

FUNDACIÓN PAZ Y RECONCILIACIÓN [PARES]. **Boletín 1. Juventud y violencia: el posconflicto en Buenaventura**. Bogotá: USAID; PARES, CODHES, 2022.

GARCÍA, Jorge Enrique. De estero en estero: construcciones educativas de las comunidades Negras del Pacífico Sur Colombiano en medio del conflicto armado. **Interritórios**, v. 6, n. 12, p. 244-271, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v6i12.248999>

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Ediciones Paidós, 1997.

GIRALDEZ, Geissa. Guerrilha de imaginários: uma metodologia de fronteira. In: Uniperiferias (Org.). **Pesquisadoras da Educação Básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas**. Rio de Janeiro: Uniperiferias; Unibanco, 2020. p. 200-220.

GOLDA, Agnieszka. Feeling. Sensing the Affectivity of Emotional Politics through Textiles. In: JEFFERIES, J; WOOD, D; CLARCK, H. (Eds.) **The Handbook of Textile Culture**. New York: Bloomsbury Academic, 2016. p. 401-440.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de pesquisa**, n. 5, p. 55-62, 1999.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei 10.639**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-26, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>

GONZÁLEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica. In: RIOS, F; LIMA, M. (Org.). **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Rio de Janeiro: Zahar, [1979], 2020. p. 49-64.

GONZÁLEZ, Isabel; VILLAMIZAR, Adriana; CHOCONTÁ, Alexandra; QUICENO, Natalia. Pedagogías textiles sobre el conflicto armado en Colombia: activismos, trayectorias y transmisión de saberes desde la experiencia de cuatro colectivos de mujeres en Quibdó, Bojayá, Sonsón y María La Baja. **Revista de Estudios Sociales**, v. 79, p 126-144, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7440/res79.2022.08>

GRINBERG, Silvia. Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 22-33, ene-abr, 2015.

GUIMARÃES, Nadya. O cuidado e seus circuitos: significados, relações, retribuições. In: GUIMARÃES, N; HIRATA, H. (Eds.). **O gênero do cuidado**. Desigualdades, significações e identidades. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020. p. 91-128.

GUTIÉRREZ, Raquel. **Horizontes comunitario-populares**: producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas. Madrid: Traficantes de sueños, 2017.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza. España: Ediciones Cátedra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Seguir con el problema**. Generar parentesco en el Chthuluceno. Bilbao: Consonni, 2019.

HENRY, Annette. Feminist Theories in Education. In: TOZER, S; GALLEGOS, B. (Eds.). **Handbook of Research in the School Foundations of Education**. New York: Routledge, 2011. p. 261-282.

HERNÁNDEZ, Rosalba Aída. Etnografía feminista en contextos de múltiples violencias. **Alteridades**, v. 31, n. 62, p. 41-55, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2021v31n62/Hernandez>

HIRATA, Helena. **O cuidado**. Teorias e práticas. São Paulo: Boitempo, 2022.

HOOKS, Bell. **Teaching Community**. A Pedagogy of hope. New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Rock my soul**: Black people and self-esteem. Nueva York: Washington Square Press, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Afán**. Raza, género y política cultural. Madrid: Traficantes de Sueños, 2021.

\_\_\_\_\_. **Respondona**: pensamiento feminista, pensamiento negro. España: Editorial Planeta, 2022.

HOCHSCHILD, Arlie. Emotion work, feeling rules, and social structure. **American Journal of Sociology**, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.

ISENBARGER, Lynn; ZEMBYLAS, Michalinos. The Emotional Labour of Caring in Teaching. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 120-134, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>

JACKSON, Philipe. **Práctica de la enseñanza**. Madrid: Amorrortu Editores, 2012.

JARAMILLO, Jefferson; PARRADO, Érika; EDSON, Wooldy. Geografías violentadas y experiencias de reexistencia. El caso de Buenaventura, Colombia, 2005-2015. **Íconos**, n. 64, p. 111-136, 2019. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.64.2019.3707>

JARDIM, Fabiana. “Tudo aqui é um exílio”: violência colonial, desterramentos, testemunhos e sobrevivências. **Exilium Revista de Estudos da Contemporaneidade**, v. 3, n. 4, p. 79–107, 2022. DOI: 10.34024/exilium.v3i4.13254.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e as imbricações das relações sociais. In: ABREU, A; HIRATA, H; LOMBARDI, M. (Org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-26.

KOENDERS, Sara. “La pedagogía de la conversión” en la periferia urbana: la pacificación, educación y lucha por el control en una favela de Rio de Janeiro. **Journal on Education in Emergencies**, v. 6, n. 1, p. 128-159, Oct. 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Sobre o ofício de professor. São Paulo: Autêntica, 2018.

LAUGIER, Sandra. Care, the Ordinary, Forms of Life. **Iride**, v. 29, n. 77, p. 109-121, Jan/Abr, 2016.

LAURETIS, Teresa. de. La tecnología del género. In: MILLÁN, C; ESTRADA, A. (Eds.). **Pensar (en) género: teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2004. p. 202-235.

LAWN, Martin. Building ruins: abandoned ideas of the school. In: DARIAN, K; WILLIS, J (Eds.). **Designing Schools**. Space, place and pedagogy. New York: Routledge, 2017. p. 19-24.

LEITE, Márcia. Entre a “guerra” e a “paz”: Unidades de Polícia Pacificadora e gestão dos territórios de favela no Rio de Janeiro. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 7, n. 4, p. 625-642, Oct/Dec. 2014.

LEITE, Márcia; SILVA, Luiz Antônio. M. de. Circulação e fronteiras no Rio de Janeiro: a experiência urbana de jovens moradores de favelas em contexto de “pacificação”. In: CUNHA, N. V. de.; FELTRAN, G. (Eds.). **Sobre a periferia**. Novos conflitos no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 146-158.

LEITE, Márcia; FARIAS, Juliana. Militarização e dispositivos governamentais para lidar com os “inimigos” do/no Rio de Janeiro. In: LEITE, M, et al. (Org.). **Militarização no Rio de Janeiro: da Pacificação à Intervenção**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018. p. 240-261.

LIZARRALDE, Maurício. Maestros en zonas de conflicto. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 1, n. 2, p. 1-24, Jul-Dic. 2003.

\_\_\_\_\_. **Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado**. Tesis (Doctorado) – Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2015.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LOZANO, Betty Ruth. Violencias contra las mujeres negras: Neoconquista y neocolonización de territorios y cuerpos en la región del Pacífico colombiano. **La manzana de la discordia**, v. 11, n.1, p. 7-17, 2016a. DOI: <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v11i1.1630>

\_\_\_\_\_. **Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas**. Aportes a un feminismo negro decolonial. Tesis (Doctorado) – Doctorado en estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. 2016b.

LOZANO, Betty Ruth; PEÑARANDA, Bibiana. Memoria y reparación ¿Y de ser mujeres negras qué? In: MOSQUERA, C; BARCELOZ, L. C. (Eds.). **Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales**. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2009. p. 715-724.

MACAYA, Gustavo. Violencias, fronteras y desiertos: mujeres del Pacífico colombiano viviendo en el norte de Chile. **Rumbos TS**, v. 17, n. 28, p. 269-292. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num28.643>

MARCUS, George. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, v. 11, n. 22, p. 111-127, Jul-Dic, 2001.

MARTINS, Aline. A escola é um quilombo? Corpo e espaço na perspectiva de uma escola aliada. In: Uniperiferias (Org.). **Pesquisadoras da Educação Básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas**. Rio de Janeiro: Uniperiferias; Unibanco, 2020. p. 90-115.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. España: Editorial Melusina, 2011.

MENESES, Yeison Arcadio. Niñeces prisioneras de un círculo infernal. El impacto del conflicto armado en el departamento del Chocó, Colombia. **Hispanismes**, n. 17, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/hispanismes.13508>

MIAGUSKO, Edson; JARDIM, Fabiana; CORTÊS, Mariana. Governo, gestão de populações e subjetividades: balanço e perspectivas analíticas. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 242-265, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.242>

MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL. **Directiva permanente 0015 de 2016**. Bogotá: Ministerio de Defensa Nacional, 2016. Disponible en: [https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/Prensa/Documentos/dir\\_15\\_2016.pdf](https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/Prensa/Documentos/dir_15_2016.pdf) Acceso en: 12 de ago. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. **Plan Decenal de Educación 2016-2026**. El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá: MEN, 2017. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf). Acceso en: 10 de jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Plan Nacional de Orientación Escolar**. Bogotá: MEN, 2021. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-407341\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-407341_recurso_1.pdf). Acceso en: 10 de jun. 2023.

MILLÁN, Constanza. El estar siendo en las topografías necropolíticas del puerto sin comunidad. In: EDSON, W; JARAMILLO, J. (Orgs.). **Defender la vida e imaginar el futuro**. Debates y experiencias desde la investigación social en Buenaventura (Colombia). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2020. p. 73-92.

MIÑANA, Carlos. Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. **Propuesta Educativa**, n. 34, p. 37-52, 2010.

MOHANTY, Chandra. **Feminismo sin fronteras**. Descolonizar la teoría, practicar la solidaridad. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

MOLINIER, Pascale. Antes que todo, el cuidado es un trabajo. In: ARANGO, L. G; MOLINIER, P. (Org.). **El trabajo y la ética del cuidado**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; La Carreta Editores, 2011, p. 45-64.

\_\_\_\_\_. **El trabajo de cuidado y la subalternidad**. Bogotá: Escuela de Estudios de Género; Universidad Nacional de Colombia, 2012. Disponible en: <https://hal.science/hal-01075702/document>

\_\_\_\_\_. El “trabajo sucio” y la ética del cuidado. Historia de un malentendido. En: ARANGO, L. G; PÉREZ-BUSTOS, T. (Org.). **Género y cuidado**. Teorías, escenarios y políticas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018. p. 90-103,

MOLINIER, Pascale; LEGARRETA, Matxalen. Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político. **Papeles del CEIC**, n. 1, p. 1-14, 2016. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>

MOLINIER, Pascale; PAPERMAN, Patricia. Liberar el cuidado. **Cuadernos de relaciones laborales**, v. 38, n. 2, p. 327-338. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/crla.70893>

MONROY, Silvia. Pacificación y violencia. Ejes para una comparación Colombia-Brasil. **Análisis Político**, n. 82, p. 113-129. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n82.49410>.

MORAIS, Gláucia. **Can we “favelados” speak English?** O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MORAGA, Cherrie. La guerra. In: MORAGA, C; CASTILLO, A. (Eds.). **Esta puente, mi espalda**. Voces de mujeres tercermundistas. San Francisco: ISMN Press. 1988. p. 19-30.

MORELLATO, Ana; SANTOS, André. Intervenção federal e a guerra contra os pobres na cidade do Rio de Janeiro. **Dilemas**. Revista de Estudos de Conflito e Controle

Social, v. 13, n. 3, p. 711-736, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/dilemas.v13n3.23016>

MUNIZ, Rosana. **Os caminhos da aprendizagem no Complexo do Chapadão**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NEIMAN, Guillermo; QUARANTA, Germán. Los estudios de caso en la investigación sociológica. In: VASILACHIS, I (Ed.). **Estrategias de investigación cualitativa**. España: Editorial Gedisa, 2006. p. 123-237.

OLIVEIRA, João. P. de. Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. **Mana**, v. 20, n. 1, p.125-161, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100005>

ORTEGA, Piedad; MERCHÁN, Jeritza; CASTRO, Clara. **¿Oiga señor, y ese fusil para qué?** Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca más! Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social, 2018.

OSLENDER, Ulrich. Geografías de terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando respuestas. In: RESTREPO, E; ROJAS, A. (Eds.). **Conflicto e (in)visibilidad**. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004. p. 35-52

OVIEDO, Myriam; ALVARADO, Manuel. Emociones, educación y cultura de paz en territorios de posconflicto. In: QUINTERO, M. (Comp.). **Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto**. Bogotá: editorial Universidad Distrital FJC 2021. p. 79-112, 2021.

OVIEDO, Myriam; MÁRQUEZ, Rogelio. Pedagogía de las emociones en la escuela: un desafío para la construcción de paz. In: QUINTERO, M. (Comp.). **Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto**. Bogotá: editorial UD, 2021. p. 197-210, 2021.

PAES, Bruno. **A república das milícias**. Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro. São Paulo: Todavía, 2020.

PAJACZKOWSKA, Claire. Making Known: The Textiles Toolbox-Pschoanalysis of Nine Types of Textile Thinking. In: JEFFERIES, J; WOOD, D; CLARCK, H. (Eds.) **The Handbook of Textile Culture**. New York: Bloomsbury Academic, 2016. p. 79-96.

PAPERMAN, Patricia. La perspectiva del care: de la ética a lo político. In: ARANGO, L. G; MOLINIER, P. (Org.). **El trabajo y la ética del cuidado**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; La carreta editores, 2011, p. 46-64.

PARRADO, Érika. Buenaventura: un escenario de geografías violentadas (1990-2017). In: EDSON, W; JARAMILLO, J. (Orgs.). **Defender la vida e imaginar el futuro**. Debates y experiencias desde la investigación social en Buenaventura (Colombia). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2020. p. 41-72.



PASSOS, Rachel. Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial. **Revista Em Pauta**, v. 18, n. 45, p.116-129, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2020.47219>

PENHA, Ana Claudia; FIGUEIREDO, Maria. O impacto do tráfico de drogas na rotina escolar. In: PAIVA, Â; BURGOS, M. (Org.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO; Pallas, 2009. p. 265-289.

PEÑA, Marcela. Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. **Revista Ciudad Paz-ando**, v. 10, n. 2, p. 54-61, 2017. DOI:<https://doi.org/10.14483/2422278X.12798>

PEÑARANDA, Bibiana. Las Mariposas de Buenaventura, Colombia: sostienen la vida, construyen la paz. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies**, v. 1, n. 2, p. 36-42, 2017.

PÉREZ-BUSTOS, Tania. ¿Puede el bordado (des)tejer la etnografía? **Disparidades**, v. 74, n.1, p. 1-7, ene-jun, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.04>

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINEDA, Edgar; OROZCO, Paula. Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia). **Trabajo Social**, v. 23, n. 2, p. 101-125, 2021. DOI: 10.15446/ts.v23n2.90244

PINHO, Osmundo. O fantasma do Estado: genocídio e necropolítica. **Portal Geledés**, 2014. Disponible en: <https://www.geledes.org.br/o-fantasma-estado-genocidio-e-necropolitica/>. Acceso en: 07 de jun. 2023.

PRECIADO, Paul. B. **Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2019.

PROCESO DE COMUNIDADES NEGRAS [PCN]. **Ubuntu**: una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandina y afropacífica. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

PROPACÍFICO. **Análisis de los resultados de la encuesta de empleo y calidad de vida, Distrito de Buenaventura, 2018**. Cali: Propacífico, 2019.

PUIG DE LA BELLACASA, Maria. 'Nothing comes without its world': thinking with care. **The Sociological Review**, v. 60, n. 2, p. 197-216, 2012. DOI: 10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x

\_\_\_\_\_. **Matters of Care**. Speculative Ethics in More than Human Worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

\_\_\_\_\_. Care in Spite of Carlessness. In: Brouwer, J; TUINEN, S.V. (Eds.). **To Mind is to Care**. Rotterdam: NAI/V2 Publishers, 2019. p. 24-41.

QUICENO, Natalia. **Vivir sabroso**. Luchas y movimientos afroatrataños en Bojayá, Chocó, Colombia. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2016.

\_\_\_\_\_. **Bordar, cantar y cultivar espacios de dignidad: ecologías del duelo y mujeres atratañas**. San José: CALAS, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 93-126.

QUINTERO, Marieta; SÁNCHEZ, Keilyn Julieth; BALLESTEROS, Nine Yofana. **Pedagogía para la paz territorial**. Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras. Bogotá: Editorial Universidad Distrital FJC, 2019.

QUINTERO, Marieta; TORRES, Juan Felipe. Que cuentan los relatos de los maestros y las maestras del Chocó. In: QUINTERO, M; SÁNCHEZ, K. J; BALLESTEROS, N. Y. **Pedagogía para la paz territorial**. Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras. Bogotá: Editorial UD, 2019. p. 100-110.

RAMÍREZ, María Eugenia. E. La labor docente en medio del fuego. In: MESA MUJER Y CONFLICTO ARMADO. (ed.). **Quinto informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia**. Bogotá: Ediciones Antropos, 2005. p. 73-84.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **A cor da violência policial: a bala não erra o alvo**. Rio de Janeiro: CESEC, 2020.

REDES DA MARÉ. **Boletim. Direito à segurança pública na Maré 2022**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2023. Disponible en: [https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/RdM\\_Boletim\\_direito\\_SegPubli23.pdf](https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/RdM_Boletim_direito_SegPubli23.pdf). Acceso en 07 de jun. 2023.

RESTREPO, Eduardo. Biopolítica y alteridad: Dilemas de la etnización de las colombianas negras. In: RESTREPO, E; ROJAS, A. (Eds.). **Conflicto e (in)visibilidad**. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004. p. 217-299.

REVISTA SEMANA. ¿Cuánto dinero de la guerra se podría haber destinado a educación? **REVISTA SEMANA** [online], 02 oct. 2016. Disponible en: <https://www.semana.com/educacion/multimedia/cuanto-dinero-del-conflicto-se-puede-destinar-a-educacion/479587/> Acceso en: 13 de ago. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Eduardo. Vizinhança, violência urbana e educação no Rio de Janeiro: efeitos territoriais e resultados escolares. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 1, p. 5-182, 2013.

\_\_\_\_\_. Violência armada nas escolas públicas em favelas: impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). In: FREIRE, L. L. de; CUNHA, N. V. de. (Orgs.). **Educação e favela**. Refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022. p. 177-209.

RIVERA, Cristina. **Dolerse**. Textos desde un país herido. México: Ediciones Libros de Cardo, 2011.

ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. In: Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, 3., 1986, Bogotá. **Memorias**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986. p. 15-29. Disponible en: <https://es.slideshare.net/bevi/la-relevancia-de-la-etnografa-para-la-transformacin-de-la-escuela>. Acceso en: 27 jul. 2023.

RODRÍGUEZ, Diana. When War Enters the Classroom: An Ethnographic Study of Social Relationships Among School Community Members on the Colombian–Ecuadorian Border. In: BELLINO, M; WILLIAMS, J. (Org.). **(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017.p. 269-290.

RODRÍGUEZ, Diana; BERMEJO, María José. El nexos educativo con la guerra contra las drogas: una revisión sistemática. **Journal on Education in Emergencies**, v. 6, n. 1, p. 20-60, Oct. 2020.

SÁENZ, Javier. **Desconfianza, civilidad y estética**: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá 1994-2003. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007.

SÁNCHEZ, Ariel. **Los saberes de la guerra**. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Siglo del Hombre Editores, 2017.

SÁNCHEZ, Keilyn Julieth; QUINTERO, Marieta. Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. **Folios**, n. 51, p. 183-197, 2020. DOI: 10.17227/folios.51-9883

SANJURJO, Liliana; FELTRAN, Gabriel. Sobre lutos e lutas: violência de estado, humanidade e morte em dois contextos etnográficos. **Ciência e Cultura**, v.67, n.2, p.40-45. 2015.

SCOTT, Joan. W. “Experiencia”. **Revista de Estudios de Género La Ventana**, v. 2, n. 13, p. 42-73, [1992] 2001. DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v2i13.551>

\_\_\_\_\_. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: LAMAS, M. (Comp.). **El género**. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG, 2013. p. 265-302.

SEGATO, Rita Laura. La Guerra contra las mujeres. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

\_\_\_\_\_. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo libros, 2018.

SINDICATO ESTADUAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO [SEPE-RJ]. Nota do SEPE sobre o projeto “Cuidar” do governo do estado do Rio. Rio de Janeiro, 18 de abril, 2019. Disponible en: <https://www.seperj.org.br/nota-do-sepe-sobre-o-projeto-cuidar-do-governo-do-estado-do-rio/> Acceso en: 08 de jun. 2023.

SILVA, Luiz Antônio. M. de; MENEZES, Palloma. (Des)continuidades na experiência de “vida sob cerco” e na “sociabilidade violenta”. **Novos estudos CEBRAP**, v. 38, n. 3, p. 529-551, Set/Dec. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25091/S01013300201900030005>

SOUSA, Adriana; SILVA, Uvanderson; JARDIM, Fabiana. Feminismo negro: pedagogias, epistemologias, ético-políticas e métodos. Entrevista com Christen A. Smith. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-24. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248002002>

SOUZA, Renata. **Cria da favela: resistência à militarização da vida**. São Paulo: Boitempo, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TENTI, Emilio. **La escuela bajo sospecha**. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2021.

THOMPSON, Audrey. Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. **Curriculum Inquiry**, v. 33, n. 1, p. 9-65, Mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-873X.t01-1-00249>

TRONTO, Joan. Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado. **Signs**, v. 12, p. 1-17, 1987. Disponible en: [https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/cedehu/material/\(13\)%20T exto%20Joan%20Tronto.pdf](https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/cedehu/material/(13)%20T exto%20Joan%20Tronto.pdf). Acceso en: 13 de jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En: ARANGO, L; PÉREZ-BUSTOS, T. (Org.). **Género y cuidado**. Teorías, escenarios y políticas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018. p. 22-37.

TRONTO, Joan; FISHER, Berenice. Toward a Feminist Theory of Caring. In: ABEL, E.K; NELSON, M. (Org.). **Circles of Care: Work and Identity in Women’s Lives**. New York: Sunny Press, 1990. p. 35-62.

UNICEF. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: UNICEF; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

VALENCIA, Zayak. Capitalismo gore y necropolítica en el México contemporáneo. **Relaciones Internacionales**, n. 19, p. 83-102, 2012.

VALENZUELA, Angela. **Subtractive Schooling**. U.S-Mexican Youth and the Politics of Caring. New York: SUNY Press, 1999.

VÁSQUEZ, Teófilo. Las nuevas guerras y el conflicto armado en Colombia. **Controversia**, n.190, p. 282-310, 2008.

VEGA, Cristina. Reproducción social y cuidados en la reinención de lo común. Aportes conceptuales y analíticos desde los feminismos. **Revista Estudios Sociales**, n. 70, p. 49-63, Oct/Dic. 2018. DOI: <https://doi.org/10.7440/res70.2019.05>

VEILLETTE, Anne-Marie; NUNES, Nilza Rogéria. R. As mulheres e os efeitos da pacificação das favelas no Rio de Janeiro: compreendendo o gênero na política de segurança. **O social em questão**, v. 20, n. 38, p. 171-190, Mai/ Ago. 2018.

VEJA. Wilson Witzel: “A polícia vai mirar na cabecinha e... fogo”. **VEJA** [online], 01 nov. 2018. Disponible en: <https://veja.abril.com.br/politica/wilson-witzel-a-policia-vai-mirar-na-cabecinha-e-fogo/>. Acceso en: 07 de jun. 2023.

VERGARA, Aurora. Cuerpos y territorios vaciados ¿En qué consiste el paradigma de la diferencia? ¿Cómo pensamos la diferencia? **Revista CS**, n. 13, p. 338-360, Jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i13.1830>.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2001. Disponible em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acceso en: 9 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C (Cord.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editora Abaré, 2013. p.159-180.

VIANNA, Adriana; FARIAS, Juliana. Movimentos contra a violência de Estado: gênero, território e afeto com a política. In: LOPES, J. S; HEREDIA, B. (Orgs.). **Trabalhadores urbanos, trabalhadores rurais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019. p. 259-276.

VIVEROS, Mara. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, v. 52, p. 1-17, 2016.

\_\_\_\_\_. **El oxímoron de las clases medias negras**. Movilidad social e interseccionalidad en Colombia. Alemania: Bielefeld University Press, 2021.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v.1, n. 1, p. 8-17, 2010.

WHALEY, Daniela. Tramar desde los tiempos textiles. **Jardín LAC** [online]. 24 de mar. 2022. Disponible en: <https://www.jardinlac.org/post/tramar-desde-los-tiempos-textiles> Acceso en: 14 de jun. 2023.

XAVIER, Libania. A docência entre o ideal republicano e as violências do cotidiano. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-16. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236303>

YIN, Robert. **Case Study Research**. Design and Methods. California: Sage, 1994.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

ZEMBYLAS, Michalinos. The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 1, n. 4, p. 286-301. 2016. DOI: 10.1108/JPCC-05-2016-0015

\_\_\_\_\_. Critical Peace Education and Emotion. In: PETERS, M. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer, 2017. p. 718-722.

\_\_\_\_\_. Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. **Propuesta Educativa**, v. 28, n. 1 p. 15-29, Jun. 2019.

ZUAZO, Pedro. Dia do Professor numa cidade em guerra: exemplos de mestres que ensinam a sonhar. **EXTRA** [online]. 15 out. 2017. Disponible en: <https://extra.globo.com/noticias/rio/dia-do-professor-numa-cidade-em-guerra-exemplos-de-mestres-que-ensinam-sonhar-21944967.html> Acceso en: 14 de jun. 2023.

