

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

PREGRADO EN CIENCIA POLÍTICA

**UNIVERSIDAD, CIUDAD Y RACISMO: UNA LECTURA DESDE LA EXPERIENCIA
ESTUDIANTIL**

PRESENTADO POR:

FLORA RIVERA HENAO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO ACADÉMICO DE:
POLITÓLOGA**

DIRIGIDO POR:

JORGE ANDRÉS LÓPEZ RIVERA

CALI, COLOMBIA

DICIEMBRE 2025

TABLA DE CONTENIDO:

1.	Agradecimientos.....	
2.	Introducción.....	
3.	Capítulo I. <i>Racismo, ciudad y universidad</i>	
	3.1. <i>Racismo y educación</i>	
	3.2. <i>Racismo en Cali</i>	
4.	Capítulo II. Metodología.....	
	4.1. <i>Introducción</i>	
	4.2. <i>Fuentes</i>	
	4.3. <i>Procedimiento</i>	
	4.4. <i>Tratamiento</i>	
	4.5. <i>Análisis</i>	
	4.6. <i>Reporte</i>	
5.	Hallazgos.....	
6.	Capítulo III. <i>¿Qué es y por qué se da?: el racismo como estructura de sentido</i>	
	6.1. <i>¿Qué entienden los estudiantes por racismo?</i>	
	6.2. <i>¿A qué le atribuyen sus causas?</i>	
7.	Capítulo IV. <i>El racismo en uso: expresiones y reacciones</i>	
	7.1. <i>¿Cómo se manifiesta el racismo?</i>	
	7.2. <i>¿Con qué se relaciona?</i>	
	7.3. <i>¿Quién lo ejerce?</i>	
	7.4. <i>¿Cuándo y dónde se ejerce?</i>	
	7.5. <i>¿Cuáles son sus consecuencias?</i>	
	7.6. <i>¿Cómo se reacciona frente a él?</i>	
	7.7. <i>¿Qué piensan los estudiantes del rol de la universidad?</i>	
8.	Conclusión.....	
	8.1. <i>Contribuciones</i>	
	8.2. <i>Limitaciones</i>	
	8.3. <i>Aspectos no abordados</i>	
	8.4. <i>Preguntas abiertas</i>	
9.	Bibliografía.....	

1. AGRADECIMIENTOS

A mis papás, mi abuela y mi hermano por el amor y el apoyo incondicional, por hacerme crítica y curiosa.

Gracias por enseñarme a cultivar mi capacidad de asombro y por convencerme de que mis palabras son poderosas.

Al profe Jorge por su manera de enseñar y de guiar, por ser apoyo y compañía. Por convertirse en referente.

A las voces de los estudiantes que hicieron posible este trabajo. Gracias por su ayuda y disposición, atesoro los relatos compartidos.

A quienes fueron soporte y luz durante este proceso.

A la energía de mi madre que me guía y me sostiene en esta existencia.

2. INTRODUCCIÓN

El racismo constituye una de las formas más persistentes de desigualdad social en Colombia y opera como una estructura de poder que organiza jerarquías sociales, distribuye diferencialmente recursos y produce significados sobre los cuerpos y los territorios. En ciudades como Cali, caracterizadas por una alta presencia de población afrodescendiente y por profundas desigualdades socioespaciales, el racismo se expresa tanto en dimensiones materiales: en la segregación socioespacial, la desigualdad, y el acceso limitado a los derechos; como en dimensiones simbólicas que asocian los cuerpos negros con la pobreza, la peligrosidad o la marginalidad. Estas dinámicas, que han sido ampliamente documentadas por la literatura, configuran experiencias cotidianas de exclusión que no se limitan al espacio urbano, sino que atraviesan otros campos sociales, entre ellos, las universidades.

A partir de esta constatación, en Cali sucede algo particular y es que no existe literatura suficiente que aborde las maneras en las que opera el racismo dentro de los campus universitarios. Por eso, en esta investigación pretendo descubrir si, y de qué manera, las expresiones del racismo identificadas en la ciudad de Cali se trasladan a la Pontificia Universidad Javeriana Cali, enfocándome específicamente en las maneras en las que los estudiantes de pregrado entienden y experimentan el racismo dentro del campus.

Lejos de concebir la universidad como un espacio aislado o neutral, parto de la premisa de que la universidad como institución se encuentra imbricada en las lógicas sociales de la ciudad y, por tanto, no está exenta de reproducir dinámicas racistas, aunque estas adopten formas más sutiles, eufemizadas o institucionalmente reguladas. En este sentido, me pregunto por las expresiones del racismo en la universidad desde la experiencia de los estudiantes racializados, entendiendo que son sus trayectorias, experiencias y vivencias las que permiten observar con mayor claridad cómo opera el racismo en la vida cotidiana universitaria.

Para abordar este problema, sustento desde un marco teórico que articula dos enfoques centrales: En primer lugar, retomo la propuesta de Desmond y Emirbayer (2009), quienes entienden el racismo como una forma de dominación estructural que se reproduce a través de múltiples instituciones, prácticas y relaciones sociales. Ya que, desde esta perspectiva, el racismo no se reduce a prejuicios individuales ni a actos aislados de discriminación, sino que constituye un entramado de mecanismos materiales, simbólicos y relacionales que producen y sostienen desigualdades raciales de manera sistemática.

En segundo lugar, dialogo con los aportes de Ann Swidler (2000), particularmente con su concepción de la cultura como una caja de herramientas y conjunto de repertorios de sentido que los sujetos utilizan para comprender y actuar en el mundo social. Esta perspectiva me permite analizar cómo los estudiantes interpretan, nombran y entienden el racismo en sus experiencias cotidianas, así como las estrategias discursivas y emocionales que despliegan para enfrentarlo o gestionarlo. La articulación de ambos enfoques me posibilita comprender el racismo no solo como una estructura objetiva de dominación, sino también como un sistema de significados que se actualiza en la interacción y en la vida cotidiana.

Metodológicamente, esta investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, basado principalmente en entrevistas semiestructuradas a diez estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Estrategia que me permitió acceder a las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen al racismo en su vida universitaria, así como a las dimensiones emocionales y simbólicas que no son observables de manera directa. Complementé el trabajo de campo con el análisis de documentos institucionales entendidos como marcos normativos que estructuran la gestión institucional, pero también como dispositivos que conviven con las prácticas cotidianas narradas por los estudiantes. El proceso de análisis de la información se desarrolló siguiendo principios de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008), mediante una codificación exhaustiva y excluyente que me ayudó a construir categorías analíticas emergentes a partir del material empírico.

El argumento central que atraviesa los capítulos de hallazgos sostiene que el racismo en la Pontificia Universidad Javeriana Cali no se manifiesta principalmente a través de actos explícitos de discriminación, sino mediante formas sutiles, relacionales y situadas que reproducen jerarquías raciales preexistentes en los repertorios culturales de los estudiantes. Estas formas de racismo se expresan en la manera en que los estudiantes interpretan principalmente en los chistes y comentarios racistas, en el trato diferencial, en los silencios y cuidados discursivos que rodean la racialización, en la exclusión. A su vez, estas expresiones conviven con un marco institucional que promueve la inclusión y la igualdad formal, generando tensiones entre el discurso normativo y la experiencia vivida por los estudiantes.

El primer capítulo es una recopilación de la literatura consultada acerca del racismo en la universidad como institución y del racismo en Cali. Aquí vinculo lo encontrado con el problema central identificado y plasmo la pregunta problema y los objetivos que guían el resto de la investigación.

El segundo capítulo es la metodología donde explico por apartados la forma en la que se elaboró la investigación, los retos, las reflexiones y un primer análisis de lo encontrado.

El tercer capítulo condensa el material empírico y se centra en las definiciones y explicaciones que los estudiantes elaboran sobre el racismo. Allí se muestra que, lejos de concebirlo únicamente como un problema individual, los estudiantes acuden a distintos tipos de repertorios culturales para entenderlo como una estructura de poder que atraviesa su cotidianidad, produce un “doble sentido” en las interacciones y condiciona la lectura permanente de los cuerpos. Asimismo, identifican causas estructurales del racismo vinculadas a la desigualdad económica, la herencia histórica y las jerarquías raciales, lo que evidencia una comprensión compleja y situada del fenómeno.

El cuarto capítulo empírico analiza las expresiones y reacciones frente al racismo en la vida universitaria. Aquí muestro cómo el racismo se manifiesta en interacciones concretas, en los chistes y comentarios, en la ocupación del espacio, en experiencias de incomodidad, vigilancia o autocontrol, y en las estrategias que los estudiantes desarrollan para afrontar, resistir o resignificar estas situaciones. De este modo, se evidencia que el racismo no solo se vive como una estructura externa, sino también como una experiencia encarnada que afecta la forma de habitar la universidad.

En conjunto, esta tesis propone una lectura del racismo en la universidad como un fenómeno estructural y relacional, situado en la intersección entre la ciudad, la institución y la experiencia cotidiana de los estudiantes. Al centrar el análisis en las voces de los sujetos racializados, mi trabajo busca contribuir a una comprensión más profunda de la forma de operar del racismo en la universidad.

Por último, es crucial resaltar que parto de la convicción de que tenemos que hablar de racismo, porque atraviesa, no de las mismas maneras, pero lo hace, y la universidad debe ser un espacio para hablar de él. Porque lejos de ser una experiencia aislada de formación profesional, debe ser un espacio que cuestione, que transgreda, que visibilice y que transforme y que permita construir conocimiento en colectivo.

3. CAPÍTULO I

Racismo, ciudad y universidad

El racismo en Cali y en las instituciones de educación superior ha sido estudiado desde perspectivas históricas, urbanas, educativas y decoloniales, que coinciden en comprenderlo como un fenómeno estructural y también cotidiano. La literatura consultada muestra que el racismo se expresa de forma material (segregación racial socioespacial) y de forma simbólica (estigmas y estereotipos que violentan los cuerpos negros), expresiones encuentran resonancia en escenarios institucionales como las universidades, donde estas dinámicas se reproducen de manera particular, sutil y muchas veces eufemizada. En el presente capítulo desarrollo un balance de la literatura sobre racismo en Cali y sobre racismo en el ámbito universitario, con el fin de establecer puentes analíticos que permitan entender cómo las expresiones identificadas en la ciudad se trasladan, se transforman o se reconfiguran en un espacio como la Pontificia Universidad Javeriana Cali, es decir, cómo se viven y experimentan las expresiones de racismo dentro del campus universitario y qué relación tienen con las identificadas por la literatura.

El objetivo del capítulo es doble. Por un lado, busco identificar las principales expresiones del racismo en Cali tal como han sido estudiadas por distintos trabajos académicos, atendiendo especialmente a sus dimensiones socioespaciales, simbólicas, materiales y corporales. Por otro lado, pretendo examinar cómo la literatura sobre racismo en la educación superior permite comprender las dinámicas que se presentan en las universidades, en particular en el marco de las relaciones cotidianas, las interacciones sociales, las experiencias de los estudiantes, las prácticas institucionales, los parámetros normativos y las políticas internas. Esto incluye revisar el modo en que las universidades (entre ellas la Javeriana) estructuran programas, protocolos y lineamientos que buscan enfrentar o regular estas problemáticas. En este capítulo entonces, establezco una lectura articulada entre el contexto urbano y el institucional para comprender las bases que sustentan la pregunta de investigación.

Para cumplir dichos objetivos el argumento que orienta la discusión sostiene que, una vez revisada la literatura, el racismo en Cali puede analizarse a partir de dos dimensiones que se complementan y refuerzan entre sí: la primera es la dimensión material, visible en la segregación racial socioespacial, las desigualdades en el acceso a recursos y servicios, y la asociación estructural entre pobreza y negritud. La segunda es una dimensión simbólica, que se manifiesta en stigmas,

estereotipos, microagresiones y violencias que recaen sobre los cuerpos negros, vinculándolos con la criminalidad, la peligrosidad y la pobreza. Estas formas urbanas de racialización no son exteriores a las instituciones educativas: al contrario, las universidades funcionan como un locus simbólico donde el racismo puede darse de manera eufemizada y legitimada a través de dinámicas institucionales, discursivas, interaccionales y espaciales, aun cuando exista un marco formal de políticas y protocolos para enfrentarlo.

Con esta tesis como guía, organizo la literatura consultada en dos ejes: racismo en Cali y racismo en la educación superior para mostrar su relación y su relevancia teórica y analítica. De este modo, construyo los fundamentos necesarios para comprender por qué y cómo las expresiones de racismo identificadas en la ciudad encuentran eco en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y se sientan las bases analíticas para el capítulo que sigue.

3.1. Racismo y educación:

Manifestaciones del racismo en las universidades:

Según Salazar (2023), el racismo estructural se manifiesta en la desigualdad social, la pobreza, la precarización y la violencia, sin embargo, cuando se trata de un espacio tan específico como la Universidad los autores revisados coinciden en que esta es un lugar en el que el racismo se perpetúa y reproduce tanto de formas sutiles, simbólicas, tenues e indirectas como de manera explícita.

Castillo y Ocoró (2019) al igual que Adams y Walsh (2013), por ejemplo, argumentan que “la escuela y la universidad se constituyen como espacios que legitiman jerarquías raciales al privilegiar el conocimiento eurocéntrico, mientras marginan y silencian saberes afrodescendientes e indígenas” (Adams y Walsh, 2013). Por lo que las manifestaciones del racismo van desde la ausencia de la historia negra en los currículos escolares y la invisibilización de sus aportes al conocimiento y a la construcción de identidades nacionales, hasta el profundo androcentrismo y sexismo que experimentan diariamente las comunidades afro, junto con las limitaciones en el acceso pleno a los derechos y a los bienes culturales y materiales de la sociedad.

Por otro lado, Cleto, et al. (2022) identifican la existencia de “marcadores raciales” como la legua, los rasgos fenotípicos y las condiciones de clase que operan con frecuencia en las interacciones sociales dentro de las instituciones educativas. Este hallazgo corresponde a los mecanismos más

sutiles por medio de los cuales se expresa, legitima y reproduce el racismo que es ampliado rotundamente por Quintero (2013), al reconocer que la universidad ejerce un “efecto de contexto” que permite que dichos marcadores raciales sean naturalizados y hagan parte de la cotidianidad de las interacciones sociales simbólicas que es donde se presenta el racismo (Preciado y Riaño, 2021).

Para Quintero (2013) en la universidad ocurre un proceso de *eufemización del racismo*, a través de diez mecanismos principales (asilamiento-grupismo, problematización, paternalismo y condescendencia, exotización sexual, etc.) que genera que este no sea expresado de forma tan descarnada, explícita o agresiva y que, más bien, tienda a ser silenciado como es encontrado por Antezana y Krischkautzky (2024). La clave de esto, afirma Quintero (2013), se encuentra en el principio mismo de legitimación del sistema educativo y tiene que ver con la meritocracia. El sistema de méritos tiene como consecuencia la minorización de los estudiantes negros. (...) “la idea de *raza negra* viene acompañada entonces de una supuesta inferioridad intelectual de los estudiantes *negros*” (Quintero, 2013).

Sin embargo, este sistema no solamente tiene como consecuencia directa la minorización, sino que es visto como la solución o, más bien el *antídoto* a los problemas de discriminación racial dentro de las universidades. Pues, como es encontrado por Preciado y Riaño (2021), la cotidianidad de las instituciones educativas es considerar que las políticas de inclusión expresadas en cuotas, becas, descuentos o cupos “asegurados” / “prioritarios” son suficientes para prevenir, mitigar y hasta “tener un campus *libre* de racismo”.

Por el contrario, los autores plantean que estas políticas de inclusión se quedan cortas si no existen procesos de acompañamiento y acciones afirmativas para los estudiantes racializados y que, además, aunque las manifestaciones del racismo en las universidades son variadas, hacen parte de las lógicas de institucionalización del mismo, inherentes de esa manera a la estructura de la universidad, es decir, que es totalmente inútil intentar abarcar el racismo sin cuestionar esa estructura, así como es inútil garantizar cupos prioritarios para las comunidades afrodescendientes si, una vez dentro de la universidad, se encuentran negadas e invisibilizadas como sujetos políticos, pues la universidad está colonizada, así como los currículos, los campus y las formas de relacionamiento. Como señala López (2023), la universidad debe replantearse y reconstruirse desde una epistemología diferente que integre las formas de mundo de África y su diáspora, esto es, cambiar la estructura, mover los cimientos, construir algo nuevo. Esto sería lo que las autoras Adams y Walsh (2013) teorizan como *pedagogías decoloniales*, estrategias insurgentes que buscan resistir, reexistir y revivir, que parten de la memoria, el cuerpo, las experiencias comunitarias y los saberes subalternos.

En este punto, lo particular de la presente investigación es que busco rastrear en las experiencias de los estudiantes entrevistados los significados de racismo que existen dentro del campus y las formas en las que se manifiesta ese racismo, es decir, no pretendo revisar únicamente los documentos institucionales y la normatividad de la universidad para tener un conocimiento meramente formal de las maneras en las que puede considerarse la institución que se presenta el racismo, sino que quiero conocer desde la perspectiva de los estudiantes qué entienden por racismo, cómo viven y experimentan las expresiones de discriminación racial, de qué manera se dan, con qué se relacionan estas expresiones, qué consecuencias tienen, cómo reaccionan ante ellas, quiénes las ejercen y qué percepciones tienen sobre el papel de la universidad frente al manejo de estas vivencias. Es este el punto crucial y particular que me permitirá aterrizar lo encontrado en la literatura con el caso específico de la Universidad Javeriana Cali.

Una vez aclarado esto, procedo a problematizar un poco más lo referido a las políticas de acción afirmativa (AF), a la luz de los hallazgos de Caicedo y Castillo (2022) para continuar con la discusión.

Políticas de Acción Afirmativa:

Los autores reconocen que estas políticas son el resultado de los procesos de movilización y reivindicación que tuvieron lugar en el país a partir de la década del cincuenta, como respuesta a las denuncias de intelectuales, activistas, organizaciones indígenas y afrocolombianas sobre su exclusión en las universidades, y se presentaron a través de la implementación parcial de programas y proyectos de acceso diferencial para estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos. Sin embargo, están muy lejos de ser la solución a la discriminación y a la desigualdad estructural que es la que limita el acceso a la educación. En primer lugar, debido a que se han concentrado en garantizar el acceso más no la permanencia ni mucho menos la calidad ni las condiciones de esa permanencia de los estudiantes dentro de las instituciones educativas. En segundo lugar, porque son resultado de la voluntad y el esfuerzo particular que cada universidad realiza en esta materia, según sus condiciones institucionales y financieras, no se cuenta con una política de acceso a la educación superior que atienda estas necesidades y mucho menos con algún tipo de financiamiento para que las universidades implementen programas para atender a los miembros de los grupos étnicos.

En tercer lugar y lo más complejo de todo es que, estas políticas son mayormente aplicadas en las universidades localizadas en las principales ciudades del país (Bogotá, Medellín, Cali, Manizales y Pereira). Según los autores, el 63% de la cobertura en educación superior está centralizada en cuatro ciudades de la región andina. En cambio, en las universidades donde prima la

población étnica (indígenas y afrodescendientes) como es el caso de La Guajira o del Chocó, el tema de las acciones afirmativas no se ha planteado como parte de las políticas universitarias, tampoco existen políticas de bienestar universitario que garanticen la permanencia de los estudiantes, ni políticas curriculares contextualizadas a las realidades de las regiones donde están ubicadas, acciones que los autores consideran, podrían ampliar la política universitaria de los cupos especiales.

A falta de ese apoyo institucional, un hallazgo crucial de los autores es que las organizaciones de estudiantes afro han jugado un papel muy importante en la construcción de una *comunidad de referencia* que apoya el tránsito a la vida universitaria y la adaptación a sus dinámicas internas y también a propiciar una ruptura epistémica con los planes de estudio y los currículos.

A partir de este apartado, concluyo que las medidas para abordar, mitigar, prevenir o erradicar el racismo dentro de las universidades son insuficientes ante un país con profundas desigualdades estructurales, Bermúdez y Caicedo (2022) consideran que el racismo y las desigualdades generadas por el mismo no se solucionan con mecanismos de ingresos preferenciales o políticas de acción afirmativa, pues a pesar de que ayudan al mejoramiento de las condiciones económicas, permiten una movilidad y ascensión social, no resultan suficientes para superar la discriminación racial a la que permanecen expuestos los profesionales afrodescendientes, pues, el racismo se encuentra tanto en la educación, como en el mercado laboral. Es por esto que, como afirma Valencia (2024) cualquier política de acción afirmativa para las comunidades afrodescendientes e indígenas no se debería limitar a los subsidios económicos, que son valiosos, sino también, a reconocerse no como mecanismos de compensación, sino como estrategias políticas y pedagógicas que busquen transformar las estructuras sociales y educativas que sostienen la exclusión (Castro-Gómez, 2009), lo cual podría lograrse al articular las afroepistemologías y saberes indígenas a la universidad, que los haga visibles y les permita estar en los centros académicos, en otras palabras, optar por la implementación de *pedagogías decoloniales* (Adams y Walsh, 2013).

En este sentido, parece ser que lo que sucede en la Pontificia Universidad Javeriana Cali no puede desligarse de las dinámicas raciales de la ciudad. Muchos de los estudiantes afrodescendientes que acceden a esta institución provienen de territorios y municipios periféricos y lo hacen a través de becas o programas de inclusión que, si bien facilitan el ingreso, no eliminan las barreras de permanencia ni las desigualdades simbólicas que enfrentan en el campus. Así, la universidad se convierte en un espacio de producción de ciudadanía donde los estudiantes afro no solo deben demostrar su mérito académico, sino también negociar constantemente con los imaginarios raciales que circulan en Cali, una ciudad marcada, como señala la literatura, por la segregación racial socioespacial y la precariedad laboral. De este modo, la experiencia universitaria de estos estudiantes

no puede entenderse al margen de la ciudad: la PUJ Cali reproduce y, al mismo tiempo, tensiona las condiciones estructurales de exclusión en las que se inscribe.

Por otro lado, hay una cantidad considerable de autores que se han encargado de profundizar en las maneras en las que se evidencia y se operativiza el racismo dentro de las instituciones clasificándolo en *racismo cotidiano* (Quintero, 2013), *racismo prejuicio*, *racismo discriminación* (Preciado y Riaño, 2021), *discriminación sistémica* y *dominación cruzada*. Categorías que profundizo a continuación y que son el foco de esta investigación.

Racismo cotidiano:

Los autores consultados están de acuerdo con que las universidades e instituciones educativas reproducen y perpetúan el racismo cotidiano mientras construyen un discurso en el que el racismo se posiciona como algo superado y más bien ajeno al contexto actual y cercano, siendo esto un mecanismo de mantenimiento de la dominación social y racial.

Quintero (2013) define el racismo cotidiano como el proceso mediante el cual las nociones raciales son socializadas e incorporadas a significados que permiten que las prácticas sociales se vuelvan definibles. Esto genera que estas prácticas con significados racistas se vuelvan familiares y repetitivas, por lo cual las relaciones de dominación racial se materializan y refuerzan en la interacción social. Un ejemplo de esto es lo que algunos autores como Sue et al (2007), Williams et al. (2020) y Keith (2024) han conceptualizado como *microagresiones*, haciendo referencia a “indignidades verbales, conductuales o ambientales diarias breves y comunes, ya sean intencionales o no, que comunican desaires e insultos raciales hostiles, despectivos o negativos hacia las personas de color”. (Sue et al, 2020).

Estos procesos suceden con el objetivo principal de perpetuar el privilegio de los dominantes sobre los dominados, a partir de la *deslegitimación de identidades* (Adams y Walsh, 2013), es decir, de los elementos, cuerpos, prácticas, creencias y expresiones que garantizarían movilidad o mejoría de la posición social y el estatus de las personas racializadas.

Los hallazgos de Quintero (2013) son complementados y sintetizados por Cleto, et al. (2022), quienes consideran que las instituciones educativas permean el discurso de la inclusión a través del mestizaje, posicionando a este como discurso político hegemónico que mantiene lo blanco como el parámetro de medición de lo bueno, lo normal, lo que cabe dentro de la modernidad, la ciudadanía y los derechos humanos, justificando, a la par, la exclusión de todo aquello que se aleja de lo blanco,

subrayándolo como desventajoso. Lo que corresponde con el análisis de Bermúdez y Caicedo (2022) que muestran la existencia de macropropiedades estructurales-culturales y macroinjusticias que perpetúan el mismo sistema y configuran al racismo como fenómeno social que se expresa en la cotidianidad de las interacciones sociales.

Siendo este el foco de mi investigación, pretendo rastrear la manera en la que se evidencia y se hace observable ese racismo cotidiano a través de la escogencia de la entrevista como una estrategia metodológica cualitativa que me aproxima a los sentidos subjetivos y relacionales que construyen los actores sociales en su cotidianidad, en sus interacciones, reconociendo el carácter situado, dinámico y simbólico de sus prácticas sociales y de la manera en la que se expresan en el mundo, pues, los métodos cualitativos se preguntan por el lenguaje, por los significados que están dentro de los seres humanos. En este caso, por medio de las entrevistas busco conocer las formas en que se produce y reproduce el racismo en las interacciones diarias (reconocidas o no por los sujetos investigados) dentro de la universidad.

Discriminación Sistémica:

Sin embargo, la revisión de la literatura precisa que no todo puede categorizarse como racismo cotidiano, pues, esto sería desconocer los procesos de *discriminación sistémica* que Quintero (2013) identifica en sus países de análisis (Colombia y Francia).

Según el autor, estos procesos tienen que ver con las configuraciones de los sistemas de educación superior, en donde los criterios discretos y rutinarios y los hábitos comunes que forman el juicio y la evaluación tienen un efecto más desfavorable en los grupos de personas racializadas, en donde estas no tienen una forma legítima de cuestionarlos, lo que podría ser también violencia simbólica.

Ignorar estos procesos de discriminación sistémica se da, muchas veces, por el sostenimiento del imaginario de que el racismo se evidencia únicamente de forma directa o explícita, sin embargo, este es rastreable y observable en las interacciones cotidianas, en el discurso, el lenguaje y las expresiones o formas de relacionamiento que han sido naturalizadas.

Ayala, et al (2016) lo reconocen a través de las entrevistas realizadas en un recinto universitario, observando lo que las autoras denominan una “reconfiguración del racismo” en las prácticas y en el discurso: “A partir de los relatos recogidos dentro del recinto universitario, se puede

observar cómo desde diferentes lugares, el racismo se está reconfigurando dentro del campus a través de expresiones del lenguaje y del comportamiento que han sido naturalizadas.”

Dominación cruzada:

Por otra parte, para los autores, la discriminación sistémica no se da en solo una vía, sino que existe un entrecruzamiento entre los diversos modos de dominación, es decir, entre la raza, el género y la clase. En palabras de Castillo y Ocoró (2019): “la dominación cruzada se trata de un escenario de diversos modos de violencia ejercidos en un ambiente académico que no interpela la crueldad e injusticia del racismo, combinado con otras marcaciones de dominación como el género y la clase”.

El reconocimiento de este entrecruzamiento es crucial para Quintero (2013) y para la presente investigación, pues permite entender que en los procesos de racialización también se encuentran presentes otros elementos de dominación que problematizan el análisis y la discusión.

Este entrecruzamiento, sería lo que Viveros (2020) denomina como *inerseccionalidad*. La cual es reconocida y analizada según la revisión, principalmente por las autoras. Por ejemplo, para Lozano (2009): “ser mujer negra es estar ubicada en una posición inferiorizada con respecto al resto de la población y al resto de las mujeres”, pues, el racismo constituye un eje que transversaliza diferentes situaciones de discriminación como la económica, el género, la discapacidad y la orientación sexual.

Al igual que esta autora Moreno y Mornan (2015) analizan la ciudad de Cali a partir del reconocimiento de la existencia de la dominación cruzada que experimentan en mayor medida las mujeres afrodescendientes y que es expresada en la exclusión, la violencia doméstica e institucional, la discriminación, la ausencia de políticas públicas, la negación de derechos políticos, la violencia de género, la explotación sexual y la sobre representación de las mujeres negras entre los más pobres (Lozano, 2009). Para Moreno y Mornan (2015) es indispensable considerar el género y la clase a la hora de hablar de racismo, pues, son factores interconectados que agudizan la marginalización de los cuerpos negros y la producción y reproducción de patrones de vulnerabilidad social. Pues, sus hallazgos evidencian que las mujeres negras en Cali no solo mueren como proceso biológico, sino que lo hacen por medio del proceso continuo y disimulado de negación del derecho a la ciudad y a la subjetividad.

La importancia de considerar este tema la demuestran también Caicedo y Castillo (2022), quienes citan el concepto de Castillo y Ocoró (2019) para hablar acerca de los *feminismos negros universitarios* y de su papel en la ampliación de la discusión sobre la presencia de las comunidades negras en las universidades, y lo que significa y se siente ser negro en una institución de educación

superior, pero también, para visibilizar y cuestionar las relaciones de poder que operan sobre las mujeres racializadas y los estudiantes con orientación sexual diversa.

Racismo institucional:

Hay una correspondencia entre los autores consultados en el hecho de que la universidad es y ha sido reproductora de racismo desde su estructura y funcionamiento la cual me es útil para aproximarme al análisis de una universidad como la Javeriana Cali. Para Ortiz y castillo (2021) esta actúa por medio de dispositivos que racializan a las personas y con ellas a las culturas, geografías, saberes y corporalidades que ellas mismas representan, acallando voces e inhibiendo la participación de las personas y sobre todo de las mujeres afro en contextos universitarios, parafraseando a Castillo y Ocoró (2019) la universidad es un escenario de diversos modos de violencia ejercidos en un ambiente académico que no interpela la crueldad e injusticia del racismo, combinado con otras marcaciones de dominación como el género y la clase.

Lozano A. et al (2024), por su parte, evidencian de mejor manera el racismo institucionalizado en el hecho de que las personas afro e indígenas en los puestos de poder o representación se “cuentan con los dedos de las manos”, pero Cleto, et al. (2022) problematizan un poco la discusión con su concepto de *geografías racializadas*, para explicar que las instituciones de profesionalización suelen estar en territorios urbanos y mestizos que refuerzan el *proceso de blanqueamiento civilizatorio* anhelado por el Estado. Estas geografías racializadas operan como marcadores de desigualdad y discriminación ya que vivir dentro de ellas les impide despojarse de rasgos culturales y sociales considerados indeseables y como obstáculos para el desarrollo (Lozano, et al, 2024).

En suma, se institucionaliza el racismo en las universidades debido a la vigente existencia del discurso que invisibiliza, según Solano y Castañeda (2024) la cultura, el arte y las producciones intelectuales de los cuerpos negros.

No obstante, en el caso de la Universidad Javeriana una estrategia para reducir, al menos formal y normativamente, esta institucionalización del racismo que reconocen los autores se da por medio de adoptar estrategias como el programa “*Universidad inclusiva*” que cuenta con un protocolo de Prevención, Atención, Acompañamiento, Orientación y Seguimiento (PAAOS) a la discriminación y las violencias, ya que demuestran preocupación por crear mecanismos que permitan adoptar estrategias de acción frente a los distintos tipos de violencias, así como brindarle herramientas a la comunidad universitaria que es violentada.

Sin embargo, estas estrategias son normativas y parecen presentar problemas a la hora de materializarse o traducirse en un campus más seguro y libre de violencias, sobre todo porque hay distintas maneras de operativizar esa institucionalización del racismo que se pretenden observar a lo largo del desarrollo de la investigación, una de ellas es a través del concepto de *microagresiones*, que, como se definió en el apartado “*Racismo cotidiano*”, son injusticias cotidianas, estratificadas, verbales y no verbales, conductuales y ambientales hacia los cuerpos negros, que pueden ser intencionales o no y crean un ambiente escolar hostil, infligiendo dolor, revictimización y deshumanización e implican la degradación consciente de la cultura e identidad de las personas racializadas (Amos et al, 2020 citado en Keith, 2024).

Esta autora junto con Sue (2007) y Williams et al. (2020) argumentan que las microagresiones tienen lugar debido a la institucionalidad del racismo presente en sus casos de estudio (Universidades Estadounidenses), que posibilita y normaliza este tipo de violencias, volviéndolas parte del racismo cotidiano que experimentan los estudiantes racializados en distintas universidades del país.

Las microagresiones se presentan la mayoría del tiempo acompañadas de microinsultos y microinvalidaciones (Keith, 2024), es decir, de tácticas comunicativas que rechazan y niegan las experiencias de discriminación, que no solo generan procesos de revictimización, sino que hacen más difícil identificar, rastrear y enfrentar estos procesos de violencia.

Williams et al. (2020) identificaron quince tipos diferentes de microagresiones en las tres universidades ubicadas en el suroeste y noroeste de Estados Unidos, que serán explicadas a continuación, pues, resultan pertinentes para los capítulos siguientes de la presente investigación.

La primer microagresión conceptualizada como *No es un ciudadano verdadero* se presenta cuando una pregunta, afirmación o comportamiento indican que una persona racializada no es un ciudadano o una parte significativa de la sociedad por el hecho de no ser blanco. La segunda, es la *categorización racial e igualdad* incluye la concepción de que todos los pertenecientes a un grupo racial son iguales, justificando la atribución de estereotipos raciales patológicos. La tercer microagresión son las *suposiciones sobre la inteligencia, la competencia y el estatus* y se presentan cuando el comportamiento o las declaraciones de las personas no racializadas se basan en suposiciones sobre la inteligencia, el estatus, la educación o los ingresos derivados de estereotipos raciales. En el cuarto lugar está el *falso daltonismo/invalidación de la identidad racial o étnica* que es considerar que la identidad de la persona racializada no debe reconocerse. En quinto lugar, se encuentran la *criminalidad y peligrosidad*, que hace referencia a creencias en estereotipos basados

en que las personas racializadas son peligrosas, poco confiables o propensas a cometer delitos. El sexto tipo de microagresión es la *negación del racismo individual*, cuando las personas hablan de cosas “antirracistas” que se han hecho para intentar justificar que no son racistas. La séptima se presenta gracias al *mito de la meritocracia/ la raza es irrelevante para el éxito*, en donde se niega la existencia del privilegio blanco, argumentando que el éxito depende del esfuerzo personal. El octavo tipo de microagresión es la *hostilidad por racismo inverso*, es decir, las expresiones de celos u hostilidad al considerar que las personas racializadas obtienen beneficios injustos por el hecho de ser reconocidas como racializadas. El noveno se presenta a través de la *patologización de la cultura o apariencia*, a través de críticas basadas en la cultura, la identidad y la apariencia física. El décimo tiene lugar cuando se considera a la persona racializada como un *ciudadano de segunda clase, ignorado o invisible*, tratando a las personas racializadas con menos respeto, consideración o cuidado. El onceavo tipo es la *conexión a través de estereotipos*, es decir, acercarse a una persona racializada por medio de un discurso totalmente estereotipado para ser aceptado o comprendido, haciendo chistes o comentarios racistas. En el doceavo lugar está la *exotización y erotización*, cuando se trata a una persona racializada por medio de estereotipos sexualizados. El treceavo tipo de micro agresión es la *evitación y el distanciamiento*, que se complementa con los últimos dos tipos, la *exclusión ambiental* (exclusión de la literatura, discusiones, discursos, noticias, registros) y los *ataques ambientales* (cuando los discursos representan un insulto conocido para la comunidad racializada).

Habiendo explicado esto, tengo una base sólida para fundamentar, justificar y agudizar un poco la observación que se hará en el desarrollo de la presente investigación y con estas categorías que plantean un panorama general del racismo en las instituciones universitarias se da paso a la contextualización sobre su existencia y dinámicas en la ciudad de Cali.

3.2. Racismo en Cali:

Segregación socioespacial:

Los estudios realizados por los autores evidencian que existe un entrelazamiento entre segregación socioespacial y discriminación racial en Cali, el cual perpetúa la desigualdad estructural. Siguiendo a estudiosos como Santana-Perlaza (2023), se reconoce que el problema base de la ciudad es que esta está formada ideológicamente en la blanquitud. Cali se piensa y se proyecta elitista, desarrollada y potente y las poblaciones negras/afros que la habitan, según esa visión, representan un obstáculo en su proyecto político. Esto se evidencia fácilmente, siguiendo a los autores, así: la concentración de la población afrodescendiente en zonas con menor calidad del empleo, junto con la precarización laboral y la falta de acceso a derechos básicos, refuerza un círculo de exclusión que impacta negativamente en sus condiciones de vida y en sus posibilidades de movilidad social.

Para analizar esto, hay autores como Vargas (2015) que identifican dentro de sus hallazgos que la segregación espacial en las ciudades de América Latina no se debe a la defensa de identidades culturales o sociales sino a procesos económicos. La clave de la segregación para el autor es la capitalización de plusvalías, la forma en la que el valor de la tierra y la propiedad aumenta, desfavoreciendo a algunos grupos y beneficiando a otros. Es decir que son el mercado inmobiliario y las dinámicas económicas las que generan grandes desigualdades en el acceso a los espacios urbanos.

Sin embargo, los autores analizados a continuación problematizan un poco más la discusión de la segregación espacial en Cali.

Arroyo et al. (2016) evidencian la existencia de una segregación espacial en la calidad del empleo, ya que, aunque las personas residen en la misma ciudad, su acceso a oportunidades laborales varía según la zona en la que habitan. En este sentido, el estudio muestra que la variable racial influye significativamente en la calidad del empleo: ser afro aumenta la probabilidad de acceder a trabajos de baja calidad y disminuye las posibilidades de obtener empleos de nivel medio y alto. Los resultados indican que para la población afrocolombiana la probabilidad de conseguir un empleo de calidad media y alta se reduce en 0,83% y 0,19%, respectivamente, mientras que la probabilidad de insertarse en empleos de baja calidad aumenta en un 1,02%. Además, el hecho de residir en el Distrito de Aguablanca y reconocerse como afrocolombiano incrementa en un 2,16% la probabilidad de trabajar en empleos de baja calidad. Estos hallazgos, además, sugieren que la segregación espacial refuerza la discriminación racial en el mercado laboral.

Estos datos son contrastados y corresponden con los hallados por Moreno y Mornan (2015) quienes destacan que el 70% de la comunidad afrocolombiana en Cali habita en el Distrito de Aguablanca, principalmente en las comunas 13, 14, 15, 16 y 21, mismas comunas han sido identificadas por Mora, Pérez y González (2016) como las de menor índice de calidad del empleo. De ese porcentaje de la población, el 60% trabaja en la informalidad, lo que los expone a mayores condiciones de vulnerabilidad, no solo en términos económicos, sino también frente a formas de violencia simbólica y homicida.

Desde una perspectiva complementaria, Lozano (2009) recoge los resultados de un estudio de AFRODES, en el que se reporta que el 33% de los hogares afrodescendientes en situación de desplazamiento tienen jefatura femenina y el 77% carece de acceso a seguridad social, lo que refleja una precarización estructural de sus condiciones de vida.

Por otra parte, Salazar (2023) no solo se fija en los datos cuantitativos, sino que señala que el territorio está geográficamente segregado y ha sido objeto de una fuerte estigmatización social, lo que contribuye a la reproducción de diversas formas de violencia y desigualdad. Arana-Castañeda (2020) analiza las razones de ese estigma, aseverando que en la ciudad hay una relación directa entre violencia y negritud, debido a que existen prácticas y discursos de señalización que asignan a las comunidades negras y al distrito de Aguablanca identidades violentas, lo cual ha suscitado la creación de un mapa urbano que racializa la violencia y, por ende, señala al habitante negro de Aguablanca como responsable de la imagen deshonrosa que tiene la ciudad, como la encarnación de la maldad y la peligrosidad (Santana-Perlaza, 2023), lo que a su vez, posibilita el mantenimiento y la reproducción de prácticas de segregación racial y territorial y acciones estatales y paraestatales que perpetúan la violencia.

El mandato de la blanquidad:

El concepto de mandato de la blanquidad, desarrollado por Santana-Perlaza (2023), se refiere a un régimen normativo moderno/colonial que organiza jerarquías sociales a partir de la racialización. Se entiende como una exigencia, explícita e implícita, de mostrar humanidad únicamente en relación con la blancura, produciendo así una división entre quienes son considerados humanos (blancos) y quienes son relegados a la zona del no-ser (Fanon, 2009). Este mandato funciona como un marco de sociabilidad inscrito en la estructura social colombiana, que atraviesa los cuerpos, mentalidades y espacialidades de poblaciones negras e indígenas, quienes terminan reproduciéndolo y legitimándolo por su fuerza colonial internalizada.

En el caso de Cali, ciudad marcada por la pigmentocracia y los imaginarios elitistas, el mandato de la blanquidad se expresa en discursos públicos, prácticas institucionales y experiencias cotidianas de exclusión y estigmatización. A través de procesos de blanqueamiento, negación racial y normalización del racismo, los sujetos racializados son llevados a aceptar la inferioridad que se les atribuye, mientras que la blancura opera como referente de progreso, civilización y dignidad. Este mandato no solo produce desigualdades sociales y espaciales, sino también formas de infra-vida (Mbembe, 2016), en las que las poblaciones afrodescendientes son criminalizadas, desplazadas y confinadas a territorios marginalizados como Aguablanca o Llano Verde.

En suma, el mandato de la blanquidad funciona como una tecnología de poder que articula privilegio y despojo: legitima la supremacía blanca y reproduce la violencia estructural contra los

cuerpos negros, al tiempo que instaura la blancura como aspiración, deseo y proyecto legítimo de vida.

Los cuerpos negros:

Continuando con el último autor, el racismo en Cali también se expresa y se siente en el cuerpo. La significación de los cuerpos negros como la encarnación de la maldad y la peligrosidad los posiciona en la zona del no-ser, los deshumaniza (Santana-Perlaza, 2023). Es por esto que Moreno y Mornan (2015) reclaman las muertes de la gente negra; por eso relatan cómo las madres de los hijos asesinados en el Distrito salen a las calles a expresar su dolor. La frase “¿A quién le duelen nuestros muertos?”, evidencia que, en la ciudad, no solo se ha normalizado la violencia, sino que hay una desigual división de la *llorabilidad* de las vidas, -término que toman las autoras de Butler (2020). Las vidas y las muertes negras no importan tanto. La ciudad está dividida, segregada. A la “Cali blanca” (Santana-Perlaza, 2023) no le duelen los muertos del distrito.

Sin embargo, esto solo permite ver al racismo de forma explícita y directa, pero, como se consignó anteriormente en la categoría de “*Racismo y universidad*”, el racismo se expresa también de maneras sutiles e imperceptibles, y el cuerpo es una de ellas. Santana-Perlaza (2023) aboga por el fenómeno de la blanquitud: mandato que le exige, tanto a blancos como a no-blancos, a escapar de “lo negro” para lograr la *civilización*, pues, según Cleto, et al. (2022) existe un discurso hegemónico encargado de mantener “lo blanco” como el parámetro de medición de lo bueno, lo normal, lo que cabe dentro de la modernidad, la ciudadanía y los derechos humanos, y “lo negro” como desventajoso, peligroso y violento.

Esta última subcategoría me permite entender que el racismo en Cali se expresa y se vive en el cuerpo, en las condiciones de vida precarias, en el hambre, la violencia, el dolor, las pérdidas, la discriminación, la calidad del empleo, la exclusión y la deshumanización.

Llegados a este punto, reconozco un problema y es que, a pesar de que Cali es una ciudad marcada por el racismo que no se observa únicamente en la segregación racial socioespacial, ni en la precaria accesibilidad a la ciudad y a los derechos, sino, en las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas, en las instituciones y en las formas de relacionamiento, no existe literatura suficiente que analice el papel que juegan las universidades de la ciudad en su reproducción, expresión y manifestación, aun conociendo a autores como Quintero (2013) que argumentan que la universidad es el principal locus simbólico del racismo.

En este sentido, pretendo indagar, por un lado, si las expresiones de racismo que atraviesan la ciudad también se trasladan a la Pontificia Universidad Javeriana Cali (PUJ Cali), y por otro, cómo experimentan y entienden el racismo los estudiantes entrevistados.

Desde esta perspectiva, comprender las vivencias estudiantiles exige situarlas en relación con el papel institucional que asume la Universidad frente al racismo, por eso, cierro este capítulo con la exposición del marco normativo de la Universidad en materia de violencia, discriminación, inclusión, prevención, atención y seguimiento, analizando cuatro documentos principales: Los Estatutos de la Universidad, el Protocolo de Prevención, Atención, Acompañamiento, Orientación y Seguimiento (PAAOS), junto con su actualización y el programa *Universidad Inclusiva*.

Ahora bien, la PUJ Cali tiene en su misión dos aspectos específicos: la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y, la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana. Así, los objetivos de la universidad como institución, según sus Estatutos, se dividen en cuatro:

Servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando la instauración de una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores que proclama el Evangelio; cumplir con su fin específico de Formación Integral de las personas y la creación, desarrollo, conservación y transmisión de la ciencia y de la cultura de manera que se trascienda lo puramente informativo y técnico; contribuir a la elaboración y difusión de una auténtica cultura en la que el conjunto del saber metódico quede integrado con los más altos valores humanos y los propios del Evangelio; y buscar ser factor positivo de desarrollo, orientación, crítica y transformación constructiva de la sociedad en que vive. (Pontificia Universidad Javeriana, 2013)

Resulta indispensable resaltar el hecho de que la PUJ Cali sea una universidad jesuita, pues esto introduce un elemento analítico central para la presente investigación: la tradición educativa de la Compañía de Jesús se fundamenta en la justicia social, la dignidad humana, la cura personalis y la formación integral orientada al servicio (Xavier University, s. f.). Estos principios no solo configuran un horizonte ético y pedagógico, sino que producen una identidad institucional que se concibe a sí misma como garante de inclusión, respeto y protección de las poblaciones históricamente vulneradas.

Sin embargo, la literatura sobre racismo en la educación superior muestra que las universidades, incluidas aquellas con misiones explícitamente comprometidas con la equidad, no están exentas de reproducir dinámicas racistas, muchas veces eufemizadas bajo discursos de pluralidad y convivencia. En este sentido, la identidad jesuita de la PUJ Cali abre una tensión clave para próximos análisis: ¿existe una correspondencia entre los valores jesuitas proclamados por la Universidad y su real puesta en práctica, por ejemplo, a la hora de garantizar la integridad, dignidad y evitar la violencia racial hacia los estudiantes racializados?

Esto solo es algo que quiero observar (sin perder el foco de la investigación) analizando lo que la institución promueve en su proyecto formativo inspirado en la justicia y la transformación social y lo que realmente vivencian y experimentan dentro del campus los estudiantes racializados.

En este marco, la institución busca construir un campus libre de violencia y discriminación, generando ambientes seguros y de respeto, promoviendo la inclusión y el reconocimiento de la diversidad como pilares fundamentales de la vida universitaria.

En coherencia con ello, las dos sedes de la universidad han contado con un proceso de construcción de estrategias, prácticas, protocolos y rutas que permitan cumplir con este objetivo, iniciando en 2015 con la ruta para la atención de casos de violencia sexual, dando paso en 2016 a la publicación de la circular *Pasos para la orientación y acompañamiento de casos de violencia de género y sexualidad* y en 2017 a la consolidación del comité institucional en las dos sedes donde se establecieron mesas de trabajo articuladas con estudiantes para iniciar un proceso de formación en atención, acompañamiento y enrutamiento de situaciones de violencia y discriminación, que dio paso, a su vez a la creación del primer Protocolo de Atención, Acompañamiento, Orientación y Seguimiento (PAAOS) de casos de violencias, discriminación y violencias de género en 2018 a la par de la estrategia de prevención *Red Voces Javerianas* que se consolida formalmente en el 2021 con el objetivo de formar a toda la comunidad educativa en temas de prevención y atención de violencias y discriminación, promocionar la sana convivencia, promover el uso del Protocolo PAAOS como la ruta de atención a casos que se puedan presentar, además de estar en constante evaluación y revisión del Protocolo. Finalmente, en ese mismo año se inicia la actualización del protocolo, la cual es publicada en el 2023 bajo el Acuerdo No. 733.

Los objetivos del protocolo PAAOS son tres: ayudar a generar un ambiente seguro y respetuoso para los miembros de la Comunidad Educativa Javeriana; generar conciencia a través del reconocimiento y desnaturalización de los diferentes tipos de violencias y de los contextos en los que

ocurren; y, dar a conocer las rutas y posibilidades de acción ante situaciones de violencia y discriminación.

En la introducción del documento, la universidad declara que actúa en concordancia con los valores y enseñanzas de la Iglesia, y asume el llamado del Papa Francisco a proteger a jóvenes y adultos vulnerables de cualquier tipo de violencia, discriminación o abuso sexual, ejerciendo el principio de “tolerancia cero”. Asimismo, señala que, de acuerdo con sus posibilidades, se preocupa por el bienestar personal, profesional, cultural, espiritual, familiar y social de todas las personas de la comunidad educativa.

En virtud de los valores evangélicos y del humanismo cristiano que profesa la institución, y según lo dispuesto en sus Estatutos, el protocolo considera a todas las personas “iguales por su dignidad humana, distintas en su experiencia y en sus funciones, y comprometidas en la consecución de los objetivos de la universidad” (Protocolo PAAOS, 2018). En ese marco, se sustenta en cinco principios fundamentales: *igualdad, confidencialidad, imparcialidad, cura personalis y honor a la verdad*.

Su objetivo principal es proporcionar a estudiantes, profesores y personal administrativo un procedimiento claro de prevención, atención, orientación, acompañamiento y seguimiento en casos de violencia y discriminación, con el fin de promover una universidad libre de estas prácticas, en coherencia con la legislación nacional e internacional.

El documento es claro, accesible, público y abarca de forma teórica conceptos como discriminación, violencia, violencia de género, acoso, bullying, etc., con el fin de tipificarlos y establecer puntos de partida claros que sean el soporte de sus estrategias prácticas, por ejemplo, entiende la discriminación como aquellos actos en los cuales una persona, de manera arbitraria, impide, obstruye o restringe el pleno ejercicio de los derechos de otras por motivos de raza, etnia, nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, discapacidad, condición económica, religión, ideología política o filosófica, entre otros (Art. 134A de la Ley 1752 de 2015), y, también, reconoce a la población con especial protección constitucional, es decir, a las personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad por razones económicas, políticas, culturales, lingüísticas, geográficas, físicas o mentales, incluyendo a mujeres, niños, adolescentes, personas mayores, personas con discapacidad, pueblos indígenas, población afrocolombiana, víctimas del conflicto armado, defensores de derechos humanos, mujeres gestantes y lactantes, recicladores, madres cabeza de familia, población LGBTI, habitantes de calle, personas que viven con VIH/SIDA y personas privadas de la libertad.

En cuanto a las estrategias prácticas para la prevención el documento plantea dos tipos: pedagógicas (acciones de formación, sensibilización, promoción, asesoría y orientación, especialmente en la relación profesor-estudiante) y físicas o estructurales (orientadas a garantizar seguridad y confianza en el campus, con espacios seguros, iluminados, visibles y accesibles). Y en cuanto a las rutas de acción, se establecen tres rutas diferenciadas para cada actor involucrado: una para la persona afectada, otra para la persona presuntamente agresora y otra para el equipo institucional PAAOS encargado de coordinar el proceso.

En la seccional Cali, el equipo institucional PAAOS está conformado por el Centro de Bienestar y el Centro Pastoral San Francisco Javier (Vicerrectoría del Medio Universitario), la Oficina de Gestión Humana y la Oficina de Recursos Físicos (Vicerrectoría Administrativa), la Oficina de Gestión Estudiantil (Vicerrectoría Académica) y la Oficina Jurídica (Rectoría). Una característica relevante es que, al iniciar un proceso, solo una de las entidades se encarga de llevarlo, evitando así la revictimización de la persona afectada; esta entidad coordina la comunicación con las demás si es necesario, para que esa responsabilidad no recaiga en la víctima.

Otro elemento importante es que el documento insiste en promover formas respetuosas de relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa, de modo que se pueda reconocer y desnaturalizar incluso las violencias simbólicas que se presentan en la cotidianidad de la vida universitaria. Estas estrategias deben incluir, además, información dirigida a menores de edad y a poblaciones de especial protección constitucional sobre sus derechos y sobre los procedimientos de denuncia y acompañamiento.

En suma, el surgimiento del protocolo, su construcción y su implementación fue un proceso conjunto realizado por las mesas de diálogo entre la sede principal de Bogotá y la seccional Cali, junto con estudiantes a través de la Red Voces Javeriana, que parece, al menos a simple vista, una estrategia que permite garantizar la seguridad y la protección de la comunidad universitaria.

Por otra parte, la institución se inscribe dentro del proyecto de *educación inclusiva*, dictado por el gobierno nacional a través del decreto 1421 del 29 de agosto del 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2018), el cual define a la educación inclusiva como una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, culturales y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la

identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad). (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

Por ende, actuando en concordancia con este decreto, la universidad adopta los programas *Universidad Inclusiva* y “*Soy inclusivo*”, como iniciativas orientadas a reconocer y valorar la diversidad cultural, sexual, funcional y socioeconómica dentro de la universidad y a desnaturalizar las violencias, ofreciendo rutas de atención para las personas que resulten afectadas, por lo que proponen actividades de formación, sensibilización y concientización que buscan, al igual que el protocolo PAAOS, lograr un campus libre de violencia y discriminación.

La construcción del programa *Universidad Inclusiva* se dio en tres etapas: la primera surge entre los años 2009 y 2011, se titulada “*Inclusión, una apuesta institucional*”, la segunda llamada “*La formalización de acciones por una educación inclusiva*” tiene lugar del 2012 al 2014 y la tercera del 2015 al 2019 “*Ampliando el horizonte de la educación inclusiva*”. Este documento, al igual que el protocolo tipifica conceptos como diversidad, diversidad funcional, diversidad cultural, diversidad sexual y de género, diversidad socioeconómica, interculturalidad, interseccionalidad, entre otros, por lo que tiene un punto de partida claro y su cumplimiento es responsabilidad del Comité de Universidad Inclusiva, liderado por la vicerrectoría del medio universitario.

Ahora bien, el programa tiene una sección dedicada a explicar cómo se toma acción en el caso de estudiantes con diversidad cultural, donde agrupa grupos Étnicos, estudiantes provenientes de zonas rurales y estudiantes de movilidad nacional o internacional y tiene otra sección donde explica cómo se activa el protocolo de prevención y atención de violencias y discriminación (PAAOS).

En definitiva, el marco normativo de la universidad en torno a los temas correspondientes es amplio y riguroso y la razón principal de revisarlo con rigurosidad no es solo conocer cómo está en materia normativa la institución, sino identificar qué entiende la universidad por racismo y discriminación, es decir, cuándo considera que el protocolo debe ser activado y cuando no, pues la pregunta por el significado del racismo y la discriminación racial en la PUJ Cali permitiría desentrañar estructuras de significados tal vez imperceptibles o desapercibidas que estructuran el comportamiento y la forma de relacionamiento de los actores en el campus.

Ahora bien, que exista un amplio marco normativo no quiere decir que se lleve a la práctica, de hecho, se debe poner en consideración su efectiva aplicación, pues, a partir de una observación preliminar del campus universitario y sus dinámicas, se identifican varias situaciones que pueden poner en duda ese marco normativo; en primer lugar, se observa que existe una diferente proporción

de personas racializadas en los cargos administrativos, en los cargos de docencia, en comparación con los colaboradores, en tanto, es evidente que los trabajadores de servicios varios y los vigilantes son mayormente afro, mientras que los profesores, administrativos, jefes y vicerrectores son blancomestizos; por otro lado, se hace evidente también que los estudiantes racializados tienden a agruparse entre ellos y a ocupar lugares en específico, pues, no se sienten cómodos en el espacio e intentan ser “lo menos negros posible”, modificando sus expresiones, su acento, su tono de voz y su forma de vestir, esto se relaciona a que existen diferencias en el uso y la percepción de los espacios, el Centro de Gestión Estudiantil (CGE) es el lugar donde se agrupan una cantidad considerable de estudiantes racializados pertenecientes, más que todo, a la carrera de enfermería; por otra parte, en la facultad de humanidades y ciencias sociales solo hay un profesor afro; los trabajadores de servicios varios pueden ocupar ciertos espacios a ciertas horas y otros no; y, por último, hay estudiantes blanco-mestizos que consideran y cuestionan por qué “hay tantos negros en la universidad”.

Identificando esto, a través de las entrevistas busco conocer también la opinión y percepción de los estudiantes frente al rol que cumple la universidad en la mitigación, control, prevención, seguimiento y atención de la discriminación racial, esto será crucial, pues permitirá comparar si las definiciones de racismo, violencia, discriminación estipuladas en los distintos documentos institucionales corresponden o no con las que tienen los estudiantes que son los que vivencian precisamente estas violencias. Se quiere conocer a partir de esto qué entienden por racismo, qué consideran grave y qué no, a qué situaciones o vivencias le otorgan importancia, en qué circunstancias activarían el protocolo, etc.

A partir de estas observaciones reconozco que el racismo requiere ser estudiado en la dinámica de la universidad colombiana; la presente investigación lo hará desde la profundización en sus expresiones discursivas y espaciales, en tanto se entiende como una *estructura de dominación* que se sostiene, se expresa y se reproduce en términos materiales y simbólicos no solo a través de las dinámicas de segregación socioespacial que tienen lugar en Cali, sino también en los modos de uso y de empleo que tienen los diferentes espacios de la PUJ Cali dependiendo de la categoría racial y a través del uso del lenguaje, en comentarios, chistes, gestos, afirmaciones, justificaciones, silencios y aseveraciones que vinculen los cuerpos negros a sinónimos de inferioridad, incapacidad, deshumanización, ilegitimidad, entre otros, reproduciendo, en las interacciones sociales significados socialmente contruados, esto a través de la recolección de experiencias de estudiantes racializados.

Por esto, analizaré el papel que juega la Universidad Javeriana como institución en una ciudad profundamente racializada. En este sentido, el problema de investigación está orientado a conocer ¿de qué manera las experiencias de racismo vividas por estudiantes de pregrado en la

Pontificia Universidad Javeriana Cali reflejan o no las formas de racismo presentes en la ciudad de Cali identificadas en la literatura?

Para responderla, el objetivo general es conocer las formas en las que los estudiantes entienden y experimentan el racismo dentro del campus universitario y determinar su relación con los mecanismos de racismo identificados en la ciudad.

En conjunto, el balance de literatura desarrollado en este capítulo permite afirmar que el racismo en Cali y en la educación superior no constituye un fenómeno excepcional, sino una estructura de poder que atraviesa el espacio urbano, las instituciones y las interacciones cotidianas. Cali ha sido ampliamente caracterizada como un territorio marcado por la segregación racial socioespacial, el mandato de la blanquidad y la estigmatización de los cuerpos negros, mientras que las universidades (no únicamente las de la ciudad), lejos de situarse por fuera de estas dinámicas, emergen en la literatura como escenarios donde el racismo se reproduce de manera sutil, eufemizada y frecuentemente legitimada por discursos meritocráticos, normativos y de inclusión formal.

En este cruce entre una ciudad profundamente racializada y una institución que se concibe a sí misma como un espacio ético, inclusivo y comprometido con la justicia social, se sitúan los estudiantes. Sus experiencias ocupan un lugar analítico central, pues es en sus trayectorias, interacciones y vivencias donde se materializa la tensión entre los ideales institucionales y las prácticas cotidianas. Los estudiantes no llegan a la universidad como sujetos abstractos: llegan atravesados por desigualdades históricas, por marcas territoriales, corporales y simbólicas, y por imaginarios raciales que no se suspenden al ingresar al campus. Por el contrario, estas marcas son reconfiguradas, negociadas o reafirmadas en el espacio universitario.

Así, este capítulo muestra que comprender el racismo en la Pontificia Universidad Javeriana Cali exige ir más allá del análisis normativo o institucional y situar en el centro las experiencias estudiantiles como lugar privilegiado de observación. Son estas experiencias las que permiten identificar cómo las expresiones de racismo documentadas en la ciudad encuentran continuidad o no dentro de la universidad, y cómo los dispositivos institucionales conviven con prácticas cotidianas de discriminación.

Este *desplazamiento* analítico justifica la estrategia metodológica que adopto. Si el racismo opera de forma relacional, situada y frecuentemente no explícita, resulta indispensable aproximarse a él desde las voces de quienes lo viven y lo sienten en su cotidianidad. De este modo, el capítulo

siguiente se centra en la elección de la entrevista como estrategia metodológica cualitativa, entendida no solo como una técnica de recolección de información, sino como un espacio relacional que permite acceder a los significados, silencios, tensiones y negociaciones a través de los cuales el racismo se expresa en la vida universitaria.

4. CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

4.1. Introducción:

Como dije anteriormente, busco responder la pregunta: ¿de qué manera las experiencias de racismo vividas por estudiantes de pregrado en la Pontificia Universidad Javeriana Cali reflejan o no las formas de racismo presentes en la ciudad de Cali identificadas en la literatura?

Por eso, mi objetivo general es conocer las formas en las que los estudiantes entienden y experimentan el racismo dentro del campus universitario y determinar su relación con los mecanismos de racismo identificados en la ciudad. Perseguir este objetivo me implica identificar las expresiones de racismo existentes en la ciudad a través de la literatura consultada, al igual que identificar en las experiencias de los estudiantes de pregrado de la PUJ Cali lo que entienden por racismo y cómo lo han vivido.

Como procedimiento metodológico propongo la entrevista semiestructurada, entendida como una técnica de producción de información basada en el intercambio comunicativo, en la que el investigador plantea preguntas abiertas que permiten a los participantes expresar sus vivencias, interpretaciones y sentidos, por lo que se realizarán precisamente para profundizar en las experiencias de racismo y discriminación, las percepciones, los significados y las perspectivas de los sujetos de investigación, logrando anclar estos relatos a las observaciones previas del entorno material y simbólico. Serán realizadas bajo la lógica de que el conocimiento se construye entre el investigador y el sujeto investigado, pues son un espacio dialógico donde emergen narrativas situadas, en palabras de Lareau (2021) una conversación guiada orientada a comprender cómo los participantes interpretan y dan sentido a su experiencia.

Así mismo, la producción de información en esta estrategia metodológica es un proceso relacional, en el cual los significados no se *extraen* del entrevistado, sino que se construyen en la interacción, lo cual resulta pertinente para explorar las experiencias y sentidos asociados a las expresiones de racismo, pues permite acceder a narrativas corporales, emocionales y simbólicas que no son fácilmente observables en otros métodos.

4.2. Fuentes:

Ahora bien, realizo el procedimiento metodológico adoptando la entrevista semiestructurada como estrategia metodológica central debido a su capacidad para acceder a los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias cotidianas (Brinkmann y Kvale, 2015), especialmente en fenómenos de análisis como el racismo, donde gran parte de las vivencias son registradas y expresadas en registros emocionales, relacionales y simbólicos que no son observables a simple vista de manera directa.

Desde los métodos cualitativos, la entrevista se entiende como una conversación guiada que no busca extraer información preexistente, sino co-construir el sentido entre investigador y participante mediante la interacción, el diálogo y la escucha atenta (Kvale, 1996), tal como se destaca en los enfoques interpretativos que subrayan que la comprensión depende de la relación establecida entre las partes. Asimismo, incorporo la descripción como componente analítico para entender que lo hallado en las experiencias de vida de los participantes no implica una reproducción neutral de lo dicho, sino la elaboración de relatos que permitan comprender cómo los estudiantes nombran y explican lo que viven; en otras palabras, se entiende, según Holmes et al. (2023) que describir es un acto conceptual y crítico que permite mostrar lo social en su complejidad y situar la experiencia en sus condiciones de posibilidad. En investigaciones como esta donde el objetivo es comprender procesos que se manifiestan en la vida cotidiana, como gestos, incomodidades corporales, silencios, expresiones individuales, la entrevista resulta especialmente pertinente, pues facilita que los sujetos expresen las formas en que perciben, interpretan y dan sentido a su lugar en el mundo social. Este enfoque coincide con la perspectiva cualitativa que rechaza el reduccionismo y las generalizaciones abstractas, privilegiando la producción de conocimiento desde las voces situadas y las experiencias vividas, lo que permite reconstruir el racismo no solo como estructura de dominación, sino como práctica encarnada y cotidiana que se hace y rehace en la interacción social (Desmond y Emirbayer, 2009)

Como dije, la elección de esta estrategia metodológica permite aproximarse a los sentidos subjetivos y relacionales que construyen los actores sociales en su cotidianidad, en sus interacciones, reconociendo el carácter situado, dinámico y simbólico de sus prácticas sociales y de la manera en la que se expresan en el mundo, pues, los métodos cualitativos se preguntan por el lenguaje, por los significados que están dentro de los seres humanos, es decir, cómo interpretan y experimentan y también, por lo que construyen con esos significados. En este caso, por medio de las entrevistas se busca rastrear las formas en que se produce y reproduce el racismo en las interacciones diarias (reconocidas o no por los sujetos investigados) dentro de la universidad.

Esta elección es profundamente política, pues, como es explicado por Brodtkin (2017), los métodos cualitativos permiten observar el carácter subjetivo de la acción social, politizar comportamientos, políticas, prácticas, decisiones, formas de relacionamiento que de otra manera no podrían entenderse como tal, en tanto otorga al investigador herramientas que contextualizan comportamientos y creencias, y que, sobre todo, hacen posible observar, agudizar la atención y mostrar fenómenos, dinámicas, prácticas, relaciones sociales, tendencias, que con otro método pasarían desapercibidas.

De igual forma, la utilización de esta estrategia implica que el investigador sea capaz de pensar sobre tres cuestiones específicas: posicionalidad, compromiso vs explotación y representación (Pacheco y Kate, 2018). La primera se refiere a la autorreflexión necesaria y constante acerca de la posición que ocupa el investigador en la investigación (Lareau, 2021) para saber y tener claro desde dónde se habla y qué implica hablar desde ese lugar, de forma general pero también particular, es decir, para la investigación, en el establecimiento de vínculos con los sujetos investigados. Cuestionar la posicionalidad me llevó a preguntarme por el lugar que ocupó en el mundo y a reconocermelo como sujeto histórico y situado, es decir como una mujer blanca que atraviesa y es atravesada por una estructura social racializada (a nivel de ciudad y país) que me *otorga* determinados *privilegios* e implica una forma de vivir, percibir, entender, sentir y ser sujeto en el mundo. La segunda, implica tener claro que mi investigación no puede responder a lógicas extractivistas ni de explotación que pasen por encima de los sujetos investigados, y, la tercera, para partir del imperativo de una representación justa, honesta y ética de las experiencias y realidades vividas de los sujetos.

Además de esta estrategia metodológica hice una revisión de la página web de la universidad y de algunos de sus documentos institucionales, específicamente los que hacen parte del programa “*Universidad inclusiva*”, los cuales fueron: los Estatutos de la Universidad, el Protocolo de Prevención, Atención, Acompañamiento, Orientación y Seguimiento (PAAOS), su actualización y el programa Universidad Inclusiva; con el objetivo no solo de conocer el marco normativo de la universidad, sino las maneras en las que reconoce y propone guiar su accionar frente a casos de violencia y discriminación, incluyendo qué entiende por violencia, discriminación, racismo, exclusión, violencia simbólica, etc., esto fue crucial, pues por medio de las entrevistas se pudo contrastar lo formal con lo que realmente piensan y han experimentado los estudiantes afro que fueron entrevistados.

4.3. Procedimiento:

Los estudiantes que respondieron a la convocatoria de este proyecto fueron reclutados principalmente a través de la técnica de la bola de nieve (a los estudiantes que aceptaron participar se les pedía que pudieran contactar a otros) la cual permite acceder a poblaciones difíciles de identificar a través de redes de contacto entre los propios participantes, resultando especialmente útil en investigaciones cualitativas (Biernacki y Waldorf, 1981).

Los estudiantes fueron abordados en persona y también a través de WhatsApp, fueron informados sobre la intención de la entrevista y se les compartió el respectivo consentimiento informado. Una vez diligenciado y acordado el horario de la entrevista, la llevamos a cabo en su mayoría dentro de la universidad de forma presencial, únicamente dos fueron virtuales a través de la plataforma Teams.

Realicé un total de diez entrevistas y los entrevistados fueron siete hombres y tres mujeres, nueve estudiantes de pregrado de la universidad pertenecientes a distintas carreras como derecho, ciencia política, enfermería, biología, comunicación social y psicología y un estudiante de la tecnología de danza y artes del movimiento. Fueron grabadas y transcritas en su totalidad y tuvieron un tiempo promedio de cuarenta minutos a una hora.

A continuación, presento un cuadro de caracterización general de los estudiantes entrevistados, en el que se sintetizan algunas variables sociodemográficas básicas con el fin de contextualizar las voces que componen el análisis empírico.

Las intervenciones de los estudiantes serán citadas mediante los siguientes códigos alfanuméricos (E1, E2...), con el fin de garantizar su anonimato. Los datos sociodemográficos se presentan de manera sintética y no permiten la identificación de los participantes.

Código estudiante	Género	Edad	Carrera	Semestre
E1	Hombre	40	Tecnología en Danza y Artes del Movimiento	Segundo
E2	Hombre		Biología	Cuarto
E3	Mujer		Ciencia Política	Séptimo

E4	Hombre	18	Ciencia política	Segundo
E5	Hombre	20	Comunicación social	
E6	Mujer		Enfermería	
E7	Hombre		Ciencia política y Economía	
E8	Mujer		Derecho y Ciencia política	
E9	Hombre		Ciencia política	
E10	Hombre	27	Derecho	Octavo

4.4. Tratamiento:

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas a través de la grabadora de mi celular y también por medio de la aplicación Teams que me proporcionaba después de cada grabación un resumen y una transcripción. Estas transcripciones fueron revisadas y corregidas y luego codificadas en la aplicación Atlas.ti.

A los datos y la información recopilada solo tuve acceso yo, para velar por la seguridad y confidencialidad de los participantes.

En este sentido, los nombres de los participantes son conocidos únicamente por mí y, al momento de relatar los hallazgos, serán cambiados para velar por el anonimato de los sujetos de investigación.

Ahora bien, antes de llevar a cabo las entrevistas formulé una guía de entrevista que fue construida por momentos siguiendo lo explicado por Laureau (2021). En primer lugar, dividí las preguntas por preguntas de inicio o “antes de empezar”, preguntas de contexto o “para romper el hielo”, preguntas por el espacio, preguntas sobre interacciones, expresiones y experiencias, preguntas sobre las percepciones acerca de la universidad y preguntas de cierre. Después, las complementé con

otras que surgieron de las categorías de análisis que ya ha usado la literatura, así: categoría, explicación, preguntas. De esta manera, pude focalizarlas mucho más y me cercioró que buscaran responder a cosas específicas ya identificadas en la literatura consultada, por ejemplo, una categoría de análisis fue el racismo cotidiano identificado como “microagresiones”, esta categoría me facilitó construir una pregunta por cada forma de microagresión identificada, esto para poder operacionalizar el concepto e intentar observarlo en la experiencia de los estudiantes. Sin embargo, la tabla con las preguntas quedó muy extensa, por lo que seleccioné solo algunas preguntas que intentaran recoger a grandes rasgos las distintas categorías y así, quedó la versión corta de la guía de entrevistas con un total de 18 preguntas. Esta guía fue complementada con lo que Laureau (2021) denomina *discurso de ascensor*, un discurso de presentación corto que pudiera ser utilizado a la hora de acercarme a las personas a contarles sobre mi proyecto.

No obstante, así este protocolo de entrevista estuviera “depurado”, nunca fue estático ni rígido, fue un proceso de exploración constante donde se tuvo que ir modificando a lo largo del desarrollo de las entrevistas; el orden de las preguntas iba cambiando respecto a cómo me iba sintiendo realizándolas, surgían preguntas nuevas, unas para cada caso en particular y otras que surgían de la conversación con un estudiante y se implementaban en la guía para ser preguntadas a todos los demás. Es decir, las entrevistas contaron con la misma guía y el mismo protocolo, pero los tiempos de entrevistas fueron variados y el orden de las preguntas también. Hubo algunos estudiantes que permitían hablar de temas distintos y muchas veces nuevos dentro de las consideraciones de la guía, por lo tanto, surgían preguntas adaptadas a sus experiencias que me permitían, al momento de entrevistar al siguiente estudiante, preguntarle por la experiencia del anterior, para identificar si era algo compartido, o, por el contrario, personal.

Durante el desarrollo de las entrevistas llevaba impresas las preguntas y las iba leyendo y conversando, en las primeras entrevistas tomé notas, sin embargo, me di cuenta que no quería que existiera algo que interfiriera en la interacción, por lo que después de la tercera, decidí solo grabar.

Ahora bien, el proceso de codificación a través de Atlas.ti lo llevé a cabo en tres momentos: una vez las entrevistas fueron transcritas y la transcripción corregida inicié el primer proceso de codificación donde establecí diecinueve categorías: “por qué se discrimina”, “becas y políticas de acción afirmativa”, “conceptos importantes que se reconocen”, “espacios/segregación”, “gestos, miradas y comunicación no verbal”, “ideas, concepciones”, “lugar de procedencia”, “percepciones hacia las personas blancas”, “percepciones ligadas a la identidad”, “percepciones más sutiles”, “percepciones sobre el racismo”, “percepciones sobre la universidad”, “pertenencia”, “reacciones de las personas al rededor”, “reacciones frente al racismo”, “recelo”, “reconocimiento de la

discriminación”, “rol de la universidad, protocolos, documentos”, “sensaciones, emociones y sentimientos”.

Sin embargo, estas categorías no fueron ni exhaustivas, en el sentido que no abarcaban todo, ni excluyentes, en tanto no se diferenciaban explícitamente unas de otras y no permitían ver patrones ni relaciones de forma clara, lo cual es esencialmente necesario siguiendo la estrategia inductiva de codificación de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008) Por esto, inicié el segundo proceso de codificación un poco más exhaustivo y excluyente, donde codifiqué a partir de ocho códigos de la siguiente manera: “Qué es racismo”, “Por qué se da”, “Cómo se da, de qué maneras”, “Con qué se relaciona el racismo”, “Cuándo se da”, “Dónde se da”, “Quién lo ejerce” y “Consecuencias del racismo”. A través de estos códigos pude organizar mejor la información y encontrar puntos en común, patrones y hallazgos más contundentes como que de lo que más hablaron los estudiantes entrevistados fueron de las maneras en las que reconocen que se ejerce el racismo dentro de la universidad, esto demostró tener estrecha relación con la forma en la que se construyó la guía de preguntas.

No obstante, en esta segunda codificación reconocí temas importantes que no hacían parte de ninguno de los códigos establecidos anteriormente, por lo que creé un nuevo proyecto con un solo documento donde recopilé las transcripciones de las diez entrevistas y codifiqué por última vez con el objetivo de hacer zoom en esos temas repetitivos, que no podía dejarlos pasar. Este proceso fue relevante siguiendo las premisas de la teoría fundamentada, pues, los aspectos más relevantes que encontré no los sabía a priori, a medida que leía y leía las transcripciones los conceptos fueron cambiando y el análisis fue mutando: se relacionaban unos con otros, se explicaban unos a partir de otros, se distanciaban, etc. Precisamente por esto el proceso fue enriquecedor, los datos del material empírico recogido me fueron permitiendo construir proposiciones más generales y encontrar sustentos teóricos. Este es un punto clave de mi investigación, en tanto no escogí una teoría antes de analizar los datos buscando adaptarla a los mismos, sino que, de manera inductiva, fui teorizando a partir de la información brindada por el material empírico,

Por otra parte, todo el proceso de observación, acercamiento, diálogo, recopilación y análisis de los datos lo realicé teniendo en cuenta tres consideraciones éticas: *el respeto por la autonomía y la dignidad* de los participantes que se garantizó asumiendo una postura de investigación empática, respetuosa y crítica, en donde primó el respeto por las opiniones, las vivencias y las formas de expresión de los participantes, evitando todo tipo de juicios, burlas, estigmatización e instrumentalización de los relatos, así como la *confidencialidad y el anonimato* por lo que la identidad de los participantes fue protegida, la información recolectada fue tratada de manera

confidencial y su acceso es restringido para la estudiante investigadora y el director del proyecto de investigación. En ningún caso se divulgó información personal que permita identificar a los participantes, salvo que haya una autorización explícita, previa y escrita; por último, *la ética en la observación*, debido a que la investigación incluye observación participante y no participante en distintos lugares de la universidad, solo se analizarán comportamientos, expresiones o dinámicas colectivas observables en lugares públicos del campus, y nunca situaciones privadas o íntimas.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, fueron grabadas (con autorización previa del sujeto investigado) y archivadas en carpetas con nombre y fecha de realización y su respectiva transcripción a la que solo tuve acceso yo. Para llevar a cabo estos procedimientos se tuvieron en cuenta dos consideraciones éticas: el *consentimiento informado* mediante el cual se informó a las personas que sean interlocutores activos o participen en el proceso de entrevistas acerca de los objetivos, el alcance y las características de la investigación. Este documento contiene todas las especificaciones y los datos de contacto de la estudiante y del director para mayor cercanía, además de explicar que la participación es voluntaria, que no se obtendrá ningún beneficio económico por participar, que se pueden retirar del proceso en el momento que sea sin recibir ningún tipo de sanción o perjuicio y que no estarán expuestos a riesgos. Y, *reducir/evitar relaciones de coerción o presión*, consideración que se tiene en cuenta en el consentimiento informado en donde se enfatizó en el carácter voluntario de la participación, en que no se ofrecerán incentivos económicos ni académicos por participar en el estudio con el fin de no sesgar el consentimiento ni comprometer la libertad de decisión, pero también en el momento de entrevistas en donde se procuró evitar cualquier tipo de relación de poder o presión directa o indirecta entre los participantes y la investigadora.

Los criterios de escogencia de los entrevistados fueron quienes quisieran hacerlo voluntariamente una vez les expliqué el motivo de la entrevista, el objetivo de la investigación, las consideraciones éticas y el consentimiento informado, y, como se expresó anteriormente la estrategia utilizada fue la técnica de la bola de nieve.

Por último, la presente investigación es realizada en consonancia con estos cuatro principios:

- *Transparencia*: lo considero un tema crucial al establecer contacto con los entrevistados y lo pretendo volver un pilar de mi investigación que se podrá evidenciar en que la información recolectada tanto en la observación como en las entrevistas será plasmada tal cual es, sin alteraciones ni modificaciones, además de hacerles saber a los estudiantes que, una vez terminada la investigación podrán leer los resultados de ésta.

- *Seguridad*: me comprometo a explicar a quienes participen de las entrevistas que la investigación no pondrá en riesgo su rol dentro de la universidad y que su identidad será protegida, en tanto no utilizaré nombres propios.
- *Acceso a las entrevistas*: a las entrevistas tendrá acceso mi director de tesis y yo, estas serán almacenadas en mi computador.
- *Descripción*: narraré el proceso de realización de las entrevistas para dar fe de que no hay falsificación ni fabricación.

Todo esto debido a que parto de la convicción de que la producción de conocimiento no es un acto neutral, sino más bien, uno político, histórico, intersubjetivo y situado, atravesado por la ubicación histórica, social, racial y de género de quien investiga. Así, como investigadora reconozco el lugar que ocupo en el mundo, que me hace ser sujeto de lo que pienso, digo y hago; lo que me lleva a asumir mi posición como mujer blanca dentro de una estructura social racializada que me *otorga* determinados *privilegios*. Utilizo este reconocimiento no como un mero gesto testimonial, sino como un punto de partida epistemológico y ético.

Este nivel de reflexividad sobre mi posicionalidad me permitió identificar algunas situaciones ocurridas durante el trabajo de campo que considero relevantes explicar. En primer lugar, en el proceso de acercarme a los estudiantes para preguntarles si estarían interesados en participar, cinco de ellos declinaron la invitación, algunos me manifestaban inicialmente su disposición, pero no respondieron al momento de concretar la entrevista, otros no me ofrecieron una respuesta explícita. En uno de los casos, un estudiante se mostró incómodo durante el primer contacto, y, aunque su respuesta inicial fue positiva, me especificó que no quería ser grabado ni que su nombre fuera publicado, esto me llamó mucho la atención, quise indagar sobre sus motivos, pero al final desistió del proceso.

En segundo lugar, ya durante el desarrollo de las entrevistas, cuando explicitaba el tema de investigación, en la mayoría de los casos noté reacciones de cautela y resistencia inicial por parte de los estudiantes, gestos de incomodidad, silencios prolongados o respuestas evasivas o por “compromiso”, lo que, como investigadora, me situó en una posición de inquietud frente a la posibilidad de que los participantes se sintieran señalados, juzgados o victimizados por el solo hecho de abordar el tema. Esta tensión no fue un elemento externo al proceso, sino que formó parte constitutiva del campo y del dispositivo mismo de la entrevista.

Asimismo, a lo largo de varias entrevistas se hizo evidente una dicotomía implícita entre un “nosotros” y un “ellos”, que atravesó mi interacción entrevistadora–entrevistado. En distintos momentos, los participantes parecían no saber cómo referirse a mí o cómo nombrar ciertos aspectos vinculados a la racialización sin incomodidad, lo que se expresó en vacilaciones, autocorrecciones y marcas explícitas de cuidado en el lenguaje. En un caso, una estudiante verbalizó esta tensión al detenerse y decir: “es que como tú eres...”, dejando la frase inconclusa; en otro, al referirse a la blanquitud, un estudiante reiteró expresiones como “no sé cómo decirlo para que no suene despectivo”. Situaciones que me permitieron evidenciar cómo la entrevista se constituyó en un espacio relacional atravesado por jerarquías simbólicas, fronteras identitarias y negociaciones discursivas, revelando, no solo que el racismo se expresa en las formas, silencios y precauciones que estructuran la interacción, sino también que toda estrategia metodológica está situada y atravesada por posiciones sociales que inciden sí o sí en la interacción. Por eso, las entrevistas realizadas no pueden entenderse como un espacio neutro de extracción de información, fueron escenas sociales en la que se negociaron sentidos, se gestionaron impresiones y se activaron disposiciones incorporadas, lo que convierte estas tensiones en un insumo analítico central para comprender las dinámicas del racismo en el contexto universitario.

En consecuencia con lo anterior, asumo una postura crítica acerca del lugar que ocupé en el proceso investigativo, comprometiéndome a no reproducir lógicas de dominación o violencia epistémica características de los proyectos de investigación entre quien investiga y los sujetos investigados, la investigación ha sido una de las formas más severas de colonización, por lo que considero que toda producción de conocimiento debe asumir la responsabilidad de descolonizar sus marcos de sentido, más aún, una como la que llevé a cabo. Por lo tanto, me propuse construir un relato que, más que hablar sobre los sujetos racializados, permitiera visibilizar sus voces, experiencias y saberes. Asumir este compromiso implicó estar en constante vigilancia, reflexión y autocrítica de mi propia posición, de los modos en los que escucho, observo, interpreto y represento las experiencias ajenas, evitando caer en apropiaciones simbólicas que instrumentalicen los relatos o las vivencias de los sujetos participantes. Mi papel como investigadora estuvo guiado por una ética del cuidado, la escucha y el respeto profundo hacia los saberes y experiencias de las personas que participaron.

4.5. Análisis:

Como dije anteriormente, el análisis de la información recolectada a través de las diez entrevistas lo desarrollé en *Atlas.ti*, organizado en tres momentos analíticos. Cada uno permitió refinar la lectura

del material, delimitar categorías más precisas y avanzar hacia la identificación de patrones consistentes en torno a las experiencias de los estudiantes afro dentro de la Universidad.

En un primer momento hice una aproximación exploratoria donde, una vez transcritas y revisadas las entrevistas, realicé una codificación abierta que tuvo como propósito identificar temas emergentes sin imponer marcos restrictivos, por eso, en esta fase se construyeron diecinueve categorías iniciales: Por qué se discrimina, Becas y políticas de acción afirmativa, Conceptos importantes que se reconocen, Espacios/segregación, Gestos, miradas y comunicación no verbal, Ideas, concepciones, Lugar de procedencia, Percepciones hacia las personas blancas, Percepciones ligadas a la identidad, Percepciones más sutiles, Percepciones sobre el racismo, Percepciones sobre la universidad, Pertenencia, Reacciones de las personas alrededor, Reacciones frente al racismo, Recelo, Reconocimiento de la discriminación, Rol de la universidad, protocolos, documentos, Sensaciones, emociones y sentimientos.

Estas categorías permitieron un primer acercamiento a la amplitud del fenómeno; sin embargo, me resultaron poco exhaustivas y no tan excluyentes, por lo que fue necesario tener un segundo momento de codificación donde centré mi atención en organizar lo encontrado en categorías más excluyentes entre sí y que requirieran un análisis exhaustivo, con el fin de dar mayor coherencia y capacidad analítica al proceso, por eso, se identifiqué ocho códigos principales, diseñados para poder observar qué era lo que los estudiantes entrevistados decían sobre el racismo, cómo lo viven, cómo lo entienden, qué es para ellos racismo, cómo manejan las experiencias racistas, de parte de quiénes se sienten violentados, en qué momentos y en qué lugares y cuáles perciben que son las consecuencias del racismo, así entonces, los códigos fueron: Qué es racismo, Por qué se da, Cómo se da / De qué maneras se expresa, Con qué se relaciona, Cuándo se da, Dónde se da, Quién lo ejerce, Consecuencias del racismo.

Ahora sí, de esta manera pude ordenar la información de forma más clara, identificar relaciones entre categorías y clasificar los relatos de los estudiantes de forma comparativa. Uno de los hallazgos más evidentes en esta etapa fue que la mayoría de las narrativas se concentraron en las maneras en que los estudiantes reconocen que el racismo se ejerce dentro de la universidad. Esto coincidió directamente con la estructura de la guía de entrevista, lo cual reveló una relación entre el diseño metodológico y los patrones discursivos emergentes.

No obstante, esta codificación aún dejaba por fuera algunos temas transversales importantes, pues emergieron elementos que, aunque constantes y analíticamente significativos, no se ajustaban

completamente a ninguno de los ocho códigos que establecí, lo que hizo necesario un nuevo ajuste metodológico. De esta manera, el tercer momento de codificación fue una profundización temática y una búsqueda de patrones finos o de temas relevantes e indispensables. Para abordar esos elementos emergentes, creé un nuevo proyecto en *Atlas.ti* en el que integré las diez entrevistas en un solo documento. El objetivo de esta fase fue hacer un zoom analítico en los temas repetitivos que habían quedado por fuera o en tensión con los códigos previos, los temas que se codificaron fueron su opinión sobre las becas, su opinión sobre el protocolo PAAOS, las reacciones que tienen frente a las experiencias de discriminación o la forma en la que afrontan el racismo, un concepto que se repetía frecuentemente que fue “blanquitud”, “blanqueado”, “blanquizado” y, por último lo que codifiqué como “pertenencia”, pues se repitieron comentarios que ligaban la clase social y la raza a la pertenencia a la universidad.

4.6. Reporte

El análisis muestra un patrón muy claro: el código “¿Cómo se da, de qué maneras?” es el que más se repite en todas las entrevistas, seguido por “¿Con qué se relaciona el racismo?” y “¿Quién lo ejerce?”. Para mí esto confirma algo importante: cuando los estudiantes hablan de racismo dentro de la universidad, lo hacen principalmente a partir de experiencias concretas y no desde definiciones teóricas. Es decir, reconocen el racismo en los gestos, en la manera como se distribuyen los espacios, en los comentarios, en las microinteracciones, en lo que se asume de ellos por su apariencia o su origen. Justamente eso era lo que quería captar en la investigación, porque mi objetivo siempre fue identificar las formas específicas en las que opera el racismo en la Javeriana Cali, y no quedarme únicamente en discursos generales. El segundo código más frecuente, “¿Con qué se relaciona el racismo?”, también es muy revelador, porque muestra que los estudiantes no ven esas interacciones aisladas, sino que las conectan con temas estructurales: clase, color de piel, procedencia, estereotipos. Esto quiere decir que sus relatos articulan naturalmente lo cotidiano con lo estructural, algo que dialoga mucho con mi marco teórico. Finalmente, el código “¿Quién lo ejerce?” aparece con fuerza porque para ellos el racismo no es un fenómeno abstracto: tiene agentes, tiene lugares y tiene roles. Muchas veces es ejercido por los amigos o compañeros cercanos de clase, lo cual es preocupante, pues evidencia la normalización y la cotidianidad de las prácticas.

En conjunto, estos resultados muestran que la guía de preguntas funcionó como esperaba: ayudó a que los estudiantes pusieran en palabras cómo viven el racismo, qué lo activa, quién interviene, y qué lo sostiene, lo que me permite identificar patrones concretos y situados dentro de la universidad, que era justamente el corazón de mis objetivos de investigación.

5. HALLAZGOS

Esta investigación optó por la confidencialidad: los relatos y las voces escuchadas en las entrevistas fueron anonimizados con el objetivo de minimizar los riesgos éticos y proteger la identidad de quienes me compartieron sus experiencias.

Así mismo, los hallazgos que presentaré a continuación son testimonios, historias, vivencias y experiencias de los estudiantes racializados, y, aunque responden a preguntas específicas, no son neutros, sino sentidos. Contienen un corpus con una densidad y una fuerza empírica significativa en la medida en que me permiten comprender cómo se vive, se observa y se siente el racismo dentro de la universidad Javeriana Cali. Por esta razón, más que desarrollar un marco teórico extenso y desligado del trabajo de campo, opté por articular la teoría en diálogo directo con los hallazgos, permitiendo que autores como Desmond y Emirbayer (2009) y Ann Swidler (2000) iluminen las dinámicas que emergen de las voces de los estudiantes. Esta elección responde a una decisión epistemológica y metodológica: privilegiar que la teoría acompañe, complemente y profundice las experiencias recogidas, antes que imponer un marco conceptual rígido que no capture la complejidad de las vivencias narradas. Por un lado, el enfoque de Desmond y Emirbayer permite comprender el racismo como una forma de dominación estructural que se reproduce a través de instituciones, disposiciones y relaciones sociales, evitando reducirlo a actos individuales o episodios aislados. Por otro, la propuesta de Swidler resulta clave para analizar cómo los estudiantes interpretan, nombran y enfrentan estas experiencias desde repertorios culturales, esquemas de sentido y marcos prácticos que orientan su acción cotidiana.

De esta manera, los organizo por medio de preguntas concretas que buscan recoger y organizar la gran cantidad de información recogida a través de dos capítulos que responden a la necesidad analítica de dividir estos hallazgos en dos categorías resultantes del proceso de codificación de las entrevistas. La primera responde por las *causas* del racismo y abarca los códigos “qué es” y “por qué se da”; la segunda, -que la abordaré en el capítulo siguiente- condensa sus *expresiones* y *reacciones*, es decir, cómo se da, quién lo ejerce, con qué se relaciona, cuándo y dónde sucede, cómo se reacciona frente a él, cuáles son sus consecuencias y qué piensan los estudiantes del rol de la universidad frente al mismo; distinción que no solo es coherente, sino que plantea un orden en el análisis donde hablaré primero de lo que los estudiantes entrevistados entienden por racismo y a qué le atribuyen sus causas, para luego poder desglosar sus expresiones, es decir, la manera en la que se manifiesta el racismo dentro de la universidad, que es el foco de esta investigación.

Escojo a Desmond y Emirbayer (2009) porque conceptualizan el racismo como una forma de dominación estructural, sostenida y reproducida en múltiples esferas: corporaciones,

universidades, sistemas legales, organismos políticos, medios de comunicación, entre otros; lo cual me permite comprenderlo como una *estructura de dominación* que regula las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, produciendo, reproduciendo y justificando relaciones de poder a través de la concepción de la *raza* como una categoría naturalizada que clasifica, encasilla, excluye y jerarquiza los cuerpos, los comportamientos, las prácticas y las vidas.

De igual manera, incorporo la teoría de la cultura de Anne Swidler (2000) quien la concibe como una “caja de herramientas”, como “formas simbólicas públicamente disponibles a través de las cuales las personas experimentan la vida y sus significados” (Swidler, 2000). Elijo esta perspectiva porque me ofrece una clave analítica para entender cómo los sujetos usan la cultura. Su idea principal es que la cultura nos brinda una serie de capacidades, estrategias y contenidos para que podamos enfrentar y experimentar la vida, pero, como tenemos más cultura de la que vemos, esta se hace visible cuando la utilizamos, es decir, en los usos que hacemos de ella.

Así, en este trabajo de investigación puedo ver a la cultura en uso en el simple hecho de que cuando les pregunté a los entrevistados qué entienden por racismo, me hablaron de él. Sin embargo, lo interesante en estos capítulos siguientes es analizar los repertorios culturales a los que los estudiantes recurren cuando intentan explicar el racismo, sus causas y sus experiencias.

6. CAPÍTULO III

¿Qué es y por qué se da?: el racismo como estructura de sentido.

En este apartado condenso los hallazgos relacionados con la manera en que los estudiantes comprenden el racismo y explican las razones de su persistencia en el contexto universitario. A partir de sus relatos, el racismo no emerge como un fenómeno aislado ni reducido a actitudes individuales, sino como una estructura de poder y de sentido que atraviesa la vida cotidiana, organiza las interacciones y regula la presencia de los cuerpos dentro y fuera de la universidad.

En sus narrativas, el racismo se manifiesta a través de tratos diferenciales, chistes, dobles sentidos, segundas intenciones y lecturas constantes de los cuerpos, y se encuentra estrechamente vinculado a experiencias de desigualdad económica, exclusión y violencia. Interpretaciones que permiten reconocer que la discriminación no se agota en lo interpersonal, sino que está sostenida por condiciones materiales y trayectorias sociales que exceden la interacción inmediata y la experiencia universitaria.

En este sentido, estructuro el capítulo en dos apartados complementarios. El primero aborda qué entienden los estudiantes por racismo, atendiendo a los recursos culturales, conceptuales y experienciales que movilizan para nombrar y significar sus vivencias. El segundo analiza por qué consideran que el racismo se produce y se reproduce, explorando las fuerzas, dinámicas y mecanismos que, según ellos, permiten su permanencia y, en muchos casos, su naturalización dentro del campus universitario.

6.1. *¿Qué entienden los estudiantes por racismo?*

Los entrevistados recurren a distintos recursos culturales cuando se refieren al racismo y los usan para definirlo y para explicar sus causas. De hecho, la mayoría de las veces en las que los participantes hablaron de sus causas, simultáneamente formulaban una definición del fenómeno, es decir, que existe una correlación entre lo que los estudiantes consideran que es racismo y las razones por las cuales creen que ocurre. Esto se da porque el racismo se explica desde lo que se vive, en términos de Swidler (2000): las comprensiones culturales están ligadas a casos concretos, los estudiantes hablan desde sus experiencias y vinculan lo vivido con las razones o justificaciones de esas mismas vivencias. Por ejemplo, un estudiante entiende el racismo como las *concepciones* que

tienen otros estudiantes que los llevan a ubicar a las personas racializadas en una posición de inferioridad, y, por ende, a tratarlas siguiendo esa lógica:

“Digamos que los 2 semestres que llevo pues no he visto algo en cuanto a discriminación en la parte, en una parte administrativa, en el cuerpo de docentes, digamos, es más como como las concepciones que vienen de los estudiantes que ingresan, que digamos vienen de un entorno que podríamos decir, que están acostumbrados a que el negro siempre es el de los servicios, la persona que los atiende.” (E1)

“Los otros como que todavía tienen como su vainita su, no es ni siquiera recelo, sino que vienen con esa mentalidad de que el blanco es el amo y el negro es el esclavo o el sirviente.” (E1)

En estas dos intervenciones puede verse la manera en la que al identificar algo como racismo, inmediatamente se intenta explicar por qué se da. En este caso, el estudiante considera que una causa del racismo que experimenta dentro del campus viene de las concepciones que comparten ciertos estudiantes que posicionan a la persona afro como inferior. Este estudiante recurre al repertorio cultural de las ideas y las concepciones de un modelo de relación esclavista, y, parece, al menos en esa intervención, que lo entendiera como un modo de pensar individual.

Sin embargo, otros estudiantes recurren a repertorios culturales un poco más elaborados para definirlo, a conceptos de las ciencias sociales como *dispositivo de poder* o *estructura social*, lo cual indica que utilizan la teoría social para comprender y significar su experiencia.

Al entenderlo como un dispositivo de poder, el estudiante dice que se evidencia en tres formas dentro de la universidad: en el hecho de que el porcentaje de la población afro sea notablemente menor a la blanco-mestiza: “la manera más directa que podría decir es en cuanto a lo etnográfico, que hay más personas blancas que negras o que otras o que indígenas.” (E4); en el hecho de que el currículo de la carrera de ciencia política esté eurocentrado y no se incluya (o se incluya con poca frecuencia) literatura africana, latinoamericana o asiática: “lo que vemos en la carrera, que básicamente no se ha enfocado mucho en autores afros... en el currículo me gustaría que fuera más incluyente, más integral, que la mayoría no fueran como eurocéntricos o el conocimiento occidentalizado, que sea más de África, Asia de otras partes, que no sea, sí, más incluyente” (E4); y en el hecho de que la oferta gastronómica de la universidad no incluya comida marina o de tradición afrodescendiente: “es como en los puestos de comida, donde vivía se marcaba mucho como que la comida marina y aquí hay muy poco, entonces es como, puede ser un dispositivo del poder.” (E4)

Lo interesante de esta primera manera que él identifica no es solo el reconocimiento de una desigual distribución poblacional, sino su capacidad reflexiva para leer y problematizar dicha desigualdad y para hacer uso de repertorios teóricos y académicos a la hora de significar su experiencia. Además, en su interpretación, la presencia diferencial en el porcentaje de estudiantes afro no es un dato neutro, sino el resultado de mecanismos institucionales que han configurado quién ingresa y quién queda por fuera. Esta lectura se articula con la noción de racismo de Desmond y Ermibayer (2009), en la medida en que la baja presencia afro no es entendida como un fenómeno natural, sino como la expresión de estructuras sociales que condicionan el acceso a ciertos espacios y oportunidades.

Ahora bien, considerar el racismo como un dispositivo de poder implica entenderlo no como un conjunto de prejuicios individuales, sino como una red estratégica de elementos como discursos, prácticas institucionales, leyes, formas de organizar los espacios, etc., que producen y organizan relaciones asimétricas. Desde Foucault, un dispositivo articula “lo dicho y lo no dicho” (Foucault, 1977 en: Agamben, 2011) y actúa respondiendo a una urgencia o necesidad social mediante una función estratégica. Bajo esta lógica, el estudiante entrevistado reconoce que el racismo opera como un entramado de elementos disposicionales que legitiman qué cuerpos deben estar presentes, qué saberes son considerados válidos y qué prácticas culturales son incorporadas o excluidas, sobre todo cuando señala que no siente representada ni incluida su cultura en el currículo de la carrera ni sus tradiciones culinarias en la oferta de restaurantes de la universidad. Es decir, entender que es racismo la baja presencia de población afro, la orientación eurocéntrica del currículo o la ausencia de gastronomía vinculada a tradiciones afrodescendientes, es reconocer precisamente la forma en que distintos elementos materiales, simbólicos y normativos se articulan para producir efectos de poder que naturalizan jerarquías raciales y dinámicas racistas. En términos de Foucault, estas prácticas no actúan de manera aislada, sino que conforman una red que delimita posibilidades de aparición, participación, pertenencia y reconocimiento dentro del campus, evidenciando que el racismo distribuye los cuerpos, los saberes y los modos de ser y estar dentro de la universidad.

El reconocimiento de la diferencia poblacional lo hicieron los diez estudiantes entrevistados, lo interesante aquí fueron los niveles de reflexividad al respecto, algunos lo adjudicaban al hecho de que la universidad fuera costosa, otros a que fuera jesuita, conservadora y representara un modelo educativo traído de Europa, otro, por ejemplo, considera que en Cali existen universidades específicamente para la población afro y la Javeriana no está dentro de ellas:

(...) digamos que las personas afro tienen 3 universidades a las cuales entran en cuanto para estudiar enfermería: está la Santiago, está la unilibre y está la del Valle. Entonces, si no logran entrar a la del valle, entonces van o a la Santiago o a la unilibre. Sí he visto una que otra persona afro acá estudiando enfermería, probablemente son muy son muy pocos. Diría igual por también los, los valores de la universidad, que son mucho más altos. (E1)

Más vale, parece que los estudiantes piensan que los costos elevados de la universidad operan como un dispositivo de poder que regula qué cuerpos, y, por tanto, qué historias, qué saberes, qué representaciones, qué culturas, qué lenguajes y qué formas de ser y estar en el mundo, pueden pertenecer a la comunidad javeriana, de hecho, varios estudiantes vinculan esta diferencia en el acceso a conceptos de las ciencias sociales como las desigualdades estructurales y al funcionamiento cotidiano del racismo. Esto es interesante contrastado con la opinión del primer estudiante, en tanto que estos últimos amplían su definición y explicación del racismo, no lo entienden únicamente como algo individual, sino que lo vinculan a la estructura social, a las condiciones, al desarrollo, a la economía: “(...) pero vos no pillas así como parche de personas negras, es más, el ingreso acá de personas afro es muy pequeño, acá no hay tantas personas afro, esta universidad prácticamente es una universidad de blancos, y en cualquier parte donde usted voltee a ver la mayoría de personas son blanco mestizos, y así uno no quiera eso hacen que se tengan fijaciones que se basan principalmente en la cuestión económica, que probablemente tiene que ver con la estructura y el desarrollo social. (...) porque esta universidad tiene precio y para acá entrar acá hay ciertas condiciones”. (E7)

Aquí se presenta algo clave y es que los estudiantes recurren a múltiples repertorios culturales. Si bien tienen interiorizados conceptos de la disciplina de la ciencia social, no son los únicos que utilizan para explicar sus vivencias, también recurren a ideas preconcebidas: “para estar aquí tenés que tener dos cosas, o mucha plata o una beca” (E2). Esto es entendible, pues los seres humanos explicamos nuestras situaciones a través de marcos culturales que no son fijos, sino que varían; nos movemos de un marco a otro dependiendo de la situación y de los recursos que tengamos disponibles para usar (Swidler, 2000).

Otros hechos que para algunos estudiantes son racismo se vinculan un poco más con las formas de relacionamiento y de interacción. Algunos de ellos notan en el trato que reciben de otros estudiantes o profesores blanco-mestizos factores diferenciales. Sienten racismo, por ejemplo, el hecho de que detrás de cada comentario o chiste esté oculto un estereotipo. Uno de ellos vivió una

situación con un docente en donde este estaba explicando cómo se decía en lenguaje de señas que una persona era calva, un estudiante pregunta qué es calvo y el profesor lo señala a él. En sus palabras la experiencia fue así:

como que él me apuntó porque claro, puedo tener el pelo bajo, una persona blanca también, un indígena y pues pudo ser un comentario normal, pero sí me pareció un poco incómodo porque yo entiendo que una persona calva, pues igual no digo que se tenga que asociar el comentario con lo del color, sin embargo, si fue algo incómodo. Emmm, pues sí, a cualquier otra persona se lo pueden decir, sin embargo, entiendo que una persona calva es alguien que no le crece el cabello, alguien que se lo corta cada cierto tiempo no es una persona calva, y eso sí me pareció un poco raro” (E4)

Si bien, la situación no lo hace sentir inseguro dentro de la universidad, “sí son cosas que como que dejan algún rasgo, marcan un poco. (...) entonces siempre hay como en cuanto la estructura algo que, que esté como detrás del comentario ahí, como un estereotipo, algo por el estilo.” (E4) Aquí hay algo sumamente interesante: para los estudiantes no solo resultaba fácil acercarse al racismo mediante estereotipos, sino que reconocían que las demás personas también lo hacen; entiendo a estos como repertorios culturales en tanto son marcos culturales ya disponibles que orientan las conductas, los juicios o las percepciones y, están siempre disponibles porque son partes activas de la cultura, ya están interiorizados, no se tienen en reserva, sino que cotidianamente son utilizados para desempeñarse en la vida social.

En este sentido, un estudiante considera que el hecho de que le digan “negro” en vez de llamarlo por su nombre es racismo, lo cual, lejos de ser un capricho individual, esconde algo detrás:

pero de “Oh que negro” y que no, no, no, no, no olvídate y cuando me dicen “no, que es que es que yo a todo el mundo le digo así”, a mí no me importa, a mí no me importa, yo me llamo así así, así que vos le digas a todo el mundo así pues no me importa, me tenés que llamar es por el nombre mío. (E10)

Él explica que hay una diferencia en el uso de la palabra negro y en el tono en el que se utiliza que muchas veces oculta un “doble sentido”. Para él ocurre así:

Digamos el doble sentido es muy reconocible dependiendo del contexto en el que se está diciendo: a veces llegan y van diciendo, por ejemplo, la forma en la que se expresa la palabra negro, ¿no? Entonces uno puede estar haciendo una descripción de una persona y uno puede decir: tienes que subir las escaleras y allá vas a ver a la secretaria o allá vas a ver a un señor en la oficina, tal se llama Raúl, él es negro. ¿Sí? eso es una descripción, ahí estás describiendo, pero si vas a decir no, ese negro de Raúl. Ahí ya estás tratándolo con otredad. (E10)

(...) el negro de Raúl, o sea, sobraba decir la palabra negro. ¿Para qué era necesario? Estaba enfatizando en que sea negro ¿Por qué es importante? ¿Porque es relevante mencionar que él es negro? ¿Sí? entonces allí esa es una forma de reconocer el doble sentido, también la forma en la que se utilice, por ejemplo, gente que llega y critica, no que es que, si hoy me hablas del Tonito, pues no cuenta, pero es que el tonito, el tono de la forma en la que se dicen las palabras también se reconoce, es que uno no es bobo.” (E10)

Este doble sentido, por ejemplo, para otra estudiante puede sentirse en la forma “despectiva” de algunas actitudes o comentarios

forma de pronto no, no lo que hacen, sino la forma en cómo lo dicen, ¿ya? Pero muchas veces llega a caer en eso, despectivo, en tanto a comentarios también. (E3)

Esto es importante, reconocer el racismo en el uso de la palabra negro, en el tono en el que se utiliza y en el “doble sentido” o la sensación de que detrás de cada interacción hay algo oculto indica niveles de reflexividad y consciencia altos por parte de los estudiantes entrevistados que les permiten percibir lo sutil que está en juego en las interacciones humanas, es decir, la manera en la que las estructuras de significado de las personas se revelan en la forma de hablar, en la escogencia de las palabras, en el tono en el que se dicen, en las intenciones detrás de cada frase, lo que, lejos de pasar desapercibido, los interpela, y, además, evidencia las maneras en las que el racismo opera y se hace rastreable dentro del campus universitario. Pero también, muestra que recurrir a repertorios culturales más “ceranos”, no traídos de las ciencias sociales, sino identificados en sus vivencias, los hacía ser mucho más extensos en sus historias y razones, es decir, tener mayor claridad a la hora de usar sus recursos culturales disponibles y, moverse a través de esos recursos, como explica Swidler (2000) para lograr una mejor forma de explicar sus vivencias según las preguntas que les hacía.

Por otra parte, una manera adicional de entender el racismo se haya más en el cuerpo, la anterior estudiante se siente atravesada en sus interacciones cotidianas por la manera en la que los cuerpos negros son discriminados y a la vez deseados, sexualizados y fetichizados. Dice que es racismo el hecho de que los cuerpos de las mujeres negras sean sujetos de exclusión y a la vez de deseo.

(...) ya estando en Bogotá siento que se sintió todavía más porque llegaba un punto en que yo podía salir con mi mamá y de la experiencia, así como de como del fetiche hacia las negras mi mamá recibía comentarios estando yo ahí de gente, entonces, como que también fue algo que también me atravesó, como que nos excluyen, pero al mismo tiempo también como esa imagen de fetiche, pues fue o sea, fue algo super extraño para mí como pasar por eso. (E3)

A esta experiencia se suma otra de las estudiantes entrevistadas, ella cuenta que recibe constantemente comentarios de sus compañeros de carrera, tanto blancos como afro, con respecto a su cuerpo:

(...) Es que yo tengo problemas con mi cuerpo, entonces cuando como que me dicen que “ay que vos tenés los senos grandes, que las nalgas grandes”, como que me siento incómoda (...) me siento incómoda, me quedo callada igual. (...) Es que por lo menos yo siempre, siempre, siempre siempre de que yo tengo memoria, siempre lo he escuchado. Y pues la verdad, no me gusta, siento que es como como acoso. (E6)

Y, aunque la situación la incomoda, no la considera algo normal y la percibe como acoso, nunca se la ha contado a alguien y no la entiende como una experiencia de racismo. Esto me hace pensar que existe una desconexión entre las experiencias que viven los estudiantes racializados y una incoherencia a la hora de conceptualizarlos (decir “esto es racismo”), desconexión que tiene que ver con el nivel de percepción de gravedad de sus vivencias y, por tanto, el nivel de normalización de las violencias que los atraviesan, que, en el caso de las mujeres, el racismo se entrelaza y se agudiza con el machismo. Y, aunque en los términos de Swidler (2000), la normalización no constituye un recurso cultural en sí misma, más bien es el resultado de la utilización reiterada de ciertos recursos como

estereotipos, esquemas de clasificación o narrativas raciales, que al volverse rutinarios, se incorporan al sentido común y pasan a percibirse como naturales.

La primera estudiante sigue refiriéndose al racismo desde el cuerpo, pues, lo considera también (y esto sí lo ha sentido dentro del campus) el hecho de sentirse incómodo ante un cuerpo distinto; me contaba durante la entrevista que muchas personas de sus círculos sociales cercanos hacen comentarios racistas cuando ella está presente y cuando los cuestiona diciéndoles:

“(…) ¿qué me hace diferente de ellos, o sea, estoy más cerca de ellos que de ustedes, entonces no entiendo por qué incluso tienes el descaro de hacer ese tipo de comentarios estando yo aquí presente”. (E3)

Las personas “quedan en blanco” y no le contestan. Ella atribuye esto al hecho de que no la consideran “tan negra”, entonces se sienten cómodos haciendo ese tipo de comentarios aun en su presencia. Esto es curioso y tiene que ver con el fenómeno de la blanquitud que explicaré más adelante. Los estudiantes recurren a la blanquitud como repertorio cultural para explicar y argumentar las causas de sus experiencias:

“(…) siento que es algo incluso propiamente de ellos, el sentirse incómodos con otro cuerpo diferente. Entonces, el hecho de que de pronto yo no caiga totalmente en ese cuerpo diferente, de pronto se sienten seguros en, por decir de una manera, en hablar o desahogarse sus pensamientos, más, diría que grotescos, porque es que no hay otra palabra en ese sentido” (E3)

Ella se siente interpelada y cuestionada por esta situación:

“(…) Y cuando hacen esos comentarios sobre eso, estando yo presente como que a veces me cuestiono si en algún momento yo hice o dije algo para que ellos se sintieran lo suficientemente cómodos para hacerlos. Entonces yo también me cuestiono los propios límites que yo también pongo. (E3)

Este cuestionamiento también lo tiene otro estudiante que lo conceptualiza como un *permiso invisible* (E2), y, a pesar de que lo reconozco como un mecanismo a través del cual opera el racismo, me permite establecer en este punto una conexión entre las dos vivencias. La estudiante se pregunta

qué ha hecho para que los demás se sientan cómodos y capaces de tener comportamientos racistas en su presencia y el estudiante tiene claro que esto sucede (no solo la comodidad, sino, en general el racismo) porque pareciera que se estableciera -casi siempre implícitamente- un permiso, un aval que otorga la potestad de hacer el comentario, la referencia, el chiste, la intervención racista.

En sus palabras, sucede así:

Él en específico, no tal como con el poder, sino más bien como con un permiso invisible, como que “ah no, ya yo con esta persona puedo hacer esta clase de comentarios” porque yo lo he visto más o menos como él se relaciona con otras personas en su entorno y si son como personas puntuales con las que ya sí se pone así y otras que como que veo que ya las trata normal. (E2)

Esto me ayuda a reforzar dos ideas: que el nivel de reflexividad de los estudiantes sobre sus vivencias es alto y constante (y que lo hacen acudiendo a diferentes recursos culturales disponibles), y que el reconocimiento del racismo los lleva a indagar por sus causas que, además, están claras en la mayoría de los casos. Pero también, me ayuda en una nueva idea y es que las experiencias se conectan y se refuerzan muchas veces (Swidler, 2000). Los cuestionamientos de un estudiante no solo corresponden con los de otros, sino que encuentran sentido y explicación, las intervenciones de las entrevistas me permiten tejer y encontrar significados, cosa que no solo me llena de satisfacción, sino que demuestra una correspondencia exitosa entre el fenómeno a estudiar y la metodología escogida.

Continuando con la intervención de la primera estudiante, ella reconoce el racismo de dos maneras adicionales: cuando dentro de la comunidad afro existe discriminación (“además de que hay un estereotipo por parte de pronto de gente fuera de la población, también está el mismo estereotipo por gente que sí hace parte del grupo étnico”) y cuando se justifica, se atribuye o se adjudica alguna característica o comportamiento a alguien por criterios de raza o etnia: “(...) y uno a veces cae en el error de pronto, como adjudicárselo a lo que es el tema de la etnia o de la ascendencia de una persona, pero siento que es como la forma en como uno realmente a uno lo crían. Que lamentablemente puede haber patrones, sí, pero pues no es algo determinante, ¿no?” (E3)

Por último, hubo tres estudiantes en específico que hacen uso de conceptos de las ciencias sociales, haciendo referencia a desigualdades estructurales, por ejemplo, uno considera racismo el hecho de que su familia haya tenido que migrar del territorio:

“pues yo creo que, en esa situación de migración, más que todo por buscar oportunidades, pues es algo super complejo, pues yo he escuchado que muchas veces mencionan que uno se tiene que mudar a la ciudad más grande que tiene a su alrededor o a la ciudad más grande que le sea posible para justamente tener una buena demanda laboral” (E9)

El otro, en el hecho de reconocer que no todas las personas afro son profesionales.

(...) Sí, totalmente, como te digo afortunadamente pues tengo la posibilidad de que mis papás pueden pagarme esta carrera, pues por su condición económica, ellos son profesionales, pero no muchas personas de la población afro son profesionales. Date cuenta que gran parte de las personas que trabajan en aseo aquí en la universidad son afrodescendientes (...) (E5)

Y el otro cuando reconoce que desde pequeño creció viendo lo blanco como sinónimo de éxito y poder.

(...) Sí, pues de pequeño había pensado, como nací en una población que era mayoritariamente afro, todo lo que estaba acostumbrado a ver, era como personas blancas en la televisión, en todos los grandes escenarios, y muchas veces esas mismas personas decían que debíamos estar separados, usted acá y yo allá (...) (E7)

En efecto, estas tres experiencias demuestran que el racismo que viven los tres estudiantes trasciende las interacciones cotidianas que tienen lugar dentro del campus, pues también está enraizado en las estructuras sociales que modelan sus vidas desde mucho antes de su llegada a la universidad y el hecho de que recurran a distintos recursos disponibles indica que no hay una sola forma de entender el racismo.

Los relatos exponen un racismo que actúa como un entramado histórico y material, que condiciona trayectorias familiares completas a través de experiencias como la migración forzada, las oportunidades de acceso a la educación, etc., y que es visible en los trabajos precarizados que están sobrerrepresentados por población afro. Pero también, como un entramado simbólico de significados,

por ejemplo, crecer viendo la blancura asociada al éxito, el prestigio y el poder lo cual reproduce imaginarios jerarquizados que funcionan como marcos de referencia que les enseñan a interpretar el mundo y su propio lugar dentro de él. Esto puede verse así:

(...) todos empiezan a estudiar lo que se puede, como tú sabrás, pues hay que hacer lo que se puede con lo que se tiene. (...) pues es como la visión que yo tengo de que, si él pudo salir de ese pueblo, empezar como vigilante de un banco, luego ascender en la jerarquía de toda esta compañía, pues eso también me da como una visión de que se puede salir adelante aun siendo una persona afro. (...) pues yo creo que eso es una de las cosas que más lo motivan a uno a salir adelante como no quedarse en esa situación, porque no pues ya empezó con desventaja, básicamente. (E9)

Entonces, lo que estos testimonios revelan es un racismo que se reproduce en múltiples capas y que, al operar a lo largo del tiempo, configura expectativas, aspiraciones y sentidos de pertenencia. No se trata solo de desigualdades visibles, sino de un sistema que define quién puede proyectarse, quién debe adaptarse y quién queda relegado incluso antes de intentar disputar esos espacios.

A través de este análisis puedo decir que hablar de qué es el racismo se refiere a lo que los estudiantes entienden por él y se vincula con sus configuraciones mentales y con sus estructuras de significados, cómo lo interpretan, cómo lo nombran, pero también permite evidenciar qué tan fácil es para ellos identificarlo, y, por tanto, qué tan normalizado lo tienen y qué tanto lo problematizan y a qué recursos culturales se dirigen a la hora de hablar de él. Cuestionar lo que ellos entienden por racismo va estrechamente relacionado con su percepción de gravedad y de normalización, y, por ende, también abarca su capacidad crítica para analizar su propia experiencia social, es decir, los usos que le dan a la cultura para explicar sus vivencias.

Adicionalmente, este análisis me lleva a entender que, de manera general, los estudiantes no entienden el racismo meramente como un conjunto de ideas individuales, sino como un dispositivo de poder que los atraviesa y regula su cotidianidad dentro y fuera de la universidad. El racismo para ellos es una estructura de sentido que produce y permite un trato diferencial, un “doble sentido”, una “segunda intención” y una lectura permanente de los cuerpos. A la vez lo vinculan a experiencias de desigualdad económica y estructural, exclusión y violencia lo que les permite reconocer que la

discriminación no se reduce a lo interpersonal, sino que está sostenida por condiciones materiales, jerarquías raciales y trayectorias sociales que exceden la interacción inmediata.

De este modo, la definición de racismo construida a partir de sus relatos se articula con la perspectiva teórica que lo entiende como una estructura de poder y significado. Sin embargo, comprender qué es el racismo solo resuelve una parte del problema. La siguiente cuestión es qué fuerzas, dinámicas o lógicas permiten que este racismo exista, se reproduzca o pase desapercibido. Precisamente por eso, el siguiente apartado analiza el código “*por qué se da*”, donde los estudiantes elaboran sus explicaciones sobre las causas del fenómeno.

1.2. ¿Cuáles son las causas del racismo según los estudiantes entrevistados?

Al indagar por las causas del racismo, los estudiantes entrevistados ofrecen un panorama complejo en el que se entrecruzan factores históricos, estructurales, sociales, individuales y cotidianos. Como se discutió en el apartado anterior para ellos el racismo no es un hecho aislado ni tiene una sola causa: el racismo sucede gracias a una serie de mecanismos que se han naturalizado a lo largo del tiempo y que operan simultáneamente en la vida social y en la universidad. Este hallazgo dialoga directamente con el de Desmond y Emirbayer (2009) quienes sostienen que el racismo, al ser una construcción simbólica, se actualiza constantemente a través del lenguaje y las prácticas sociales.

El primer aspecto que señalan los estudiantes es que el racismo se sostiene en estereotipos profundamente arraigados, que asignan lugares, comportamientos y estéticas “propias” de la población afro. Por ejemplo, para un estudiante características como su forma de vestir, ser un hombre con el cabello afro largo e incluso ser artista se convierten en marcadores que activan miradas de sospecha o sorpresa, como si la presencia de cuerpos racializados en ciertos espacios de la universidad desbordara las expectativas sociales de lo que “deberían ser” o dónde “deberían estar”.

(...) digamos que desde las otras facultades sí lo ven a uno como raro, además porque bueno, soy un man afro, peludo, no visto como normalmente todo el mundo está acostumbrado a vestir para ir a la universidad, pues depende de la carrera, soy un artista, entonces digamos que siempre es como “y este qué”. Uno ya sabe, digamos que en el contexto siempre hemos vivido como esa segregación los afro (...)
(E1)

Según él esta dinámica sucede porque existe una élite que ha normalizado la discriminación y ha reproducido la idea de que hay espacios determinados para los cuerpos afro, y son los hijos de esta élite quienes llegan a estudiar a la universidad con esta idea.

En la universidad es más que todo por eso, porque estamos en un espacio ya determinado, con un tipo de población que siempre estaba como en, han creado una élite entonces, son hijos de ciertas élites que están acostumbradas a que a las personas afro se les discrimina, porque ya fueron criados así porque realmente no, no juzgo a los jóvenes, es que simplemente se criaron en ese tipo de contexto, entonces es con lo que han crecido. (E1)

Esta percepción no solo me brinda una explicación sobre las razones del racismo dentro del campus, sino que también pone en relieve un tema clave: la pertenencia. Varios entrevistados toman distancia al cuestionar su pertenencia a la universidad de una forma muy sutil: cuando se referían a algo concerniente a la universidad o a las personas, los compañeros, los amigos siempre lo hacían tomando cierta distancia, como si estuvieran hablando de otro tipo de personas, uno que se separa de ellos. Esto sucede por un nivel de interiorización y normalización de esas ideas que expone el estudiante citado. Han crecido con el imaginario de que existen espacios, cuerpos y trabajos ya determinados y, de cierta manera su presencia en la universidad los interpela al igual que a sus ideas. ¿Y por qué me atrevo a decir esto con tanta seguridad? Porque la Universidad Javeriana es una universidad construida desde el proyecto de la blanquitud, es pensada para unos cuerpos específicos, los mismos que se alinean con las ideas de éxito, oportunidad, capacidad. La presencia, cada vez más frecuente, de cuerpos negros pareciera algo que rompe no solo con la cotidianidad sino con lo permitido, y ellos son conscientes de eso, aunque sea de manera sutil.

Esto se evidencia en fragmentos como:

“(...) Sí, de hecho, yo decía “ay, la Ponti, vamos a salir de la Ponti”. porque es que uno está acostumbrado a que la Ponti y la Icesi, la San buenaventura mucho menos, pero la Ponti y la Icesi, o sea, usted dice, o sea, lo más gomelo que puede existir y las personas.” (E1)

“(...) a veces cuando uno ve clase, por ejemplo, en otros, en otros módulos también se siente como que ¿Y este qué hace aquí?” (E1)

“(...) no sé, porque este es un espacio al que entra mucha gente distinta, distinta a ellos y esa gente también merece ser tratada con respeto.” (E2)

“(...) como qué me hace así diferente de ellos, o sea, estoy más cerca de ellos que de ustedes.” (E3)

“(...) yo en parte también he sido muy, muy privilegiado, pero por haber crecido en este mismo entorno he vivido más de frente, como es que estas personas piensan ¿sí?” (E10)

Otro estudiante complementa esta reflexión al señalar cómo ciertos comentarios académicos refuerzan la sensación de no pertenencia:

(...) pues el profesor dice Ah, no, pues yo ya estaba, pues con esa cosa emocional, pues de que yo no sabía si yo debería estar aquí o no, pues porque yo estaba en esa oportunidad, no sé, y me está yendo tan mal y etc, etc, y pues él dice “ah no, esta universidad antes era de más prestigio y que la le han bajado los estándares porque antes para entrar a biología uno necesitaba como mínimo 300 y ahorita está a 250, que por qué pasó eso y yo como que yo entré por 280, o sea, me estás diciendo que yo entré porque, estás diciendo de manera indirecta que yo entré porque la universidad bajo sus estándares, o sea. (E2)

A esto se suma la fuerza de criterios fenotípicos como el tono de piel que continúan operando como jerarquías implícitas tanto en la ciudad como en la universidad. Esto resulta interesante, principalmente porque descubrí que no hay un límite claro entre qué tono de piel y qué otro se discrimina. Para un estudiante:

Es muy es muy, muy, muy cómico de cierta manera, porque por un tono de piel es que hacen discriminación. (E1)

Pero para otra es algo más complejo, ella se siente en un “limbo” en el que no encaja completamente en ninguna categoría:

(...) hay veces que uno llega a sentirse tan en el limbo porque es como que sí hace esto malo y ya si no haces lo otro, no, no eres parte tampoco del otro.

(...) ella me decía “es que de no ser por tu cabello vos no serías considerada negra”, así me la tiró y yo quedé como que mmm yo decía ¿entonces qué o sea, qué otros rasgos NO negros tengo? “No que por ejemplo la estructura de tu rostro es más de pronto más tirando a lo no tanto a lo tradicionalmente negro” y todo eso y yo sí me quedé pensando como eso, yo le decía, pero si se habla de afro colombianidad, pues según yo mi cuerpo también una expresión de eso. (E3)

Ella me explicaba que esto sucede porque pareciera que existieran categorías que actúan como formas de distinción (Bourdieu, 1988), es decir, la discriminación no es igual para todas las personas racializadas y, en este caso el hecho de tener un tono de piel más claro la hace sujeto de otra forma de racismo, pues, la distingue de otro tipo de personas negras y de los estereotipos que recaen sobre ellas, pero, la sigue manteniendo alejada de los blancos.

incluso dentro de esas concepciones, hay estereotipos, cuando tú no haces parte de ellos como no pertenezco ni a un lado ni al otro, es como que no soy lo suficientemente negra para pertenecer a este grupo, pero no soy lo suficientemente blanca para realmente pertenecer al otro. (E3)

Esta zona gris, marcada por matices difíciles de nombrar, responde al funcionamiento de la blanquitud como mandato social: una presión que exige a blancos y no-blancos, tomar distancia de “lo negro” para poder acceder a legitimidad y reconocimiento (Santana-Perlaza, 2023). En sus palabras:

(...) Como un racismo más interiorizado trataba de destacar académicamente, pues yo decía, yo no voy a hacer por decirlo la oveja negra aquí por comportamiento. Entonces, a comparación de mi otro compañero que también hacía parte, pues de mí misma etnia, él sí era más revoltoso, entonces yo era como no quiero, de pronto dejar que no me vayan a identificar como él, no le hacía al feo, manteníamos juntos, pero en cuanto a lo que era, por ejemplo, este como tipo en actitud como que yo no soy como él y no quiero que me relacionen con él en ese sentido. (E3)

El intento de mostrarse distinta, de contar con las características correctas, de hacerlas notar y limpiarse un poco de lo negro, blanquearse, responde al proceso descrito por Fanon (1952) para quien la salida del mundo colonial es siempre la misma:

Para él sólo hay una puerta de salida y desemboca en el mundo Blanco. De ahí esa preocupación permanente por llamar la atención del blanco, esa inquietud por ser poderoso como el blanco, esa voluntad determinada de adquirir las propiedades de revestimiento, es decir, la parte de ser o tener que entra en la constitución de un yo.

La forma como los estudiantes narran sus vivencias revela la persistencia de un orden racial que define lo legítimo, lo adecuado y lo deseable, y que se filtra en gestos cotidianos y comentarios aparentemente neutros.

Sin embargo, hubo uno de ellos que identificó que las expresiones de racismo cambian según el contexto social: mientras en la calle el racismo aparece de manera más explícita, dentro de la universidad se manifiesta de forma sutil. Él le atribuye esto a la cercanía, a los lazos entre las personas y al temor de ser abiertamente señalado como racista.

Mira que yo considero que lo que lo hace diferente es la cercanía de alguna otra forma uno genera feeling con las personas, o es el amigo de la amiga, entonces como que uno de alguna otra forma, como que bueno, a mí por lo general, siempre me ven en soy javeriano o porque participo, porque aparezco en los videos como que “ay él aparece en los videos², entonces, como que hay amigos de amigos, porque me relaciono con mucha gente que de alguna otra forma como que me integran y de pronto no está racismo explícito a diferencia que en la calle, en la calle vos no conoces a nadie y te topas con alguien y es “ah, este negro que se cree? ¿qué tal?” ya me entendés? entonces como que es desde esa parte, aquí somos una comunidad, entre comillas, entonces como que de alguna otra forma eso nos hace vernos más cercanos, nos hace volvernlos más respetuosos entre comillas y de alguna otra forma, como que no sé, no es tan fuerte como en la calle. (E5)

Esta es una muy buena explicación para el racismo sutil, que, de hecho, refuerza la idea de que los significados socialmente contruidos se refuerzan en la interacción y que las personas buscan siempre controlar esa interacción. Es la cercanía entonces una razón de la forma en la que opera el racismo dentro del campus, pero se convierte también en un mecanismo que funciona a través de la sensación de comunidad.

Por otra parte, varios entrevistados dieron además explicaciones de carácter histórico y estructural, enfatizando que la esclavización y el empobrecimiento deliberado de los territorios

racializados han producido desigualdades que persisten hasta hoy. En esa misma línea, consideran que el racismo se mantiene también porque la universidad es un espacio marcado por tradiciones europeas y jesuitas, que, aunque no de manera intencional, reproducen una inclinación hacia sujetos y estéticas blancas, lo que deja a los estudiantes afro por fuera de los círculos de poder y de la representación dominante.

“(...) porque esta una universidad de jesuitas y entonces venía de Europa, venía de otra parte, entonces las personas que estudian acá, pues la mayoría son blancos, blancomestizas, porque la universidad tiene esa procedencia, entonces va a tener esa inclinación” (E4)

“(...) que en aspectos de poder no simplemente estén los mismos que podría ser o, pues si digamos que la blanquitud en muchos casos, sino que fuera mucho, muy integral (...) porque como se está fuera de los círculos de poder (...)” (E4)

Finalmente, los estudiantes identifican una serie de mecanismos cotidianos que causan que el racismo se exprese de forma sutil y lo normalizan, los chistes aceptados socialmente, las excusas que buscan suavizar la discriminación (“tener un amigo negro”), la baja presencia de población afro en la universidad, las bromas sobre los llamados “negros blanquiados” y la tendencia a ridiculizar estilos o comportamientos distintos para evitar convertirse en objeto de burla. Todo esto configura una dinámica donde el racismo se expresa de manera pasiva y silenciosa, precisamente porque manifestarlo de forma directa implica sanciones sociales en un contexto donde declararse “no racista” tiene un peso simbólico importante.

Estos hallazgos son enriquecedores para el proceso de investigación porque me permiten entender que las causas del racismo, según los estudiantes, no pueden reducirse a un único factor ni a una experiencia aislada, sino que responden a un entramado complejo de elementos estructurales, históricos, simbólicos y cotidianos. Las voces recogidas muestran que el racismo en la universidad adopta formas específicas que se ajustan a la vida institucional, a los códigos de interacción y a los imaginarios que circulan dentro del campus.

En conjunto, este segundo apartado evidencia que las definiciones y las causas del racismo se sustentan en estereotipos arraigados, jerarquías fenotípicas, distinciones simbólicas, procesos históricos aún vigentes y dinámicas interaccionales que regulan las interacciones sociales. Todo esto

configura un orden racial que delimita y condiciona la manera de ser y estar dentro del campus, que, aunque pueda expresarse de manera sutil, produce efectos profundos en la experiencia de pertenencia, bienestar y reconocimiento de los estudiantes afro.

En resumen, lo que hemos visto aquí es que los estudiantes de la javeriana recurren distintos recursos culturales para referirse a la experiencia del racismo. Estos recursos son conceptos y teorías de las ciencias sociales que les permiten ubicarlo dentro de marcos explicativos más amplios, sino también ideas, juicios, preconcepciones y estereotipos arraigados que circulan en la vida social y que se encuentran disponibles para ser utilizados en cualquier momento. A esto se le suma la lectura de racismo en clave de blanquitud que dirige la atención a los privilegios y a la categorización racial. Es decir, y esto es clave, las formas de entenderlo no fueron inventadas por ellos al momento de la entrevista, los conceptos utilizados están ahí afuera, disponibles, y ellos solo los usaron para explicar su experiencia. En últimas, hicieron uso de la cultura.

A su vez, cada uno de esos repertorios disponibles y utilizados tiene implicaciones específicas, entender el racismo como un dispositivo de poder propone reconocerlo como un mecanismo que produce, ordena y administra los cuerpos y los modos de ser y estar dentro del campus; entenderlo desde la estructura social lleva a ubicarlo en el campo de lo estructural y no de lo individual, es decir, a subrayar su carácter sistémico; en cambio, cuando lo interpretan en términos de blanquitud, enfatizan las posiciones sociales, las ventajas simbólicas y los privilegios normalizados que organizan la vida cotidiana y las relaciones dentro de la universidad. Estas distintas formas de nombrar y entender el racismo revelan la heterogeneidad del repertorio cultural disponible y muestran cómo los estudiantes combinan saberes académicos y sentidos comunes para darle significado a sus experiencias.

Siguiendo a Swidler (2000), aunque el cuerpo no constituye un recurso cultural en sí mismo, sí es el espacio donde esos repertorios pueden inscribirse y producir efectos sensibles. Esto es especialmente visible en las entrevistas: el cuerpo es el que recibe el racismo y en el que se materializa. Esto es interesante y crucial, pues, en los relatos de los estudiantes pude darme cuenta que el cuerpo es el que recibe el racismo y en el que se inscribe el mismo: las experiencias de sexualización, discriminación, miradas, hipervigilancia, etc., son manifestaciones corporales de recursos culturales que operan en la interacción. El cuerpo aparece en sus relatos como el lugar donde se materializan los significados y sentidos comunes, y donde los estudiantes sienten de manera inmediata las consecuencias de preconcepciones arraigadas, estereotipos y violencias.

Estos hallazgos abren, además, una pregunta sugerente sobre la variabilidad de los recursos culturales que median la experiencia del racismo en distintos espacios sociales. Si en el contexto universitario los estudiantes recurren a marcos propios de las ciencias sociales para nombrar y comprender el racismo, cabe indagar si en otros escenarios (otras universidades, lugares de trabajo o zonas de la ciudad) emergen repertorios distintos, anclados en saberes locales, discursos institucionales o experiencias comunitarias. En este sentido, comparar cómo diferentes contextos habilitan o restringen ciertos recursos culturales me permitiría comprender mejor la heterogeneidad de las formas de interpretar, sentir y enfrentar el racismo, y constituye una vía fértil para investigaciones futuras.

En conjunto, este capítulo me permitió comprender que, para los estudiantes entrevistados, el racismo no es un fenómeno simple, es un entramado complejo de significados, estructuras y experiencias que se construyen a partir de múltiples recursos culturales disponibles. Sus definiciones y explicaciones revelan que el racismo es entendido como una estructura de poder que organiza la vida social, regula la presencia de los cuerpos y distribuye jerarquías dentro y fuera de la universidad.

En sus relatos el racismo aparece simultáneamente como herencia histórica, condición estructural, lógica institucional y experiencia cotidiana, lo que impide reducirlo a actitudes individuales o a eventos aislados.

Asimismo, el análisis evidencia que los estudiantes movilizan repertorios culturales heterogéneos que van desde conceptos de las ciencias sociales hasta estereotipos, sentidos comunes y esquemas de clasificación racial para nombrar, interpretar y explicar sus vivencias. Combinaciones que no solo dan cuenta de distintos niveles de reflexividad, sino que se relacionan con Swidler (2000) al mostrar cómo la cultura opera como una caja de herramientas que permite a los sujetos comprender y significar sus experiencias en contextos específicos. En este proceso, el cuerpo emerge como el lugar donde estos repertorios se inscriben y producen efectos concretos, convirtiéndose en el espacio privilegiado donde el racismo se siente, se reconoce y se problematiza.

No obstante, comprender qué es el racismo y por qué se produce constituye solo una parte del problema analítico. Si bien este capítulo me permitió identificar las lógicas, causas y marcos de sentido que sostienen el racismo en el contexto universitario, queda aún por explorar cómo estas estructuras y significados se materializan en la vida cotidiana, es decir, de qué manera el racismo se expresa, se comunica y se experimenta en prácticas, interacciones y situaciones concretas dentro del campus.

En el capítulo siguiente entonces, me centro en las experiencias vividas por los estudiantes, abordando las formas específicas en las que el racismo se manifiesta en la Universidad Javeriana Cali: en las interacciones sociales, en el uso del espacio, en los discursos, en los gestos, en los silencios y en las reacciones que suscita. De este modo, el análisis se desplaza desde las definiciones y causas hacia las experiencias vividas, permitiendo observar cómo el racismo, previamente conceptualizado como estructura y sentido, se hace visible, tangible y afectivo en la cotidianidad universitaria.

7. CAPÍTULO VI

El racismo en uso: expresiones y reacciones

En este capítulo ubico el análisis de las formas concretas en las que el racismo se expresa, se relaciona, se ejerce y se gestiona en la vida cotidiana de la Universidad, a partir de las experiencias narradas por los estudiantes entrevistados. Mientras en el capítulo anterior abordé sus significados y causas, aquí el énfasis se desplaza hacia cómo el racismo se hace visible, sensible y operativo en el campus universitario.

Ahora bien, los hallazgos muestran que el racismo opera principalmente mediante gestos, miradas, silencios, chistes, comentarios, disposiciones corporales y dinámicas relacionales que, aunque sutiles, producen efectos profundos en quienes los experimentan. Estas expresiones no aparecen de manera aislada, sino que se articulan con repertorios culturales más amplios como estereotipos, ideas de blanquitud, jerarquías de clase, nociones de mérito y pertenencia que legitiman y naturalizan la discriminación.

A lo largo del capítulo analizaré, en primer lugar, las principales formas de expresión del racismo identificadas por los estudiantes; en segundo lugar, aquello con lo que el racismo se relaciona y se justifica, especialmente el cuerpo, el origen, el acento y los estereotipos; posteriormente, quiénes lo ejercen, cuándo y dónde ocurre, mostrando que no se trata de sujetos excepcionales ni de espacios marginales, sino de prácticas inscritas en la cotidianidad universitaria. Finalmente, se exploran las consecuencias emocionales, corporales y sociales del racismo, las reacciones de los estudiantes frente a estas experiencias y sus percepciones sobre el rol de la universidad y sus mecanismos institucionales.

En conjunto, este capítulo busca mostrar que el racismo en la universidad no es un fenómeno residual ni accidental, sino un proceso relacional, situado y persistente, que se reproduce tanto en las interacciones más informales como en las estructuras simbólicas que organizan la vida universitaria.

7.1. ¿Cómo se expresa el racismo?

Las formas de expresión del racismo constituyen el eje central de esta investigación, su identificación es mi objetivo, pues lo que pretendo es observar cómo el fenómeno se hace visible en el campus universitario.

Las entrevistas arrojaron información precisa: el racismo en la Universidad Javeriana se hace visible a través del lenguaje no verbal (gestos, miradas), los comentarios y los chistes.

A través del lenguaje no verbal, especialmente por medio de *miradas juzgadoras*: “hay una comunicación [...] que es no verbal, igual con gestos, con rostros; vos te das cuenta, te están juzgando, hay miradas juzgadoras” (E1). Estas miradas no solo transmiten desaprobación, sino que funcionan como recordatorios silenciosos de jerarquías raciales naturalizadas; operan como micro comunicaciones que clasifican y producen distancia, al tiempo que activan mecanismos de vigilancia y autocontrol en quienes las reciben. Son miradas que se dan en ciertos espacios hacia determinadas personas, que se relacionan, sobre todo, con ideas de pertenencia, este estudiante me deja claro que los cuerpos racializados que entran a la universidad cuestionan, irrumpen, problematizan e incomodan.

Junto a estas expresiones no verbales emergen las segundas formas de manifestación: chistes y comentarios hechos, incluso cuando la persona racializada no está presente. Muchos estudiantes relataron que, a veces estos chistes se hacen “cuando la persona va pasando” (E8), no implican tener una relación o un lazo con ella. Sin embargo, cuando circula un chiste racista dentro de un grupo de amigos, por ejemplo, “todos se quedan callados mirando la reacción de la persona afro” (E3 y E6), lo cual evidencia una dinámica en la que la risa funciona como prueba social y la persona negra es colocada en un lugar de observación y expectativa. Estos chistes y comentarios se sostienen en estereotipos arraigados y se amparan en lo que para un estudiante es un “permiso invisible” que autoriza (de manera implícita) ciertas prácticas discriminatorias sin necesidad de confrontación explícita. Estos mecanismos hacen que la expresión sea sutil y, a veces no solo imperceptible, sino asumida como algo normal o “no tan grave”.

Lo interesante es que los estudiantes lo reconocen, cuando les preguntaba por las maneras en las que ellos podían ver claramente el racismo todos hablaron de los chistes. Y es que son la mejor manera para “hacer pasar algo violento como normal”. Esto es crucial y ya lo arrojaba la literatura: el chiste parece ser el mecanismo no solo más fácil de utilizar, sino el más aceptado; encuentra legitimidad, logra borrar la crueldad, la deshumanización y la humillación reduciendo la sanción social o la crítica, pues, permite evadir la responsabilidad con frases como: “es molestando” o “no te lo tomes en serio”; el chiste es una zona gris en la que se hace posible negociar entre lo aceptable y lo inaceptable. Su éxito está en que “parece no ser en serio”, reduciendo, aparentemente, la gravedad y las consecuencias de lo que se dice; sin embargo, es una forma extremadamente violenta de perpetuar y reproducir el racismo, porque permite la cohesión, la sensación de alineamiento, de

grupo. Quien ríe, incluso con incomodidad, queda simbólicamente integrado a ese orden; quien no ríe, en cambio, corre el riesgo de ser leído como alguien que “no entiende el ambiente” o el “humor”. No siempre se ríe porque se apruebe el chiste, algunos estudiantes me comentaban desde su experiencia que lo hacen desde la incomodidad y por no “tensionar el ambiente”, una incluso reconoce que, aunque ella se ría, la mayoría de las veces, sabe “que no está bien” (E6).

Otra de las consecuencias de los chistes es que no se cuestiona la carga violenta de los mismos, sino la sensibilidad del afectado, el “tomárselo todo personal” (E10), pareciera que existiera una presión por soportarlos para “no dañar el ambiente”.

Los chistes, por último, hacen parte de nuestro repertorio cultural y son de muy fácil acceso, son la muestra de la cultura en uso, incluso más en un país como Colombia donde el humor ha hecho parte fundamental de las maneras en las que narramos nuestras historias. Pero, ¿sobre qué son los chistes?

Principalmente se fundamentan en estereotipos, los más escuchados por los entrevistados son que todas las personas afro saben bailar, que todas roban, que todas saben rapear o tocar el bajo, que todas viven en el oriente de la ciudad, que practican algún deporte, que son pobres, que tienen cuerpos voluptuosos, que están becasadas o que son alcohólicas, bullosas y extrovertidas. Estos estereotipos también hacen parte del repertorio cultural y se materializan a través de los chistes y los comentarios.

Estos últimos también se fundamentan en estereotipos, aunque son utilizados con mayor “precaución”, más que todo en espacios de socialización por fuera del salón de clases:

(...) quizá comentarios, pero en grupos, así pues, o sea, no, no es como como te digo, no va a ser algo de que todo el mundo se dé cuenta, porque hoy en día el racismo, pues está muy estigmatizado, sino que son más como cosas ocultas de grupos de amigos que de pronto tiren esos comentarios, se manden memes entre ellos entre grupos o algo así. Pero así que vaya a ser algo de pronto muy, muy visto, muy, sí, como muy observable, a la luz de todos los estudiantes y toda la universidad, no.
(E9)

Una estudiante percibe una forma incluso más sutil de expresión: la condescendencia mezclada, en su caso con la infantilización. Ella me contaba que, aunque algunas materias o actividades le resultan difíciles, ha habido situaciones en las que la actitud de ciertos compañeros o profesores deja de ser un gesto de apoyo y se convierte en una forma de trato que la reduce, que la sitúa en una posición de menor capacidad o menor madurez. Para ella, la línea entre la “amabilidad” y la humillación se vuelve delgada cuando la ayuda ofrecida no busca acompañar, sino subrayar una supuesta incapacidad: “uno empieza incluso a dudar de sus capacidades, o sea, ¿necesito que todo el tiempo esté gente ahí para mí, para yo desarrollarme bien en esta área?” (E3)

Esta sensación se entrelaza con la internalización del racismo vivida por muchos estudiantes que los lleva a dudar de sí mismos, de sus capacidades, de su pertenencia a la universidad, a compararse, y, en algunos casos a querer alejarse de los “estereotipos o preconcepciones de los negros” para buscar validación y aprobación.

Así mismo, suceden procesos de categorización ligados al cuerpo y al habla: “te categorizan como una negra con la que tú sí puedas salir, con la que puedas hacer un trabajo; no aplicada, por cómo habla, por el acento, incluso si se siente o no un acento más marcado...” (E3); que evidencian que el racismo no necesita expresarse verbalmente para existir, está en la forma en la que deciden relacionarse contigo, en el trato que te dan, en lo que piensan de ti.

No obstante, aunque todos los entrevistados reconocen que el racismo dentro del campus universitario sucede de forma sutil, indirecta e “inofensiva”, hubo algunos que lo han sentido de forma más explícita o directa: han sido excluidos en algunas clases, interrumpidos o tomados “menos en serio”. Otros, por ejemplo, lo ven en la diferencia poblacional (más personas blanco-mestizas en el campus), en las desigualdades económicas (en el hecho de que las personas blanco-mestizas que conocen son más propensas a tener un carro particular, mientras que las afro no) y en la distribución del trabajo (la mayoría de las personas que trabajan en servicios generales son afro):

(...) la mayoría de personas que vienen acá tienen una realidad muy diferente a otras, generalmente tienen ingresos altos, tienen comodidades que son, un estilo de vida que tienen todas las necesidades básicas a sus pies... (E7)

En ese sentido, la “sutileza” no implica ausencia de racismo, sino la coexistencia de formas discretas de trato con estructuras profundas de desigualdad que los estudiantes identifican en su día a día universitario.

En conjunto, estas formas muestran que el racismo en la universidad no opera principalmente a través de agresiones directas o explícitas, sino mediante gestos, silencios, miradas, humor, emociones corporales, exigencias diferenciales y marcos interpretativos que se activan en la interacción cotidiana. Son estas expresiones las que hacen visible el racismo como un fenómeno relacional, encarnado y persistente.

7.2. *¿Con qué se relaciona el racismo?*

Este apartado se articula profundamente con el anterior porque aquellas cosas con las que se relaciona el racismo funcionan, en la práctica, como justificaciones o argumentos que lo hacen posible. Las formas de vestir, los gustos, la apariencia física, el cuerpo, el origen, los estereotipos, el acento y las formas de hablar, así como las desigualdades sociales, la pobreza, la inclusión instrumentalizada o la posición de minoría, funcionan como repertorios culturales que activan y legitiman los chistes, las miradas, los comentarios y las intervenciones racistas.

Una de las conexiones más frecuentes que encontré es la que vincula directamente el racismo con el cuerpo. Como aseguré en el capítulo anterior, el cuerpo es el lugar donde el racismo se materializa, se siente y se vive. Los estudiantes entrevistados relacionaban el racismo con la apariencia física, la forma de vestir, el pelo (“soy un man afro, peludo, no visto como normalmente todo el mundo está acostumbrado a vestir para ir a la universidad.... Soy artista”, E1). Esto con matices interesantes, pues, el hecho de tener el pelo afro para una de las estudiantes entrevistadas resultaba ser una de las pocas características que la hacían parecer una “negra de verdad”. Su tono de piel “muy clarita para los negros, pero no lo suficientemente blanca para los blancos”(E3), resulta ser un motivo de racismo, uno que la hace sentir en un limbo, esperando aprobación de una parte y de otra.

Otra estudiante me contaba que sus amigos normalmente se ríen de “las negras que no se peinan” o de los “negros blanqueados”, los que “no parecen negros”. Estos últimos, según lo que entiende “*son como negros que actúan como si fuesen blancos, o sea como, como, sí, que hablan, así como como blancos, no sé o que se visten, así como blanquitos*”. (E6)

Ella y sus amigos parecen tener claro que los negros blanqueados “*son como calladitos, como, como quietecitos, como como así*”, y son sujetos de burla, por parte de sus opuestos: “*negros,*

pues... como más bullositos, como como más extrovertidos” (E6). Esto no solo me resulta interesante por la forma en la que en su grupo de amigos la blanquitud es sinónimo de burla y los negros que se acercan a ella son percibidos como menos legítimos o deshonorosos, sino, porque me permite ver que el racismo no solo se relaciona con el cuerpo (en términos generales, pero hago referencia aquí a modos de vestir, gustos, cabello, etc.) de formas uniformes o generalizables, sino de diferentes maneras. De hecho, en el caso de la primera estudiante (la que se siente en el limbo), acercarse a la blanquitud ha sido para ella sinónimo de aprobación, ha crecido recibiendo frases como “menos mal no eres tan negra”, que la han llevado a creer que “entre más clarita seas, mejor te van a tratar” (E3).

En este sentido, claro, el racismo se relaciona con el cuerpo: las formas de vestir son motivo de burla, el acento, el cabello afro, el tono de piel, los gustos musicales o artísticos, etc., son motivo de exclusión o segregación, pero esto no sucede fácilmente, se relaciona con más cosas como las que planteaba antes, con la blanquitud, con la legitimidad, con la deshonra o el orgullo, con la aprobación, con la aceptación, con el permiso de habitar, hablar, sentir, pensar. Y esto es interesante observarlo en un territorio de disputa como es la universidad, y problematiza de cierta manera el análisis, pues, a pesar de que pueden existir congruencias sobre lo que se relaciona con el racismo, las maneras en las que esas cosas llegan a ser motivo de discriminación pueden ser variadas, para unas personas sí, para otras no. Unas usan la cultura que tienen disponible para asumir la idea de que la blanquitud es lo correcto y actúan en consonancia con eso, mientras que otras logran cuestionarla y sus modos de ser y estar y de relacionarse con otros, cambian también.

Otro factor dentro del *cuerpo* que se convierte en un marcador que ubica a los estudiantes dentro o fuera de los estándares de respetabilidad universitaria es el acento, esto me hizo pensar cómo el racismo se entreteje con criterios de clase y capital cultural, ligados a los lugares de procedencia. Esto se relaciona también con la constante duda sobre la legitimidad del ingreso a la universidad, donde algunos estudiantes perciben que sus pares cuestionan implícitamente su presencia en el campus, conectando la racialización con suposiciones de pobreza, falta de mérito o carácter excepcional.

En cuanto a los lugares de procedencia, estos actúan como marcadores sociales que clasifican y diferencian. Ser de ciertos barrios o regiones activa imaginarios de pobreza, peligrosidad o falta de educación, reforzando la idea de que el origen territorial determina el valor social. Esto es reconocido por los estudiantes, dos de ellos me contaron historias muy personales del lugar de donde venían, siendo conscientes de que son territorios históricamente marginalizados y empobrecidos. Otro, por

ejemplo, reconocía que no es lo mismo “ser un negro de Cali que uno de otro lado” (E7), pues son territorios que viven el racismo y la segregación de distintas maneras.

Este tipo de asociación opera junto con el hecho de que ser mujer y ser mujer afro emerge como un factor que intensifica la racialización, especialmente en lo relacionado con sexualización, la violencia de género, la condescendencia y las expectativas diferenciales sobre carácter, comportamiento y apariencia que recaen sobre los cuerpos.

Además, el racismo se relaciona con la minorización, donde las personas negras son tratadas como “tokens” dentro de los grupos: símbolos funcionales de inclusión que no rompen las jerarquías reales, un estudiante lo expresaba como “la lógica del amigo negro” (E10). Esto, además, se evidencia en dinámicas como el *white explaining*: el mismo estudiante me explicaba que le ha tocado vivir experiencias en los que son estudiantes blancos los que se posicionan como autoridades para explicar experiencias raciales a quienes las viven y, cuando son cuestionados, en este caso por el estudiante entrevistado, lo señalan como si fuera él el que tuviera un problema.

Esto tiene relación con el hecho de que el racismo se relaciona también con la condescendencia y el paternalismo también aparece de forma persistente. Comentarios que subestiman las capacidades o que llevan a los propios estudiantes a subestimarse y cuestionar su presencia en la universidad, sorprenderse por los logros académicos explica el racismo desde posiciones de superioridad moral.

Sin embargo, la idea transversal en este apartado es que el racismo se relaciona principalmente con estereotipos y lógicas de pensamiento arraigadas. El racismo se relaciona con modos de pensar, ser y estar en el mundo, con formas de vestir, de hablar, con gustos, con actividades, dones, características físicas y todas estas ideas proviene de estereotipos contruidos, producidos y reproducidos que operan en las interacciones cotidianas.

En este sentido, los estereotipos definen como “debería” verse un cuerpo negro, cómo debería hablar, qué gustos son coherentes con su identidad, qué lugares, trabajos, posiciones deben o no ocuparse, qué comportamientos resultan “propios” o “impropios”, y hasta qué tono de piel resulta legítimo o deseable. Son estas imágenes previas las que activan chistes, miradas evaluativas, comentarios sobre el acento o la forma de vestir, dudas sobre la capacidad académica o sorpresas ante el éxito. Más allá de simples prejuicios individuales, los estereotipos operan como patrones colectivos que estructuran la percepción, ordenan la interacción y justifican la desigualdad, permitiendo que

prácticas racistas circulen con naturalidad. En este sentido, considero que comprender el papel de los estereotipos es fundamental, porque muestran que el racismo no surge únicamente en los actos explícitos, sino en las categorías mentales que organizan el sentido común y que determinan qué cuerpos se consideran legítimos, admirable, sospechosos o insuficientes dentro del espacio universitario, pues son significados socialmente construidos y operan como tal.

En conjunto, estas asociaciones entre racismo, cuerpo, estereotipos, minorización, lugar de origen, etc., muestran que el racismo no se limita a actos explícitos, sino que se teje con múltiples dimensiones sociales. De esta manera, la racialización opera como un sistema que asigna posiciones, expectativas y significados, condicionando la forma en que los estudiantes son percibidos y tratados dentro de la universidad. Comprender estas conexiones es fundamental, siguiendo a Swidler (2000) porque muestran cuáles son los usos que los estudiantes le dan a la cultura: la escogencia de justificaciones, argumentos, ideas permite ver qué hacen con la cultura, de qué maneras y a qué repertorios acceden, no es aleatorio, ellos acceden a recursos culturales disponibles y escogen el que más se adapte a su situación.

7.3. *¿Quién lo ejerce?*

El racismo dentro del campus es ejercido principalmente por personas cercanas a los estudiantes entrevistados; amigos, compañeros de clase y, en algunos casos profesores: *“Sí, sí, con amigos, más que todo me ha tocado llegar pararlos, decirles”*. (E10)

Esto evidencia que sucede, como he dicho antes, en las interacciones sociales cotidianas. Lo cual, a su vez, refleja su normalización y refuerza el argumento dado por un estudiante de que es la cercanía, los lazos comunes y la idea de una “comunidad javeriana” lo que genera que opere de forma sutil, sin mucha planeación y con frecuencia en momentos normales que parecen inofensivos. (E5)

En este punto hay algo crucial que se repitió en varias entrevistas, los estudiantes sienten que hay “un tipo” de persona que discrimina, para algunos “son los hijos de ciertas élites que están acostumbrados a que a las personas negras se les discrimina” (E1), para otros son “personas que viven por *este* sector, que están en una burbuja y hablan desde el desconocimiento” (E5); y para todos es un hecho que la Javeriana la ocupan mayoritariamente personas con determinados capitales económicos, sociales y simbólicos, y esto configura una idea implícita de quién “pertenece” y quién no. Aunque no todos lo verbalizaron de forma explícita, en sus actitudes y formas de narrar sus

experiencias se hizo evidente la sensación compartida de que para estar en la Javeriana hay que ajustarse a un perfil socioeconómico y cultural, pero sobre todo simbólico del que ellos no se sienten parte.

Por ejemplo, cuando le pregunté a una estudiante si sabía por qué la cantidad de estudiantes afro era menor me dijo que para ella entrar a la universidad depende de la capacidad económica que tengan los padres, y que, además, siente que “las personas afro no tienen como la misma, si, el mismo nivel económico que algunos blancos”. (E6)

Esto se repite en esta intervención:

pues yo he estado en varias universidades, etcétera, y yo siento que si se ve mucho eso aquí en las universidades privadas, porque por aquí tenés que tener o 2 cosas, o mucha plata o una beca, la gente que tiene una beca es gente que estudia y la gente que tiene mucha, mucha plata por lo general, por lo general suele ser gente arrogante o engreída. (E2)

Para él, por ejemplo, esta sensación se agrava al hablar de las becas, pues ha escuchado comentarios de estudiantes diciendo “*cómo no nos vamos a sentir dueños de la universidad si nosotros estamos pagando veinte pico de millones el semestre*” (E2)

Esto refleja que existen imaginarios que otorgan mayor legitimidad a unos cuerpos que a otros.

Sin embargo, hay dos matices más que descubrí profundizando en esta pregunta: por un lado, que el racismo es ejercido por estudiantes negros hacia otros estudiantes negros; y por otro, que ese racismo se ejerce también hacia su propio cuerpo.

En el primer caso, como señala una estudiante: “*la mayoría de las veces, y eso me ha parecido super feo, pero es que casi siempre son los mismos negros hablando mal o refiriéndose despectivamente a otros negros*”. (E6)

Esto sucede por razones específicas: porque se perpetúan estereotipos, “se adjudica alguna característica o comportamiento al tema de la raza o la etnia” y, porque se reproducen formas de categorización racial interna que jerarquiza los cuerpos negros, estableciendo cuáles son más legítimos y cuáles se convierten en objeto de burla.

Me llama la atención, además, que esta jerarquización no sucede de manera uniforme: para una estudiante las burlas y los comentarios son dirigidos hacia los “*negros blanqueados*”, mientras que otra sostiene que el hecho de ser una “*negra clarita*”, la hace recibir menos discriminación (E3). Esta variabilidad me resulta analíticamente significativa, pues muestra cómo la cercanía a la blanquitud se vuelve aspiracional y premiada y es vista como sinónimo de lo bueno, lo deseable, lo legítimo (Fanon, 1952), pero también la problematiza y evidencia cómo esta puede generar desconfianza o desacreditación: “los que sí actúan como según ellos deberían de actuar los negros se burlan de los otros que no son tan así. (...) Porque tienen un estilo diferente a los de ellos.” (E6)

Este hecho se relaciona también con la manera en la que el racismo se ejerce hacia el propio cuerpo, pues, en algunos de ellos noté la presencia de concepciones, prejuicios, estereotipos e ideas racistas que limitan o condicionan, no solo sus interacciones sociales, sino la relación consigo mismos. Algunos cuestionan su pertenencia a la universidad, otra, por ejemplo, reconoce que ha crecido con la idea de tener que alejarse de “lo negro” para poder ser validada, y que esta experiencia, a pesar de que le ha pasado con mayor frecuencia fuera de la universidad, le sucedió cuando llegó y se dio cuenta de que se sentía distinta a las personas afro que trabajan en servicios varios dentro del campus: “realmente es como si uno también se hiciera aparte. Yo no soy como ellos, entonces uno a veces busca también como diferenciarse en ese sentido” (E3)

Es así entonces como la respuesta por la pregunta quién ejerce el racismo dentro del campus universitario se vincula con las ideas de blanquitud y autorracismo y ofrece un panorama amplio en este análisis.

7.1. ¿Cuándo y dónde se ejerce?

La respuesta a la pregunta sobre cuándo y dónde se ejerce el racismo desvela que este está incrustado en la cotidianidad y se intensifica en ciertos momentos y espacios de interacción dentro del campus. Los espacios de esparcimiento y de sociabilidad como las cafeterías y las zonas comunes como las deportivas son reconocidos por los entrevistados como los lugares donde ocurren, con más frecuencia, episodios de racismo debido a que se sienten como “informales” y hay muchas personas, por lo que los comentarios pueden ser emitidos rápidamente y sin confrontación: “Afuera, en los

espacios de almuerzo, principalmente porque en los espacios de almuerzo hay mucha más gente y no toda la gente tiene la oportunidad de escuchar" (E7).

Es en esta atmósfera distendida donde el racismo suele manifestarse en chistes o comentarios "casuales". Las microagresiones emergen en estas interacciones informales: "hablando así con mis compañeras es como que bueno, hoy que pasó un compañero me dijo como que no te noté, pues normal, me saludó y otro compañero (...) un compañero que no es completamente afro, sino que es digamos que mulato, dijo: Uy, y eso que no fue en la oscuridad, o sea que verme de noche, y es verdad, es más difícil que de día, sin embargo, sí, fue algo como que no tenía mucho que ver porque pues él, pues no me había visto, puede ser como una persona que pues no puede ir entrando y uno puede ver una persona, pero fue un poco innecesario que nombrara el que de noche se podía ver como que era más más difícil, es lógico, pero me pareció un poco innecesario." (E4)

Este mismo estudiante relata otra situación durante un partido de fútbol donde un compañero asoció automáticamente su vínculo con una mujer afro, un acto que "asociaba el hecho de que yo era afro y ella también como si tuviéramos alguna relación, cuando particularmente podía ser la novia de un compañero que pudiera ser blanco, otro que fuera mestizo" (E4). Lo interesante aquí, es que este tipo de comentario, al ser fugaz y a menudo emitido al pasar ("No se lo dicen de frente, sino que va pasando y entonces hacen el chiste") de forma espontánea, dota al racismo de cierta invisibilidad y falta de gravedad. Lo que se agrava porque algunas veces los comentarios o chistes no se hacen de forma directa, sino entre un grupo de amigos que ven pasar a una persona afro y entre ellos hacen el chiste: *"Sí, por como como te dije la muchacha que no se peina y te voy a decir, mi grupo sí lo menciona mucho."* (E6)

Sin embargo, en los salones de clases y espacios académicos como conversatorios los estudiantes también han vivido episodios, estos lugares también se identifican como focos, aunque las expresiones cambian un poco de forma. Aquí, el racismo se traduce en dinámicas de invalidación o exclusión sutil. Un estudiante percibe una falta de respeto cuando su intervención es sistemáticamente interrumpida o desatendida, mientras que otras no lo son: "está hablando una persona y la clase no interrumpe, pero digamos que hablo yo o habla otra persona y ahí sí comienzan a hablar, es como una falta de respeto" (E7). Sin embargo, este mismo estudiante sí ha vivido experiencias de comentarios directos en el salón de clase:

Era una clase de América Latina, aunque yo no lo note, fue una compañera que lo noto. La tipa salió con el siguiente comentario, no sé si estaba trabajando en algo, no sé y dijo que necesitaba seguridad y que yo podía hacer ese papel, que me podía dar ese empleo, supuestamente porque tengo cara de alguien serio, de alguien malo, ¿me entendés? entonces hizo ese comentario y yo siempre mantengo con dos cortes de pelo, si no estoy con los twist estoy con las trenzas, y pues ese fue el comentario, el comentario más por así decirlo, racista, que he recibido en la universidad. (E7)

O también:

en algunas clases muchos comparten, compañeros que son afro y digamos que son de otra carrera, tienen su parche, digamos que estamos jodiendo y uno le hace un reclamo a este, digamos “prestá atención” o que al otro se le salga “deja la bulla hombre”, y le dice negro, pero lo dice con un tono que no es, y también en conversatorios, en conversatorio sí he escuchado muchos comentarios. (E7)

De igual manera, detecto una clara segregación espacial percibida dentro del campus. Existe una distinción entre los espacios culturales (como las zonas de danza) que son percibidos como "muy tranquilos" y "muy acordes para las personas afro", y otras zonas o "ciertos pasillos o módulos" donde la presencia de la persona afro parece ser cuestionada, suscitando la sensación de ser un intruso: "uno va entrando por el pasillo y.... se siente como que ¿Y este qué hace aquí?" (E1). En este sentido, el racismo opera delimitando territorios dentro de la universidad, creando zonas de confort y zonas de vigilancia:

(...) todo lo que son los espacios culturales son muy tranquilos, muy acordes para las personas afro, pero, por ejemplo, tú te vas donde está eso de yoga...en cedro como esos, como son ciertos sitios, el de educación continua, o sea, como esa, esa zona de allí es que no la manejo, almendros creo que está allí, digamos que hay otro tipo de sensaciones cuando uno pasa. (E1)

Esta cita muestra algo importante: no solo que el tránsito por el campus dispare la interrogación sobre “qué hace” un cuerpo negro en ciertos sectores, sino lo que hay detrás de eso: la universidad convierte al cuerpo en signo de extrañamiento y de cuestionamiento. La presencia de las personas racializadas es observada distinta, es interpelada y es cuestionada de maneras sutiles, pareciera que no se sintiera algo común o natural, sino que irrumpiera el ambiente.

Ahora bien, en cuanto a la frecuencia, aunque el racismo es percibido como algo que sucede de manera "constante", los participantes lo definen más bien como un fenómeno que “a veces no es muy frecuente, pero sí a veces no es como que sí, como que es algo muy frecuente porque es como por espacios, como que todo parece muy normal y pues sí se vuelven a veces, incómodos los comentarios” (E4). Es decir que su expresión es variada y dinámica, reaparece en la rutina con suficiente regularidad para ser notado por los estudiantes afro, pero permitiendo también "momentos" en los que "todo parece muy normal", lo que complica su identificación, abordaje y seguimiento.

En suma, este apartado muestra que la presencia o ausencia de racismo en la universidad depende más de lugares y momentos que definen la legitimidad del cuerpo que de sujetos aislados. Ciertos espacios del campus funcionan como filtros que habilitan o inhiben miradas, comentarios y chistes. La universidad es un espacio que regula si un cuerpo será percibido como legítimo o expuesto, por lo que entender cuándo y dónde sucede el racismo equivale, por tanto, a mapear las condiciones espaciales y relacionales que habilitan la discriminación e intervenir sobre esas condiciones es intervenir sobre la posibilidad misma de que la discriminación ocurra.

7.2. *¿Cuáles son sus consecuencias?*

Este apartado recoge una idea clave: las consecuencias del racismo operan simultáneamente en el cuerpo, en las emociones y en las relaciones sociales, y producen un régimen de normalización que obliga a los estudiantes afro a gestionar constantemente su presencia, su identidad y su seguridad emocional frente a miradas, expectativas y jerarquías que no han elegido.

Aunque algunos estudiantes reconocen que “hoy en día la gente es más consciente de la cultura y de que las personas afro siempre hemos sido iguales”, y que existe “un respeto” salvo por “unas que otras personas que no representan a la mayoría, esta aparente mejoría no hace que afecte el

equilibrio en cuanto a tratos” (E1). Este reconocimiento convive con experiencias profundamente dolorosas que se insertan en el cuerpo.

Una de las consecuencias más visibles es el impacto emocional y corporal del racismo. Una estudiante narra durante la entrevista cómo el tono “más claro” de su piel influye en el trato que recibe: “entre más negra clara tú seas mejor te van a tratar”, lo que la llevó a crecer con la idea de que “menos mal no eres tan negrita”. Esta valoración externa le producía vergüenza: “me sentía mal por ser la más oscura... yo no era consciente de mi color de piel... hasta que llegué a Bogotá” (E3). Esta experiencia no es solo emocional: implica modificar conductas, “por ejemplo, aquí en lo que hace la universidad y todo eso, siento que me toca esforzarme más para de pronto, como quitarme esas preconcepciones que la gente puede tener” (E3) y aprender a no incomodar, internalizando la idea de que su cuerpo es un problema; esto no es sencillo, pues, es modificar la relación con el propio cuerpo y con la idea de sí misma.

Junto a esta dimensión corporal emerge un segundo efecto: la normalización del racismo, que simultáneamente funciona como causa y consecuencia. Esta misma estudiante explica que desde pequeña aprendió a “engrosar la piel” para soportar comentarios racistas, desarrollando “una capa más dura para que ese tipo de comentarios no nos tomen desprevenidos” (E3). Esta naturalización llega a tal punto que lo sorprendente no es la discriminación, sino su ausencia: “es más una sorpresa cuando la gente no... tiene ese tipo de pensamiento” (E3). Otro estudiante lo expresó con más contundencia: “ya en cierto sentido estamos muy acostumbrados a que nos vulneren... y son pocas las personas que lo expresamos porque hay temor”. Esta habituación produce un tercer efecto que es la minimización: otro entrevistado afirma que minimiza los comentarios que recibe y no hace nada al respecto porque “no lo ve como algo muy grave” (E4), o, por ejemplo, otro reconoce que los chistes se repiten “tan seguido” que solo después comprendió “que ya no tiene gracia” (E2).

Lo interesante aquí es que esta normalización genera umbrales de tolerancia diferenciados: los comentarios molestos son comparados con “una mosca” que, aunque molesta, se espanta, haciendo referencia a que son algo que pueden soportar, a diferencia de si fuera “la picazón de una abeja”, que ya sería algo “que dolería un poco más” (E2). Varios estudiantes expresan lo mismo, que los comentarios son frecuentes pero que no los motivan a hacer algo al respecto o a iniciar un proceso de seguimiento con las instancias de la universidad.

A esto también se suma un sentimiento persistente de recelo, podría decirse bidireccional (aunque solo dos estudiantes lo mencionaron), que no es simétrico en poder, pero sí relacional. Una

estudiante lo describe como “un sistema... de recelo por parte de nosotros hacia el otro y el otro recelo hacia nosotros” (E3). Esto sitúa a ambos grupos como “receptores... y también emisores” de formas de violencia, mostrando que el racismo altera la confianza básica y produce distancia, sospecha y vigilancia mutua.

Otra consecuencia es la presión por cumplir o evitar estereotipos, lo que genera un peso permanente: “lo que se espera... es no entrar en los estereotipos, y eso también es un peso” (E3). Esto sucede, como explica otro estudiante porque “con una sola cosa que haga una persona afro ya lo ven... como si todos fuéramos iguales” (E7). Esto me hizo pensar que la identidad afro se convierte en una posición pública expuesta, corregida y evaluada, que cualquier persona tiene la potestad de tener en sus manos y hacer uso de ella.

Por otro lado, en el plano institucional, el racismo también produce desconfianza hacia los mecanismos de denuncia. Hubo varios estudiantes que cuestionaron la utilidad del protocolo (PAAOS) al advertir que, si el agresor pertenece a una “familia rica” o tiene prestigio, “se puede seguir ese proceso de discriminación” sin consecuencias, porque la persona afectada “no tiene el mismo prestigio o poder” (E4). Esto es interesantísimo y se vincula a las ideas que planteé en apartados anteriores de que se cuestiona la pertenencia a la universidad. El efecto aquí es doble, pues, el racismo inhibe la denuncia y refuerza la idea de que reclamar puede ser inútil o incluso riesgoso, idea que muchas veces surge del mismo estudiante afectado, lo cual habla, por supuesto de la normalización, pero también de la percepción de gravedad que tienen frente a lo que viven.

Otro entrevistado plantea, además, que el racismo pasivo, que señala como los comentarios y los chistes “está más en aumento” (E2), señalando un desplazamiento hacia formas más sutiles, pero igualmente dañinas. Esto indica una profunda reflexividad y análisis sobre lo vivido.

El racismo también produce sensaciones de abuso y acoso: “No, pues abusado” (E9) u otra estudiante, quien afirma que siempre ha escuchado comentarios que siente “como acoso” (E6). Sin embargo, en estos dos casos hubo una dificultad en conectar las experiencias que los hicieron sentir acosados o abusados con experiencias racistas. En el primer caso, el estudiante reconoce que se ha sentido sexualizado y fetichizado, y aunque ha habido casos en los que se siente abusado, cuando le preguntaba seguidamente si había experimentado alguna experiencia racista directa, no lograba vincular esa experiencia que acababa de narrar con la pregunta; exactamente lo mismo le sucedía a la segunda estudiante, que me contaba que constantemente recibe comentarios sexuales sobre su

cuerpo, pero considera que nunca ha vivido una experiencia racista dentro de la universidad. Este es un ejemplo más de la normalización y la percepción de gravedad.

Finalmente, otra consecuencia crítica es el “white explaining” y la atribución de responsabilidad a la víctima. Un estudiante describe cómo compañeros o amigos (personas blancas) asumen saber más sobre la experiencia racial que las propias personas negras: “creen que tienen mejor conocimiento de las experiencias racistas” (E10). Y cuando él señala un comportamiento racista, escucha que “eso no es racismo” y termina siendo acusado de tener “un problema”. Él dice que esta negación se sostiene porque “ya lo tienen muy interiorizado, como parte del día a día” (E10). Este patrón invalida las vivencias afro, reproduce la culpa y dificulta reconocer o transformar las prácticas discriminatorias.

En conjunto, explorar estas consecuencias me permitió comprender que el racismo no solo se manifiesta en actos puntuales, sino que estructura modos de estar, de sentirse y de relacionarse dentro de la universidad y más que un listado de efectos desvinculados entre sí, lo que revelan las voces de los estudiantes es la profundidad con la que el racismo modela la experiencia social, desde la percepción del propio cuerpo hasta la manera en que se lee y se interpela la presencia de otros. Atender a estas consecuencias resulta indispensable porque muestra la conexión entre un efecto y otro y permite entender el alcance real que tiene el racismo en las vidas de los estudiantes racializados.

7.3. Reacciones

Las reacciones frente al racismo son diversas y en ellas intervienen no solo las disposiciones individuales, sino también los marcos culturales disponibles, las posiciones sociales y la manera en que cada estudiante ha aprendido a gestionar el conflicto, al igual que influyen los grados de normalización del mismo, junto con la percepción de gravedad o de importancia que le dan. La manera de responder no es homogénea; por el contrario, muestra maneras y formas distintas que permiten comprender cómo el racismo se procesa, se enfrenta en el día a día universitario.

Para analizarlas, agruparía a los estudiantes entrevistados así: un primer grupo que se reconoce como agente activo frente a las situaciones de racismo que experimentan. Para ellos, reaccionar implica nombrar lo que ocurrió, cuestionar el comentario, expresar la incomodidad e incluso explicar por qué la situación fue violenta o discriminatoria. Algo interesante es que estos estudiantes asumen un rol pedagógico dentro de sus círculos cercanos: “educan” a sus amigos,

corrigen sus estereotipos, interrumpen los chistes racistas y tratan de “hacer caer en cuenta de que lo que hacen está mal” (E10). En su caso, reaccionar no solo les sirve para gestionar la afectación, sino también para delimitar fronteras de lo aceptable y para disputar, en la interacción, los sentidos que sostienen la racialización. Puedo decir que su agencia opera como un esfuerzo por transformar el campo inmediato de relaciones, sin embargo, asumir este rol les trae consecuencias como “desgaste, aburrimiento e incomodidad”:

“uno llega y le señala el comportamiento o que el chistecito este es racista y ellos entran en una en una negación porque pues ya lo tienen como muy interiorizado, ya lo tienen como muy, muy, muy ya, como si fuera parte del día a día. Y pues es a veces es incómodo, es aburridor, es desgastante” (E10)

Esto sugiere niveles de reflexividad profundos, pero, sobre todo y lo que me parece más crucial, demuestra qué tan conscientes son este grupo de estudiantes de que lo que experimentan es racismo, no es normal, no deben soportarlo y lo manifiestan. Consecuentemente, son ellos los que tienen más claro que las personas normalizan el fenómeno y por eso pasa tan desapercibido pero que se tiene que hacer algo al respecto.

El segundo grupo, compuesto por la mayoría, reconoce que sus respuestas tienden a ser suaves (“señales muy pasivas de mi parte”, E2) contenidas o permisivas. Aunque identifican el racismo, sus reacciones suelen reducirse al silencio, la risa incómoda o la evitación. Estas respuestas no son simples decisiones individuales, sino que están atravesadas por el miedo a confrontar, por dinámicas de minorización y por la conciencia de estar situados en relaciones de poder donde hablar puede convertirse en una carga emocional o en un riesgo social. En estos casos, la permisividad no indica aceptación, sino estrategias de cuidado y protección. De hecho, estos estudiantes consecuentemente respondían que no activarían tan fácilmente el protocolo, no tenían claridad sobre si lo que experimentan es lo suficientemente grave como para “hacer algo al respecto” (E2).

Finalmente, un estudiante introduce dentro de la conversación una posición singular: la indiferencia. Una indiferencia no muy pensada conscientemente: “(...) pero como tal no he pensado a fondo por qué soy tan indiferente” (E7). Escuchándolo siento que se trata de una forma de distanciarse del problema que reconoce muy claramente, él sabe que su indiferencia tiene un origen, que no es natural, que probablemente haya surgido de que “desde pequeño desarrollé una idea de que no tengo por qué dar aceptaciones para sentirme válido, no tengo que esperar aceptación de este

tipo de personas” (E7). Por lo que la reconoce, pero se ha convertido en su normalidad, entonces no la cuestiona mucho en el día a día, sin embargo, fue el único que, cuando le pregunté qué sentimiento le generaba vivir estas situaciones o el racismo en general, me contestó: “un poco de ira, de querer expresarme violentamente” (E7). Yo le pregunté que si alguna vez lo había hecho y me decía que “aún no se ha dado la oportunidad” (E7), pero que lo haría así fuera dentro de la universidad.

Lo que me transmitió en el momento solamente pudo conectarme con la idea de que el racismo se vive y se siente en el cuerpo, y pensé en todas las diversas maneras en las que las experiencias vividas cargan sus cuerpos, de emociones, de sentimientos (a veces reprimidos, otras expresados), de formas de ser construidas, de personalidades reactivas. Y me generó impaciencia el hecho de cargar con ellas todos los días, no solo dentro de la universidad, sino en todos los espacios de socialización, porque el racismo es así, se inserta en cada espacio y lógica de la vida.

Esta reflexión me permite establecer un punto analítico importante: la indiferencia también es una reacción situada, una forma de gestionar el racismo que puede surgir del cansancio, de la habituación o de un proceso de desensibilización frente a interacciones reiteradamente racistas, violentas. En su caso, la reacción se convierte en una pregunta sobre sí mismo y sobre los modos en que el racismo moldea no solo las experiencias, sino también las respuestas emocionales y corporales ante ellas.

En suma, estas tres formas de reacción muestran que las respuestas al racismo no son uniformes y que están condicionadas por la posición del estudiante en el campo universitario, por los recursos culturales que maneja y por las disposiciones incorporadas a lo largo de su trayectoria, por sus formas de ser, de sentirse consigo mismos, por los niveles de gravedad y de normalización del mismo. Analizar estas diferencias me permite comprender que el racismo no solo opera a través de acciones y estereotipos, sino también a través de lo que las personas pueden, sienten o se permiten hacer ante él.

7.4. ¿Qué piensan los estudiantes del rol de la universidad?

Les pregunté a los estudiantes si tenían conocimiento del protocolo de prevención, atención, acompañamiento, orientación y seguimiento (PAAOS), luego qué pensaban sobre él, si conocían a alguien que lo hubiera activado y, por último, qué pensaban del rol de la universidad frente al racismo. Y las percepciones de los estudiantes arrojaron que, aunque saben que la universidad está presente y

debe garantizarles su bienestar, no confían plenamente en las herramientas existentes para hacerlo. Desconfianza que se vincula y se refuerza con un hecho que ha acompañado todo este capítulo: la normalización y la minimización de la gravedad de las experiencias de racismo vividas.

Aunque cinco estudiantes conocen el protocolo y cinco no, todos coinciden en que la universidad no ha logrado socializarlo adecuadamente. Una estudiante lo expresó de forma contundente al afirmar que “la gente no lo conoce y que eso es grave”, razón por la cual considera que hablar del protocolo *“tiene que ser obligatorio para todas las carreras... si escuchan hablar de eso es porque el profesor quiso que en su clase hablaran de eso”*. (E10)

Otro estudiante lo reconoce como “una muy buena herramienta para hacer conciliación por partes”, subrayando su potencial más que su uso efectivo, pues me contó que muchas veces las personas que lo activan no terminan satisfechas con el proceso, “no hay una justicia real” (E5). Otro estudiante, aunque no lo conocía formalmente, señala que tenía una noción general porque “en la página de la universidad... hay algunas cosas con respecto a eso” y porque en clase habían revisado protocolos de violencia sexual (E4). Otro, también insiste en la falta de divulgación, afirmando que hace falta “publicitar el protocolo más para que sea conocido por todos los estudiantes”. Esta crítica se repite a lo largo de las entrevistas y muestra una falla estructural en la comunicación institucional.

El nivel de reflexividad aquí fue amplio, pues los estudiantes no solo evaluaban su conocimiento o no del protocolo, también cuestionaban su legitimidad y sus efectos reales. Mientras algunos lo ven como una herramienta necesaria, otros consideran que puede producir nuevos riesgos o reproducir desigualdades. Un entrevistado desarrolla la posición más crítica al considerar que el protocolo *“podría parecer invisibilizador”*. Para él, en situaciones donde estén involucrados estudiantes con diferentes niveles de poder social, *“posiblemente sea una persona rica... que para no perder el prestigio”* podría influir en el proceso, manteniendo el ciclo discriminatorio. Además, advierte que *“el programa se puede prestar para ocultar muchas verdades o testimonios... porque puede presentarse una cierta jerarquización”*. (E4)

Su argumento introduce un elemento clave y es la sospecha de que las relaciones de poder podrían infiltrarse en los mecanismos institucionales, socavando su imparcialidad y el hecho de se vinculen unos cuerpos fácilmente con víctimas y otros con victimarios.

Otro estudiante también duda de su efectividad, al considerar que una denuncia no eliminaría la convivencia cotidiana con el agresor, activarlo implicaría *“tener que ver al victimario todos los*

días” (E2), lo cual podría aumentar su vulnerabilidad. Esto es clave, pues demuestra que muchas veces los estudiantes prefieren aguantarse la situación por miedo a que actuar los lleve a tener otro tipo de consecuencias.

En este sentido, las decisiones sobre activar o no el protocolo se explican a partir del miedo, la gravedad percibida, las relaciones sociales y la valoración de la eficacia institucional. Pero algo transversal aquí es la normalización y la percepción de gravedad, algunos estudiantes solo lo activarían en *casos extremos*: “solo en una situación grave como que me toquen sin mi consentimiento” (E8), mientras otro estudiante lo usaría únicamente “para hacerle daño al agresor o cuando sienta que no puede manejarlo” (E9). Y otra coincide en que “hasta ahora no”, porque las experiencias vividas han sido manejables (E3).

Otros lo activarían en situaciones *realmente graves*. En el caso de uno, por ejemplo, lo haría si un profesor lo humillara “por mi color de piel o por mi ideología o mis costumbres... porque ya es grave, está vulnerando lo que dice la Constitución” (E5). Y otro también lo activaría si lo llamaran “negro”, aunque reconoce que dependería de su estado emocional y del contexto (E7).

Por el contrario, hubo un estudiante que tiene claro que no lo activaría, debido a la tendencia a minimizar la propia experiencia y al temor a ser invalidado: “*dirían que estoy exagerando... y como que invisibilicen ese hecho que para mí fue un poco incómodo*” (E4). Al igual que otro que tampoco lo activaría por miedo a dañar la amistad con quien hace comentarios racistas, lo que refuerza el argumento expuesto a lo largo del capítulo de que las relaciones de cercanía permiten la normalización.

La mayoría no conoce casos cercanos de personas que lo hayan activado, aunque hay dos estudiantes que han tenido bastante cercanía con el proceso, para una las opiniones han sido que “les ha ido bien, se han sentido acompañadas”, aunque advierte que hay casos donde “no se lo toman tan en serio, quieren revocarlo y ya no pueden”. Y otro que señala un problema y es que no existe una justicia plena. Según él, “*se llega a una conciliación o justicia entre comillas, pero no a una justicia total... uno puede perdonar, pero no olvidar*” (E5). Además, afirma que en casos de racismo casi no se activa: “*estamos muy acostumbrados a que nos vulneren... muchos porque desconocen o porque hay temor*”. (E5)

Por último, la opinión dominante es que la universidad debería desempeñar un rol más activo, visible y constante en la prevención y atención de la discriminación. Para la mayoría, es indispensable

fortalecer la presencia institucional, aumentar el acompañamiento y convertir el protocolo en un tema obligado en los currículos de las carreras. Un estudiante incluso propone que los profesores estén obligados a hablar del protocolo al inicio, mitad y final del semestre y verificar si alguien necesita ayuda. Este planteamiento me resulta clave porque muestra que los estudiantes reconocen la gravedad del problema y demandan una universidad más cercana y responsable.

Sin embargo, dos estudiantes consideran que la universidad no debería involucrarse tanto, pues creen que estos asuntos dependen más “del comportamiento o forma de ser de cada persona” o, que, por ejemplo, en “la universidad no existe racismo... y como no existe no se logra ver como un problema”. Esto lo argumentan dos estudiantes que consideran que, al ser mayor la cantidad de estudiantes blanco-mestizos, el racismo no se ve como un problema porque no afecta a la mayoría de la población.

En conjunto, las percepciones revelaron que hay una expectativa clara de que la universidad debe proteger, formar y acompañar, pero también existe temor, escepticismo y desconfianza respecto a los mecanismos institucionales disponibles. El protocolo aparece simultáneamente como necesario, insuficiente, poco difundido, emocionalmente riesgoso y potencialmente permeable por jerarquías sociales externas.

En suma, el análisis desarrollado en este capítulo tiene una relación directa con lo encontrado en la literatura, en el sentido que el racismo en la Universidad Javeriana Cali, al igual que las demás universidades estudiadas por los autores del primer capítulo, no se manifiesta principalmente a través de agresiones directas o discursos abiertamente discriminatorios, sino mediante un entramado de interacciones cotidianas, repertorios culturales y disposiciones incorporadas que producen jerarquías raciales de forma persistente y, muchas veces, socialmente aceptada. Las miradas, los chistes, los comentarios “casuales”, las formas de condescendencia, la infantilización, la minorización y las dudas sobre la legitimidad del *otro* configuran un régimen de racialización que opera en lo ordinario y que, precisamente por ello, resulta difícil de cuestionar y desactivar.

Desde la perspectiva de Desmond y Emirbayer (2009), estos hallazgos confirman que el racismo debe entenderse como una forma de dominación relacional y estructural, que no reside exclusivamente en las intenciones individuales, sino que se produce y reproduce a través de redes de interacción, marcos interpretativos y disposiciones sociales que se encuentran históricamente sedimentadas. El racismo que sucede en el campus no depende de sujetos “abiertamente racistas”, sino de un orden social que asigna posiciones diferenciales de valor, respeto y pertenencia, y que se

actualiza en cada gesto, en cada risa incómoda, en cada silencio o en cada interrupción. En este sentido, las experiencias narradas por los estudiantes muestran cómo la dominación racial se ejerce de manera dispersa, descentralizada y cotidiana, sin necesidad de coerción explícita, pero con efectos profundos en la vida social y emocional de las personas racializadas.

Asimismo, el capítulo evidencia que estas prácticas racistas no surgen de la nada, sino que se sostienen en repertorios culturales ampliamente disponibles. Por eso recurrí a Swidler (2000), pues permite comprender que los estudiantes, tanto quienes ejercen como quienes reciben el racismo, recurren a esquemas culturales existentes para entender, interpretar, justificar o minimizar lo que ocurre. Los estereotipos sobre los cuerpos negros, las ideas sobre la blanquitud, la asociación entre raza, clase y mérito, así como el humor como “zona gris”, funcionan como herramientas culturales que orientan la acción sin necesidad de reflexión consciente. El racismo, entonces, no opera únicamente como prejuicio, sino como cultura en uso: un conjunto de recursos simbólicos que los sujetos movilizan para actuar, explicar y darle sentido a sus interacciones.

Hacer esta articulación entre estructura y cultura facilita comprender por qué el racismo se normaliza con tanta facilidad. La habituación, la minimización, la internalización, la autocensura, la desconfianza institucional y la gestión permanente del cuerpo y las emociones, no son efectos colaterales ni aislados, sino componentes centrales del funcionamiento del racismo como estructura. Tal como muestran las entrevistas, los estudiantes afro aprenden a “engrosar la piel”, a calibrar sus reacciones, a decidir cuándo hablar y cuándo callar, a evaluar si una experiencia es “lo suficientemente grave” como para ser nombrada. Estas estrategias, lejos de indicar pasividad, revelan formas situadas de agencia condicionadas por relaciones de poder desiguales.

Finalmente, las reacciones frente al racismo, que van desde la confrontación activa hasta el silencio, la indiferencia o la evitación, muestran que no existe una respuesta única ni homogénea, sino disposiciones diversas moldeadas por trayectorias, posiciones sociales y niveles de normalización del fenómeno. En conjunto, este capítulo demuestra que el racismo en la universidad no es un problema marginal, es un principio organizador de la experiencia social que define quién puede habitar el campus con comodidad, quién debe justificarse constantemente y quién tiene el privilegio de no pensar en su color de piel. Comprender estas dinámicas resulta fundamental no solo para visibilizarlo y problematizarlo, sino para cuestionar los marcos culturales y estructurales que lo hacen posible. En este sentido, el capítulo aporta evidencia empírica para pensar la universidad como un campo atravesado por relaciones de dominación racial y, al mismo tiempo, como un espacio potencial de

disputa, donde nombrar, analizar y desnaturalizar estas prácticas se convierte en una condición indispensable para cualquier proyecto institucional que aspire a la igualdad y la justicia social.

8. CONCLUSIONES

Esta investigación permitió conocer y comprender las maneras en las que se expresa el racismo dentro de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, situando estos hallazgos en relación con la ciudad que la contiene. Por ello, además del ámbito universitario, analicé también las formas en que el racismo se manifiesta en Cali y cómo sus dinámicas se trasladan y se actualizan en el campus.

A partir de un enfoque cualitativo, la producción de información en esta estrategia metodológica fue un proceso relacional y de construcción entre los estudiantes y yo, pues, a través de las entrevistas pude explorar sus experiencias, vivencias, opiniones, sentires y reacciones asociados al racismo, y fundamentarlas de manera inductiva con la teoría.

En primer lugar, la revisión de literatura me permitió identificar que el racismo en Cali se expresa de forma material y simbólica, a través de la segregación socioespacial, la desigualdad y la pobreza, y, a través de los estigmas asociados a los cuerpos negros que los vinculan con la maldad, la peligrosidad y la pobreza. Al conectar estos hallazgos con los que hablaban sobre las manifestaciones del racismo dentro de las universidades, y con mi pregunta de investigación y objetivos de estudio, reconocí la necesidad de un análisis enfocado en la experiencia de los estudiantes en la Javeriana Cali.

En segundo lugar, los testimonios de los entrevistados arrojaron las maneras en las que estos hacen uso de la cultura a la hora de definir el racismo y sus causas. Relacionando n proceso con el otro y mostrando que existen múltiples repertorios disponibles (conceptos de las ciencias sociales, chistes, estereotipos) y de fácil acceso que son usados de distintas maneras por los estudiantes.

En tercer lugar, las maneras de expresión del racismo dentro del campus son reconocidas por la totalidad de los entrevistados, a través de la comunicación no verbal (miradas juzgadoras y gestos), los chistes y comentarios, la desigualdad económica, la diferencia poblacional, la categorización y el racismo internalizado.

Contribuciones

Esta investigación aporta una comprensión situada y rigurosamente cualitativa sobre cómo opera el racismo en una universidad privada y jesuita ubicada en una ciudad desigual, racista y marcada por una profunda segregación socioespacial. Lo que ofrece es una contribución empírica al análisis de las experiencias de racismo en la universidad, atendiendo a un vacío existente: poco se ha explorado si el racismo que estructura la vida urbana permea también los espacios universitarios y de qué manera lo hace. Esta tesis demuestra que esas dinámicas no solo ingresan al campus, sino que este resulta ser un locus simbólico en el que el racismo se actualiza, se suaviza y se inmiscuye en los cuerpos, las ideas, las prácticas, las decisiones, las relaciones y las formas de ser y estar en la universidad.

Así mismo, esta investigación está cargada de una fuerza no solo teórica sino política contundente. Quise hablar de lo que no se habla, nombrar lo que prefiere no ser nombrado y escuchar experiencias cargadas de sentimientos, de rabias, de vergüenzas, de tristezas y de dolores que no tienen espacio para ser visibilizadas con normalidad. Recurrí a la voz y a la palabra como herramientas políticas para dejar claro que el racismo está presente en la universidad, en el día a día, en los gestos y en las interacciones que parecen cargadas de cotidianidad y normalidad; el racismo atraviesa la vida universitaria y es un tema del que urge hablar y debemos hablar todos, porque atraviesa, no de las mismas maneras, pero lo hace.

Limitaciones

Como toda investigación cualitativa situada, mi estudio tiene limitaciones. La primera se relaciona con el alcance del trabajo de campo, pues, aunque las entrevistas dieron lugar a un corpus sólido, denso y significativo, no fue posible complementar ese material con procesos prolongados de observación participante que permitieran capturar interacciones tal como ocurren en tiempo real.

La segunda tiene que ver con la composición y el número de las voces recogidas, centré mi análisis en las experiencias de los estudiantes racializados, lo cual es coherente con mi propósito, pero deja por fuera la perspectiva de estudiantes blanco-mestizos, docentes y funcionarios, actores que, desde su posición, también participan en la reproducción del racismo. Y realicé diez entrevistas que resultaron suficientes para construir un corpus denso y revelador, sin embargo, un número mayor me habría permitido contrastar con más amplitud las experiencias, identificar variaciones entre programas académicos y captar matices adicionales en las formas de racismo presentes en el campus.

Más entrevistas habrían podido enriquecer la triangulación interna del análisis y ampliado el espectro de voces.

Aun así, las diez entrevistas realizadas me proporcionaron un material sólido para comprender patrones, efectos y dinámicas, y constituyen una base empírica significativa desde la cual se puede avanzar hacia estudios más amplios.

La tercera limitación que reconozco tiene que ver con mi propio posicionamiento como mujer blanco-mestiza. Este lugar no es neutro y condiciona, de alguna manera, las interacciones y las formas de relacionamiento. Este hecho implicó un reto metodológico, pero, desde el primer momento en el que me interesé por el tema de investigación, fue algo que tuve en cuenta, hizo parte de mis reflexiones sobre mi posicionalidad y, considero, enriqueció mi investigación.

Aspectos no abordados

Durante el proceso de investigación surgieron líneas que me habría gustado desarrollar y que quedaron abiertas por razones de tiempo y alcance. Una de ellas era la posibilidad de realizar una observación participante que me permitiera observar en tiempo real la forma en la que operan los significados racistas en las interacciones cotidianas, conversaciones, gestos, silencios, cercanías y distancias tal como emergen en los espacios cotidianos del campus. También, quise darle más peso a la dimensión espacial, para descubrir si la segregación existente en la ciudad sucede de alguna manera dentro del campus. Y, aunque a través de la observación cotidiana y de mi reflexividad crítica constante pude notar y analizar varias cosas, no constituyeron hallazgos como tal de este trabajo.

Esto, sin embargo, más que frustrarme, me motiva a continuar. Esta investigación es poderosa y contundente y puede ampliarse de múltiples maneras.

Preguntas abiertas

Los hallazgos de esta investigación abren el tema. Invitan a pensar, sobre todo, qué significa habitar una universidad que se proclama justa, plural, inclusiva, transformadora y “comprometida con la dignidad humana” dentro de una ciudad profundamente racializada. O, también, en cuanto a responsabilidades institucionales: ¿qué está dispuesta a transformar realmente una universidad privada y jesuita cuando el racismo no aparece de manera explícita, sino como una práctica cotidiana, sutil y silenciosa?

Me surge también la pregunta por el lugar de los cuerpos que históricamente han ocupado la centralidad y la autoridad: ¿cómo se interpelan, se incomodan o se resisten frente a la posibilidad de reconocer sus privilegios y sus gestos de exclusión? Esta podría ser respondida ampliando las voces hacia los estudiantes blanco-mestizos, pero también en espacios formativos, culturales y académicos como conversatorios.

Del mismo modo, devolviéndonos a la dimensión corporal del racismo, ¿qué hacemos con las vergüenzas, las rabias, las culpas, los miedos y los silencios que atraviesan las relaciones? ¿Cómo se sostienen o se fracturan las amistades, las alianzas o las jerarquías cuando el racismo se nombra en voz alta? ¿cómo acompañar esos procesos?

Finalmente, queda abierta una pregunta mayor: ¿qué tipo de comunidad universitaria queremos construir? ¿cómo volver la universidad un espacio que interpele, cuestione, critique, desenmascare y transforme verdaderamente?

Y una, que me atraviesa completamente, ¿cómo hacer para que este trabajo no sea solo un requisito académico sino un compromiso ético con las voces que aquí se nombran y, por supuesto, con las que aún no han sido nombradas?

Estas preguntas no buscan respuestas definitivas, sino alentar a los lectores a seguir desarmando lo que parece normal, a persistir en el gesto de mirar de nuevo, de no dar nada por sentado y de re-conocernos como partes de un todo.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. En Sociológica No. 73. Visita 23 de mayo 2013. <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Antezana, C. S. N., & Krischkautzky, G. V. C. (2024). *Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos*. Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 62. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-017)
- Arroyo, J., Pinzón, L., Mora, J., Gómez, D. & Cendales, A. (2016). *Afrocolombianos, discriminación y segregación espacial de la calidad del empleo para Cali*. Cuadernos de Economía, 35(69), 753-783.
- Arana-Castañeda, C. (2020). *Ausencia y presencia estatal como forma de reproducción de la violencia urbana en el distrito de Aguablanca (Cali, Colombia)*. Revista CS, 32, 77-102.
- Ayala, N., Barona, L., Contreras, A., Salazar, D. (2016). *La configuración de nuevos racismos: relatos y discursos de una comunidad universitaria*. En: trans-pasando fronteras, núm. 10, pp. 67-75. Cali, Colombia: centro de estudios interdisciplinarios, jurídicos, sociales y humanistas (cies), facultad de derecho y ciencias sociales, Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/recs.i32.3910>
- Benzecry, C., Reed, I. A., & Krause, M. (Eds.). (2019). *La teoría social, ahora*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bermúdez-Rico, R. E., & Caicedo-Riascos, M. (2022). *Trayectorias sociales e inserción laboral de profesionales afrodescendientes colombianos: Desigualdad social y discriminación racial*. Sociedad y Economía, (47), e10511468.
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). *Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling*. Sociological Methods & Research, 10(2), 141–163.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America*. Rowman & Littlefield.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Aprendiendo el arte de la entrevista en investigación cualitativa*. (3. ed.) Publicaciones SAGE.

Castillo Guzmán, E., & Ocoró Loango, A. (2019). *Dominación cruzada: Racismos y violencias de género en la educación superior colombiana*.

<https://research.ebsco.com/c/tpuxbs/search/advanced/publications/1WRB?selectedDb=fapjnh&isDashboa rdExpanded=true>

Caicedo-Ortiz, J. A. y Castillo-Guzmán, E. (2021). *Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías*. Nodos y Nudos, 7(50).

<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12585>

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Fundamentos de la investigación cualitativa (3ª ed.): Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. SAGE Publications, Inc.,

<https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Cleto Díaz, R. I., Chávez González, M. L., Vázquez Bernal, K., & Martínez Ruiz, D. T. (2022). *Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México*. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-013)

Desmond, Matthew y Mustafa Emirbayer. (2009). *¿Qué es la dominación racial?* Reseña de Du Bois: Investigación en Ciencias Sociales sobre la Raza 6: 335-55

Keith, B. N. (2024). *Racial microaggressions within white spaces: Experiences and mental health consequences among Black students and faculty* (Tesis doctoral, Georgia State University).

<https://doi.org/10.57709/36963578>

Lozano, Á. E. M., Campillo, A. R. H., Romaña, I., & Tello, L. V. (2024). *Abriendo la Caja Negra del Racismo Estructural. Expresiones de racismo y antirracismo en la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)*. *Tellus*, 175-204. <https://doi.org/10.20435/tellus.v23i52.978>

Lozano, B. (2009). *Género, racismo y ciudadanía*. La manzana de la discordia, enero-junio, 2009. Vol. 4, No. 1, 7-17.

Mena-López, M. (2023). *Racismo Epistémico y Universidad: Desafíos Epistemológicos para un Programa en Estudios Afrocolombianos y Afrolatinoamericanos*. *Revista Ciudad Paz-andó*, 16(2), 43-54. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.21448>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación inclusiva*. Ministerio de Educación. [Educación inclusiva | Ministerio de Educación Nacional](#)

Moreno, V., Mornan, D. (2015). *¿Y el Derecho a la Ciudad? Aproximaciones al racismo, la dominación patriarcal y las estrategias feministas de resistencia en Cali, Colombia*.

<https://doi.org/10.18046/recs.i15.1987>

Mora, J., Pérez, L., González, C. (2016). *La calidad del empleo en la población afro-colombiana utilizando índices sintéticos*. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 21, junio, 2016, pp. 117-140.

Sue DW, Capodilupo CM, Torino GC, Bucceri JM, Holder AM, Nadal KL, Esquilin M. *Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice*. *Am Psychol*. 2007 May-Jun;62(4):271-86. Doi: 10.1037/0003-066X.62.4.271

Ocoró Loango, A., & Mazabel, M. M. (2021). *Racismo en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia*. *Universidades*, 72(87).

<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>

Ortiz, J. A. C., & Guzmán, E. C. (2022). *Organizaciones afroestudiantiles en las universidades públicas colombianas: lectura panorámica sobre las acciones afirmativas*. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/es.263713>

Palacios Valencia y Mondragón Duarte, S. (2021). *Precariedad laboral en población afrodescendiente e indígena agravada por el conflicto armado en Colombia*. Universidad del Zulia, Facultad de Ciencias Económicas y sociales, Instituto de Investigaciones.

Parra-Valencia, L. (2024). *Sentipensar y cosmopercibir con las comunidades afrodescendientes: el desafío de la universidad en Colombia*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 706-726.

<https://doi.org/10.21501/22161201.4691>

Pontificia Universidad Javeriana. (2013). *Estatutos de la Pontificia Universidad Javeriana*. Aprobados por la Congregación para la Educación Católica (25 de abril de 2013) y ratificados por el Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2013).

<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/20125/720078/Estatutos.pdf>

Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2018). *Protocolo de prevención, atención, acompañamiento, orientación y seguimiento (PAAOS) frente a violencias y discriminaciones*. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2023). *Protocolo de prevención, atención, acompañamiento, orientación y seguimiento (PAAOS) frente a violencias y discriminaciones*. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Preciado, M. y Riaño, A. (2021). Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6332>

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Ediciones CLACSO.

Quintero, O. (2014). *El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá: The Experience of Black Students in Bogotá*. <https://repository.urosario.edu.co/items/689e6f10-372a-4cf9-ab55-c51f4cfcf420>

Quintero, O. (2013). *Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá*. *Sociology. Université Rennes 2*, 2013. Español.

Salazar, Y. (2023). *¿Por qué la gente negra llega a Aguablanca? Crónicas del racismo estructural, violencia sistemática y resistencia del pueblo negro en el oriente de Cali*. Tesis Crónicas del Racismo estructural.pdf

Santana-Perlaza, G. A. (2023). *Mandato de la blanquitud: racismo y privilegio racial en Cali*. *Tabula Rasa*, 45, 219-239. <https://doi.org/10.25058/20112742.n45.10>

Solano-Zamudio, M., & Castañeda-Gamboa, G. (2024). *Ser negra en la universidad. Una mirada interna y contextual a la participación de mujeres afrocolombianas en la UNIAJC de Cali, Colombia*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-19. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1886>

Vargas, M. (2015). *Segregación socioespacial y población afrodescendiente en el distrito de Aguablanca en Cali*. *Papeles de coyuntura No. 40*, Universidad Piloto de Colombia.

Webb, A., & Radcliffe, S. (2018). *La blanquitud en liceos segregados: el racismo institucional en el sur de Chile*. *Antropologías del Sur*, 4(7), 19-38. <https://doi.org/10.25074/rantros.v4i7.787>

Williams, M.T., Skinta, M.D., Kanter, J.W. *et al.* *Un estudio cualitativo de microagresiones contra afroamericanos en campus predominantemente blancos.* *BMC Psychol* 8, 111 (2020). <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00472-8>

Xavier University. (s. f.). *Jesuit education.* <https://www.xavier.edu/jesuit-education/index>