

La criminalización de las niñas negras en las escuelas

Guía para líderes

Vanessa M. Wilson

Kenya Cummings, consultora en recursos



Guía para líderes
Expulsión: La criminalización de las niñas negras en las escuelas
Vanessa M. Wilson

© 2020 Mujeres Metodistas Unidas
475 Riverside Drive, 15th Floor
New York, NY 10115
www.unitedmethodistwomen.org

Esta *Guía para líderes* y material del mismo se pueden reproducir sin adaptaciones para propósitos no comerciales siempre y cuando se incluya la nota siguiente junto al material extraído: “*Guía para líderes: Expulsión: La criminalización de las niñas negras en las escuelas*” © 2020 Mujeres Metodistas Unidas. Todos los derechos reservados. Usado con autorización”. El material del libro con derechos de autor no se puede reproducir sin la autorización de quien posee el derecho.

Todos los números de página entre paréntesis (p. 000) corresponden a párrafos extraídos del libro de estudio: *Pushout: The Criminalization of Black Girls in Schools* [Expulsión: La criminalización de las niñas negras en las escuelas], de Monique W. Morris (Nueva York: The New Press, 2016).

Nota: Hasta el momento, *Pushout: The Criminalization of Black Girls in Schools* [Expulsión: La criminalización de las niñas negras en las escuelas], está disponible solamente en inglés. Por lo tanto, para actividades de grupos pequeños que incorporan extractos del libro, las líderes pueden ofrecer traducciones orales libres o resúmenes de las secciones en español, o bien invitar a las participantes a hacer lo mismo en sus grupos.

A menos que se indique otra versión, los textos bíblicos han sido tomados de la *Santa Biblia*, versión *Reina-Valera 1995*. Todos los derechos reservados. Las referencias indicadas DHH corresponden a la Versión de la Biblia *Dios Habla Hoy*, 1996.

Mujeres Metodistas Unidas

Propósito

La unidad organizada de Mujeres Metodistas Unidas es una comunidad de mujeres cuyo propósito es conocer a Dios y experimentar libertad en la totalidad de sus vidas por medio de Jesucristo; desarrollar un compañerismo creativo y de apoyo, y extender los conceptos de misión mediante la participación en los ministerios globales de la iglesia.

La visión

Convertir la fe, la esperanza y el amor en acción a favor de mujeres, niñas, niños y jóvenes en todo el mundo.

Vivir la visión

Brindamos oportunidades y recursos para crecer espiritualmente, profundizar nuestras raíces en Cristo, y poner nuestra fe en acción.

Nos organizamos para crecer, con estructuras flexibles que facilitan la eficacia del testimonio y de la acción.

Capacitamos a mujeres y a niñas en todo el mundo para que sean líderes en comunidades, organizaciones, lugares de trabajo, gobiernos e iglesias.

Trabajamos a favor de la justicia por medio del activismo y del servicio compasivo para modificar políticas y sistemas injustos.

Proveemos experiencias educativas que conducen al cambio personal, con el objetivo de transformar el mundo.

Índice

Prefacio	15
Introducción	17
SESIÓN 1: La lucha por sobrevivir	119
SESIÓN 2: Un <i>blues</i> para niñas negras, cuando la “actitud” es suficiente	129
SESIÓN 3: Jezabel en el aula	139
SESIÓN 4: Reparar relaciones, reconstruir vínculos	148
SESIÓN ADICIONAL: Reseña de <i>Expulsión: Empujadas al desierto</i>	156
Apéndice A	164
Apéndice B	166
Apéndice C	167
Apéndice D	168
Apéndice E	169
Bibliografía seleccionada/Recursos	175
Sobre la autora/consultora	177

Prefacio

Así ha dicho Jehová:

“Voz fue oída en Ramá,

llanto y lloro amargo:

es Raquel que llora por sus hijos,

y no quiso ser consolada acerca de sus hijos,

porque perecieron”.

(Jeremías 31:15)

Esta *Guía para líderes* será utilizada junto con el libro de Monique W. Morris: *Pushout: The Criminalization of Black Girls in Schools* [al que de aquí en adelante nombraremos como “*Expulsión: La criminalización de las niñas negras en las escuelas*”, o simplemente *Expulsión*]. Podrá ser utilizado durante la Misión u de Mujeres Metodistas Unidas, lo mismo que por líderes denominacionales o congregacionales, para despertar consciencia sobre la crisis en la vida de las niñas negras, y de ese modo proveer una oportunidad para el compromiso en la misión y el activismo social a favor de la justicia por parte de mujeres cristianas, integrantes de congregaciones y la comunidad de fe. Las personas también pueden utilizar en forma individual esta Guía como herramienta para el estudio personal profundo y como recurso introductorio para entender de qué manera la encarcelación masiva afecta a mujeres y niñas negras en los Estados Unidos de América.

“*Expulsión*”, publicado en 2016, analiza la tendencia creciente de los sistemas educativos y de la justicia penal de criminalizar a las niñas negras. Además de proveer datos estadísticos, Morris comparte los relatos de niñas y adolescentes para sacar a la luz esta historia impresionante de la marginalización y el abuso continuo de la gente negra, especialmente mujeres y niñas. Incluye relatos de niñas desde tan pequeñas como seis años. Aunque los relatos difieren porque sufren diversos niveles de marginación —por la etnia, la edad, el género y la identidad sexual— todas las voces de estas niñas suplican justicia social. Es nuestra esperanza que sus testimonios resuenen en los oídos de cada participante y cada lector o lectora, toquen su corazón e impulsen el compromiso con la misión.

Raquel, una matriarca tanto en la tradición judía como en la cristiana, murió en el parto después de dar a luz a su hijo. “Ella, al salirsele el alma —pues murió—, le puso por nombre Benoni [que significa ‘hijo de mi dolor’]; pero su padre lo llamó Benjamín” (Génesis 35:18). Contrario a las tradiciones de entierro en su tiempo, su esposo, Jacob, no llevó el cuerpo de Raquel a su tierra natal para enterrarlo; fue sepultada cerca del camino a Efrata, o Belén. Jacob levantó un pilar sobre su tumba —un pilar que sigue allí todavía (Génesis 35:19–20). Algunos eruditos dicen que Jacob recibió indicaciones por revelación divina para enterrarla allí, para que Raquel llorara siempre por los niños llevados al exilio en el futuro, cuando pasaran por ese camino.

Conocido como el profeta llorón, Jeremías, quien escribió acerca del exilio y la restauración de Israel, declara en forma poética: “Voz fue oída en Ramá, llanto y lloro amargo: es Raquel que llora por sus

hijos, y no quiso ser consolada acerca de sus hijos, porque perecieron” (Jeremías 31:15). Desde su tumba Raquel llora y se lamenta por las niñas y los niños que son arrancados con violencia de sus hogares y enviados al exilio. La suerte de esas niñas y niños es oscura e incierta. No obstante, Jeremías continúa: “Volverán de la tierra del enemigo. Esperanza hay también para tu porvenir, dice Jehová, y los hijos volverán a su propia tierra” (Jeremías 31:16–17). Pero en el siglo veintiuno, el llanto y el lamento repiten el eco. Ahora el punzante lamento se mezcla con las voces de las niñas y niños castigados por su raza, género e identidad sexual. Raquel llora por las niñas negras y por otros niños de color arrancados de sus hogares, arrebatados de su familia y de su comunidad por un esquema que utiliza el sistema de justicia penal y educativo para marginar y castigar a las niñas y niños, traumatizándolos, lo mismo que a sus comunidades.

En palabras del profeta Jeremías, Dios promete que niñas y niños volverán a casa; no obstante los cristianos y otras personas con un sentido de integridad moral y sensibilidad por la justicia y la compasión, deben continuar llorando y lamentando hasta que ese regreso ocurra. Como Raquel, deben llorar sin consuelo hasta que sean devueltos a un lugar seguro donde se los valore como *imago Dei*, como la imagen y semejanza de Dios que son. En ese lugar pueden recibir sanidad del trauma actual y generacional y entonces podrán crecer, aprender y madurar para llegar a ser adultos saludables. Pero hace falta más que llorar y lamentar. El compromiso misional, la oración, el activismo y la defensa; y la creación de soluciones comunitarias viables son los pasos siguientes necesarios. Es nuestra esperanza que esta *Guía para líderes*, junto con el libro de Morris dará a líderes, maestros y participantes de talleres las herramientas fundamentales para embarcarse en el viaje de la reforma educativa y la justicia penal.

Introducción

Esta *Guía para líderes* provee una breve historia de las circunstancias y las leyes de las que provienen los temas y problemas planteados en *Expulsión*; además, un debate teológico y recomendaciones para los líderes de estudio. A continuación presenta planes para cuatro sesiones de dos horas que se corresponden con la introducción y los capítulos especificados de *Expulsión*. Cada sesión incluye estudios bíblicos, momentos de aprendizaje y exploración, liturgia y música, actividades y/o herramientas para explorar el tema de la sesión. También se incluye una sesión extra; un taller de cuarenta y cinco minutos que se puede usar como una unidad independiente en un contexto de congregación. Las sesiones utilizan diversas estrategias de aprendizaje que involucran diferentes estilos de aprendizaje (inteligencias múltiples): verbal/lingüística, visual/espacial, corporal/cinética, interpersonal y espiritual. La Guía presta atención al trauma sufrido por la niña o el niño, al trauma transgeneracional que deriva de un racismo sistémico, y a las medidas punitivas excesivas e innecesarias contra la gente negra, especialmente mujeres y niñas. También examina los estereotipos e imágenes acerca de las mujeres negras que modelan la forma en que la sociedad considera como criminal la conducta de las niñas negras en los estadios naturales de desarrollo.

Trasfondo histórico

Construido sobre un fundamento de múltiples capas que comienza con el comercio trasatlántico de esclavos y sigue con la brutalidad de la esclavitud humana, el empleo de la fuerza laboral de condenados a prisión, la encarcelación masiva de personas de color explotada por el sistema carcelario industrializado, y el canal directo de la escuela a la prisión (SPP por su sigla en inglés), la criminalización de la conducta de las niñas negras, específicamente por cómo se manifiesta en el sistema educativo, parece ser el paso siguiente en la larga historia de abuso, opresión y marginación sistémica de la gente negra en Estados Unidos de América. Aunque “afroamericano” es un término usado comúnmente para describir a los estadounidenses de ascendencia africana, esta Guía usará el término “negro” para mantener coherencia con el texto de Morris, pero también para destacar que el racismo institucionalizado en las políticas y procedimientos educativos y legales con frecuencia depende del color de la piel, más que del lugar de origen o la identidad nacional. En cuanto al trato dispar de la gente negra, la identidad nacional o el lugar de origen no resulta una protección contra las políticas y las prácticas arbitrarias dirigidas hacia la gente de piel morena o negra. Con frecuencia, una mirada determina el curso de acción que tomará el personal educativo, el agente de policía o el administrador de justicia. En cinco capítulos, Morris relata las historias de niñas de trasfondos, niveles socioeconómicos y grupos de edades diferentes que comparten una historia común: fueron expulsadas de la escuela hacia la ruta del confinamiento. Estas niñas con frecuencia fueron apuntadas por el simple hecho de ser quienes son: jóvenes, negras y mujeres. Las personas negras en Estados Unidos de América han sido históricamente víctimas de prohibiciones y pautas de hecho y por ley, que las penalizaban simplemente por haber nacido negras. Las leyes relativas a la segregación en lugares públicos, el acceso a la educación y a la vivienda, la negación del derecho al voto y una cantidad de otros derechos se basaban únicamente en el color de la piel.

La victoria de la Unión en la guerra civil, en 1865, impulsó muchos cambios para los africanos esclavizados, el más importante fue la abolición de la esclavitud cuando se logró aprobar la Decimotercera

Enmienda a la Constitución de los Estados Unidos de América. “La Guerra Civil resolvió definitivamente la cuestión de la permanencia del Sur como parte de los Estados Unidos de América, pero en 1865 no se contaba con una estrategia para limpiar al Sur de su adicción económica e intelectual al esclavismo”¹. La Decimotercera Enmienda, en parte, declaró: “La esclavitud y la servidumbre involuntaria no existirán en los Estados Unidos de América ni en ningún lugar sujeto a su jurisdicción, salvo como castigo por un delito del que la parte haya sido debidamente condenada”². Esta importante enmienda allanó el camino para la libertad de las personas antes esclavizadas; no obstante, contenía una cláusula que permitió el desarrollo de un retorno sistémico a la esclavitud de los recién liberados, a través del sistema penal. La inserción de “salvo como castigo por un delito del que la parte haya sido debidamente condenada” abrió la puerta para que legisladores inescrupulosos y otros se aseguraran de que las personas negras pudieran ser arrestadas y condenadas hasta por la mínima ofensa. La primera versión de una obtención de beneficios de las personas negras fue el sistema de empleo de mano de obra de condenados a prisión. En apoyo a ese sistema estaba el Código Negro —leyes destinadas a limitar a los esclavos liberados y proveer mano de obra mediante el empleo de convictos. Por este medio los presos eran “alquilados” a empresas privadas, incluyendo plantaciones, minas y otras industrias. Como objetos de alquiler, las personas negras no tenían derecho a compensación alguna. La mano de obra penal constituyó un nuevo tipo de esclavitud. Aunque de una forma diferente, el trabajo penal todavía se utiliza en las cárceles contemporáneas.

De hecho, la mano de obra de los convictos se entiende mejor, no como parte de la historia de las prisiones sino como parte del complejo sistema social de subordinación racial, antes asegurado por la práctica de la esclavitud. Es decir, el sistema de mano de obra penal era un componente de esa red más amplia de leyes y costumbres que aseguraba con eficacia la jerarquía racial del sur de los Estados Unidos de América. A la luz de esto, la brutalidad del trabajo penal entra claramente en un modelo más abarcador de intimidación y violencia, y se puede ver como parte intrínseca de ese sistema más que como una aberración.³

Aunque con el tiempo se abolió el Código Negro, fue reemplazado por las leyes Jim Crow, también designadas a restringir la libertad, el progreso económico, las oportunidades de educación y el involucramiento político de las personas negras. Esas leyes procuraban mantener la segregación racial en todos los aspectos. Muchas leyes Jim Crow se mantuvieron hasta la aprobación del Acta de los Derechos Civiles y el Derecho al Voto, en 1965. En 2010, el libro de Michelle Alexander *The New Jim Crow (El color de la justicia)* expuso otra versión del sistema criminal y de justicia de Estados Unidos de América que penaliza indebidamente a las personas negras, no solamente restringiendo la libertad individual sino también dañando la estabilidad de la familia, de la comunidad negra y el crecimiento económico colectivo. Además, la privatización de las prisiones abre el paso a la encarcelación masiva. Diversas prácticas de arresto, condena y sentencia aseguran que las cárceles estén llenas de personas negras. La mano de obra gratis asegurada por este sistema, que va desde cocineros hasta bomberos, tiene beneficios económicos para los accionistas públicos y privados. Como mano de obra de presos condenados, el “nuevo sistema Jim Crow” perpetúa el sistema de justicia penal racista. Al mismo tiempo, hay un rápido incremento en el número de niños que entran al sistema de justicia penal. Marion Wright Edelman, de la Fundación para la Defensa del Niño, acuñó la expresión “canal de la cuna a la cárcel” o CPP (por su sigla en inglés). Sostiene que la “CPP consiste en una compleja red de factores económicos y sociales, además de decisiones políticas que convergen en reducir las probabilidades de que los niños pobres —especialmente los niños negros y latinos

pobres— se conviertan en adultos productivos. Estos factores incluyen el acceso limitado a la atención sanitaria (incluyendo el cuidado de la salud mental), escuelas de bajo rendimiento, sistemas ineficientes de bienestar infantil y justicia juvenil, y una cultura juvenil tóxica que premia a los proxenetas y glorifica la violencia”⁴. El CPP ha sido identificado por Edelman como una crisis sanitaria.⁵

La opresión de la gente negra se ha llevado a cabo en todos los frentes. Su uso para obtener beneficios económicos por medio del sistema de justicia penal, promoviendo la encarcelación desproporcionada de hombres y mujeres negras, es solamente una de las áreas de opresión. La educación es otra área donde se les negó el acceso y la equidad. A pesar de la Declaración de Emancipación el primero de enero de 1863, treinta y tres años más tarde la Corte Suprema seguía dictaminando que la ley de la nación era “iguales pero separados”.⁶ Esta segregación legal afectaba todas las esferas de la vida de los estadounidenses negros, pero era especialmente brutal en el sistema educativo. No fue hasta el caso que sentó precedente, *Brown v. Board of Education of Topeka* [Brown contra la Junta de Educación de Topeka], en 1954, que la Corte sostuvo que las escuelas debían integrar a los negros; sin embargo, estableció que esto debía darse “con deliberada rapidez” lo cual era una contradicción.⁷

Aunque por lo general se desconoce, la reverenda doctora Pauli Murray jugó un papel importante en el caso *Brown*. “Sobre la base de una recomendación del Seminario Nacional de 1948, las mujeres metodistas formularon en 1952 la primera de una serie de Declaraciones por la Justicia Racial. El lenguaje de la primera declaración estaba fuertemente influido por la realidad de la segregación tanto en la nación como en la iglesia metodista misma. La reverenda Pauli Murray, abogada en derechos civiles, primera sacerdotisa episcopal afroamericana y cofundadora de la Organización Nacional de Mujeres, fue comisionada por la División de Mujeres para escribir un análisis de las leyes estatales que gobernaban la educación segregada, del que surgió el documento titulado ‘Leyes estatales sobre raza y color’. Este documento tuvo influencia en la obra de los abogados que presentaron el caso Brown contra la Junta de Educación, en el que la Corte Suprema determinó que la educación segregada era intrínsecamente inequitativa”⁸.

Sesenta y cinco años después del caso *Brown*, no ha desaparecido el problema de la segregación en la educación. En efecto, parece estar exacerbada por el trazado municipal y barrios definidos por la condición económica. “La segregación escolar es un síntoma de la segregación residencial”⁹. Las escuelas de las áreas de bajos ingresos generalmente tienen menos recursos, a menudo recurren a una disciplina de exclusión, y dependen más de la policía en el sistema escolar. La complejidad del racismo sistémico abarca todas las esferas de la vida de los negros estadounidenses. Esto incluye las imágenes en los medios, que con frecuencia modelan la forma de ver a otras personas con las que se tiene contacto limitado. Con este trasfondo histórico de racismo legal, vemos la expansión de un sistema que ahora está más complicado por la interacción de la pobreza, la educación, el sexismo, el clasismo, el infantilismo y la homofobia.

Morris encara este nuevo fenómeno en *Expulsión*, un toque de clarín para que tomemos consciencia de y nos involucremos en terminar con un sistema que amenaza devorar a las niñas negras. Al leer *Expulsión*, procuremos recordar que Dios ama la justicia. Que podamos reflexionar en la misión de Jesucristo, que estuvo dirigida a los de más abajo y a los perdidos, y encarnó la justicia, la compasión y la gracia.

Como escribió el reverendo Martin Luther King (h.): “La injusticia en cualquier lugar es una amenaza para la justicia en todas partes. Estamos atrapados en una red ineludible de mutualidad, atados a una única trama del destino. Todo lo que afecta directamente a uno, afecta a todos en forma indirecta”¹⁰.

Marlógico

El Espíritu del Señor está sobre mí,

por cuanto me ha ungido para dar buenas nuevas a los pobres;

me ha enviado a sanar a los quebrantados de corazón,

a pregonar libertad a los cautivos

y vista a los ciegos,

a poner en libertad a los oprimidos

y a predicar el año agradable del Señor.

(Lucas 4:18–19)

En su pueblo natal Jesús guarda el *sabbat* como es la tradición de su gente. Un día de reposo toma el rollo y lee estas palabras revolucionarias del profeta Isaías (ver Isaías 58:6 y 61:1–2; ver también Levítico 13—14), con las que inicia su ministerio terrenal público. Jesús se dirige primero a los líderes religiosos. Había estado antes con ellos, de niño. Podemos imaginar que en esa oportunidad no lo escucharon porque era muy joven. Pero ahora ya no es un niño sujeto a los prejuicios que los hombres de su tiempo tenían contra la juventud. Anuncia su ministerio y les advierte del cambio de los tiempos. Jesús elige al profeta Isaías, cuyas palabras incluyen mensajes de derrota y de liberación (ver Isaías 61:1–2 y 58:6). Jesús anuncia un ministerio revolucionario de transformación personal y comunitaria. Comienza predicando las buenas nuevas a los pobres, y aunque pueden tener diversas interpretaciones, la acción se basa en proveer un mensaje de esperanza a los desesperados. La buena noticia para quienes están en necesidad es el mensaje de que Dios se interesa por ellos y su situación, que Dios no los ha olvidado. Aun así, en el mensaje está implícito el requerimiento activo de ministrar con los pobres.

Cuando reflexionamos sobre la vida de Jesucristo, lo vemos sistemáticamente comprometido con los pobres de espíritu; pero también e igualmente importante es su compromiso con los económicamente pobres: los alimenta, ayuda a los pescadores a obtener una buena pesca y a pagar sus impuestos. Alienta la redistribución de la riqueza al decirle al joven rico que reparta lo que tiene entre los pobres; enseña sobre justicia económica en la parábola de los obreros. Llega a hablar de liberar a los presos en la época de la dominación romana y la opresión injusta. Eran palabras significativas, poderosas e incluso peligrosas. Jesús hace referencia a la ley del jubileo, que se encuentra en Levítico 25:8–13. En el año del jubileo, los siervos son reintegrados a sus familias. Jesús no proclama la libertad simbólica o únicamente la liberación espiritual del pecado y la muerte, sino que hace referencia a un tiempo en que las puertas de la prisión se abren de par en par y los prisioneros salen literalmente libres.

Jesús entiende tanto el ministerio como la misión. La misión es una visión y un objetivo claramente definidos. El ministerio es la tarea necesaria para lograr el objetivo de la misión. Jesús nunca se

apartó de su ministerio y pudo cumplir su misión en tres años. En este punto uno podría preguntarse: ¿Conocía la profundidad del sufrimiento por el que tendría que pasar? ¿Sabía que en algún momento sería prisionero del imperio romano, declarado enemigo del Estado? Jesús el Hijo de Dios, el cordero sacrificial de Dios también fue prisionero por una acusación falsa. Jesús usa el lenguaje de modo intencional; anuncia su ministerio de sanidad, que más tarde se pone en funcionamiento con la sanidad física de los ciegos, lo mismo que sus enseñanzas sobre “ciegos que guían ciegos”, haciendo referencia a la vista espiritual. En su declaración misional, Jesús es muy consciente de la necesidad de salud física, mental y espiritual. Esto se pone en evidencia en su ministerio. La vista, tanto física como espiritual, es fundamental para vivir bien, tanto en tiempos contemporáneos como en los de la Biblia. Finalmente, Jesús declara que su ministerio es de liberación. Al seguir la vida de Jesús en los Evangelios vemos que efectivamente fue el gran libertador. Comprometido con quienes cobraban impuestos, con mujeres, niñas y niños, con los enfermos e incluso con los muertos, pasó el tiempo liberando a los marginados. Su ministerio entre la gente común se ocupaba de los asuntos de su tiempo.

Jesús continúa su proclama misional declarando el reino de Dios y el favor de Dios para con las personas en necesidad. Estas palabras eran tan revolucionarias entonces como lo son ahora. Reconociendo la necesidad del Espíritu Santo para encarar la transformación social y espiritual, Jesús se posiciona reafirmando las palabras del profeta que clamaba por justicia, llamando a un nuevo pacto y un nuevo reino donde ya no hay oprimidos, donde todos tienen acceso a la ley perfecta de Dios, de libertad y de amor.¹¹ El ministerio de Isaías comenzó con una advertencia profética a Judá y Jerusalén condenando a quienes se negaban a obedecer el mandato de Dios y el clamor por justicia: “Buscad el derecho, socorred al agraviado, haced justicia al huérfano, amparad a la viuda” (Isaías 1:17). Ahora, Jesús ha venido a cumplir la ley.

Justicia

El concepto de justicia recorre la Biblia desde el Génesis hasta el Apocalipsis. Los profetas especialmente claman pidiendo ayuda por los pobres y los indefensos. Muchos conocen las prolíficas palabras del doctor Martin Luther King (h.) cuando cita al profeta Amós: “Corra el juicio como las aguas y la justicia como arroyo impetuoso” (Amós 5:24). Son palabras magníficas. Pero ¿qué significan? La gente a las que el profeta denuncia sacan su tajada del duro trabajo de la gente pobre (Amós 5:11), la tratan con desprecio, la sobornan. Cuando venden trigo falsean la balanza y la moneda (Amós 8:5). Sus víctimas son siempre los pobres. Estos explotadores despiadados son personajes anónimos, pero claramente tienen riqueza y poder. Viven en Samaria, la capital del reino de Israel en el siglo octavo antes de Cristo (Amós 3:9, 4:1 y 6:1). Amós muestra a Dios exigiendo justicia en lugar de celebraciones y ofrendas. “Desprecio vuestras solemnidades... Pero corra el juicio como las aguas, y la justicia como arroyo impetuoso” (Amós 5:21–24).¹²

De manera similar, Miqueas e Isaías declaran en Judá contra el trabajo forzado y la explotación de los pobres. Isaías habla de aquellos que usan a los pobres para aumentar su riqueza y sus posesiones, de manera parecida a los que hoy usan y se benefician del sistema carcelario industrializado que explota a la gente de color y a los pobres para aumentar su riqueza. Ahora ese sistema sacrifica a las niñas negras a sus dioses de la codicia y a los ídolos del comercio. Los profetas declaran que Dios exige justicia y que la ley de Dios es justa.

El concepto de justicia y la aplicación de la ley también es parte intrincada de la Biblia hebrea. Para el propósito de debatir sobre la justicia, los invito a adoptar un lente legal y mirar Números 27:1–8 como ejemplo del requerimiento de Dios de practicar la justicia hacia las mujeres. Aquí Dios permite que las hijas de Zelofehad reciban la herencia de su padre; esto era inaudito en su tiempo. Podemos mirar al libro de Job como registro legal en el que Job demanda a Dios. La afirmación de Job es fundacional en relación con su propósito: “¡Ojalá supiera yo dónde encontrarlo, y cómo llegar a donde vive! Presentaría ante él mi caso, pues me sobran argumentos. ¡Ya sabría cómo responder a lo que él me contestara! Pero él no usaría la fuerza como argumento, sino que me escucharía” (Job 23:3–6, DHH). En este litigio, Job sale ganando y su comunidad lo restaura. También encuentra una manera de proveer una herencia a sus hijas, a quienes se menciona en el texto. Moisés está anunciando un nuevo trato para las mujeres. Busca un mecanismo para que las mujeres no queden en la pobreza, indefensas, dependiendo únicamente de los hombres o del sistema para su vida y sustento.

El relato de Números invita a los lectores a mirar más de cerca cómo se ejerce la justicia; rechaza la justicia retributiva y punitiva y explora la justicia restaurativa. De manera similar, Job es restaurado al final del libro, aunque jamás recupera a los hijos perdidos. De igual manera, jamás se deshace el daño a las niñas que se describe en *Expulsión*, que se ven golpeadas y aplastadas bajo el peso de un sistema educativo y penal injusto; pero, como Job, podemos hacer la defensa teológica y legal para la restauración de esas niñas, algunas de las cuales ahora son jóvenes, y seguir comprometidas en la oración, la educación y defensa de la justicia social hasta que el sistema cambie. Job persevera a través de un largo proceso; no renuncia. Una vez restaurado, Job hace provisión para todos sus hijos vivos incluyendo sus hijas Jemina, Cesia y Karen-hapuc. El nombrar a las hijas es significativo: tienen una identidad más allá de la identidad de su padre. Se nos llama a hacer provisión para estas niñas, hasta la última de ellas, que con frecuencia son las mujeres pobres por quienes piden justicia los profetas.

La justicia punitiva ve al presunto agresor con la meta de infligir castigo. La justicia restaurativa ve al agresor y a la víctima; es comunitaria y todos son responsables. El lente teológico ve al libro de Job y trata de encontrar a Dios y la naturaleza de lo divino. El lente legal ve el libro de Job en busca de justicia, conformidad con la ley, la obligación de las partes y el precedente. En la sociedad contemporánea “la justicia retributiva se interpreta tanto en relación al castigo de quienes han violado las reglas sociales como a la confirmación de esos valores sociales violados por los ofensores... La práctica y el estudio de la justicia retributiva se han enfocado en el uso de medidas punitivas (por ej. sentencias a prisión), asignadas por medio de procesos unilaterales (por ej. un juez que determina la sentencia adecuada para determinado crimen)”¹³. Por su parte, la justicia restaurativa procura el bien de la víctima tanto como la integridad del agresor. Procura restaurar todas las partes para que sean miembros productivos de la sociedad. “La justicia restaurativa pone el acento en reparar el daño causado por el crimen; es una alternativa a los sistemas retributivos basados en el castigo que son de uso común en Estados Unidos de América y en gran parte del resto del mundo. La justicia restaurativa es un enfoque no antagónico que busca reunir a los afectados por un delito, incluyendo como mínimo al ofensor y a la víctima, en un proceso que requiere que el ofensor acepte la responsabilidad y las consecuencias de su conducta”¹⁴. Por lo tanto, la justicia restaurativa pone el foco en la víctima, en el agresor y en la comunidad. La restitución, usada con frecuencia en la ley contractual, es la compensación monetaria por la pérdida. Es semejante a las reparaciones y a la recompensa.

Cuerpos: negros, jóvenes, femeninos y expulsados

Lamentablemente, el concepto de usar los cuerpos jóvenes, negros, femeninos y luego descartarlos no es nuevo. Morris lo expone en *Expulsión*. Analiza el impacto de la esclavitud, de las leyes Jim Crow y de otras que han impactado negativamente en los estadounidenses negros, tanto como la falta de justicia restaurativa por esos males.

La teología de Wesley

Jesús bendice a los niños

Cierto día, algunos padres llevaron a sus niños a Jesús para que los tocara y los bendijera, pero los discípulos regañaron a los padres por molestarlo. Cuando Jesús vio lo que sucedía, se enojó con sus discípulos y les dijo: “Dejen que los niños vengan a mí. ¡No los detengan! Pues el reino de Dios pertenece a los que son como estos niños. Les digo la verdad, el que no reciba el reino de Dios como un niño nunca entrará en él”. Entonces tomó a los niños en sus brazos y después de poner sus manos sobre la cabeza de ellos, los bendijo. (Marcos 10:13–16)

Al tener presente la santidad personal y la santidad social, los metodistas se han involucrado históricamente en el desarrollo de recursos tanto espirituales como temporales a favor de los necesitados. Juan Wesley, muy influenciado por su madre Susana Wesley, dio lugar en su ministerio a mujeres, niñas y niños. Defendió el acceso a la educación para todas las clases, abogó por los derechos humanos, los derechos de los prisioneros, la salud y el bienestar para todos, y la liberación de la humanidad. Se opuso a la institución de la esclavitud.

En este tratado sobre los males de la esclavitud, el fundador del metodismo afirmó claramente su convicción de que “La libertad es el derecho de toda criatura humana en cuanto aspira el primer soplo de vida. Ninguna ley humana puede privarlo de ese derecho, que deriva de la ley de la naturaleza”. Publicada por primera vez en Londres en 1774 y reimpressa en Filadelfia para los lectores estadounidenses el mismo año, su prohibición incondicional de la esclavitud fue ratificada en la Conferencia de Baltimore de 1784 y reafirmada en el primer libro de Disciplina para metodistas estadounidenses. No obstante, las políticas metodistas sobre la esclavitud después de 1800 permitieron una continua erosión de esos principios fundantes. En 1804 la Conferencia General de la Iglesia Metodista Episcopal publicó dos diferentes ediciones del libro de Disciplina para que la edición vendida en el sur de Estados Unidos de América omitiera cualquier mención de la esclavitud.¹⁵

Los metodistas se opusieron activamente a la esclavitud. Algunos teólogos afirman que solo los cuáqueros eran apasionados en el movimiento abolicionista. Las actas de constitución de la Iglesia Metodista en las colonias contenían prohibiciones contra la esclavitud. Sin embargo, con el paso del tiempo la fuerza de trabajo se veía necesaria para la estabilidad y el crecimiento económico. Las creencias básicas del metodismo no apoyaban esa institución, pero algunos metodistas pusieron su codicia personal por encima de la humanidad de otros. Esta posición con el tiempo dividió la iglesia, dando origen en 1846 a la Iglesia Metodista Sur.

Aunque la Biblia habla de esclavitud, esa institución no era en absoluto semejante al comercio trasatlántico de esclavos, en el que seres humanos brutalmente secuestrados eran transportados en condiciones inhumanas, las familias eran separadas, y a las personas se las azotaba, mutilaba, torturaba y obligaba a trabajar hasta la muerte. La práctica de la esclavitud existe desde que hay registro histórico.

Sin embargo, es fundamental observar que Dios es el libertador de los israelitas bajo la esclavitud egipcia. La historia de Éxodo es fundacional en la experiencia hebrea y la que finalmente se convierte en la historia cristiana. Después de que Dios liberó a los israelitas, les dio leyes que incluyen leyes sobre la esclavitud.

El término “esclavo” en el Antiguo Testamento no se utiliza en el mismo contexto que la comprensión moderna de la palabra esclavitud.

El término esclavo en las traducciones de la Biblia se presta a confusión... Por ese motivo, para describir lo que estaba permitido en la Biblia, uno más bien debería hablar de ‘trabajo obligatorio’ (solo en caso de deudas), ‘servicio de trabajo’, o... ‘servidumbre de trabajo’... Levítico 25:6 distingue entre cuatro diferentes tipos de trabajo dependiente: siervo, sierva, jornalero y residente transitorio (Levítico 22:10; 25:40).¹⁶

Los israelitas no podían ser esclavos permanentes; solamente los extranjeros (no israelitas) podían serlo; con todo, había estrictas prohibiciones contra el maltrato a los mismos. Los esclavos tenían derechos legales. En la Biblia el sistema de esclavitud consistía en esclavitud por deuda o esclavitud política. El sistema trasatlántico de comercio de esclavos conformaba un sistema de propiedad personal. Eso significaba que los seres humanos eran reducidos a propiedad y carecían de todo derecho. “La génesis de los afroamericanos como habitantes del Nuevo Mundo fue el resultado de capturas forzosas y transporte de un mínimo de diez millones de africanos desde su tierra natal a través del océano Atlántico”¹⁷. Se los trataba con brutalidad y su condición era perpetua, pasando de una generación a otra. Se destruían comunidades, familias y culturas. Eso era una violación directa del mandato bíblico:

No había ninguna situación en que fuera legal esclavizar a alguien por medio del robo o de la venta. El castigo para esas acciones era la pena de muerte: “Asimismo el que secuestre una persona y la venda, o si es hallada en sus manos, morirá” (Éxodo 21:16). “Cuando sea hallado alguien que haya secuestrado a uno de sus hermanos entre los hijos de Israel, para esclavizarlo o venderlo, ese ladrón morirá. Así extirparás el mal de en medio de ti” (Deuteronomio 24:7). Estas instrucciones en sí mismas condenan clara y firmemente... la esclavitud colonial moderna. Prácticamente todos los negros en Estados Unidos de América y América del Sur se hicieron esclavos por secuestro. Los traficantes de esclavos y sus financistas provenientes de refinadas casas de cambio y familias aristocráticas se apropiaban de la vida de otros y así, según de la ley del Antiguo Testamento, perdían su propia vida... esa sentencia se aplica no solamente a los brutales cazadores de esclavos, sino también a los respetables ciudadanos ingleses y estadounidenses que financiaron el tráfico de esclavos.¹⁸

Algunos estados como Virginia y Maryland eran conocidos como “estados criadores” donde los hijos de las mujeres negras eran vendidos y entregados en el sur profundo. El tráfico trasatlántico de esclavos fue el hecho traumático antecedente que continúa marcando la vida de la gente negra en Estados Unidos de América y en la diáspora africana; es la génesis del trauma que pasa de generación en generación y persigue la vida de las niñas y las mujeres que reciben aun más trauma causado por los sistemas de justicia juvenil y penal. Simplemente quitar la prohibición contra la esclavitud del libro *Disciplina* no convirtió al sistema en algo correcto o inexistente. El metodismo creció con Estados Unidos y los metodistas han tomado posición a ambos lados del tema de la justicia racial. Con frecuencia los metodistas de buena consciencia se han puesto a un lado en silencio. A pesar de ser un

predicador negro, Harry Hoosier viajó con Francis Asbury, el primer obispo metodista en las colonias (quien ordenó a Richard Allen, a quien se analiza más abajo), y hasta hubo períodos y lugares donde la gente negra era expulsada del metodismo:

El período de fundación no careció de graves dificultades especialmente para los metodistas. El conflicto entre la estructura y los valores metodistas y las normas culturales estadounidenses (especialmente respecto al episcopado, la raza y la esclavitud) en ocasiones llevó al cisma. En 1782, James O’Kelly fundó Metodistas Republicanos para reducir la autoridad de los obispos. Richard Allen (1760–1831) un esclavo emancipado y predicador metodista, quien fue maltratado por su condición racial, dejó la iglesia y en 1816 organizó la Iglesia Metodista Episcopal Africana. Por motivos similares, comenzó la Iglesia Metodista Episcopal Africana de Sión en 1821. En 1880, alrededor de cinco mil predicadores y laicos abandonaron la denominación porque no otorgaba representación al laicado ni permitía la elección de ancianos para presidir (superintendentes de distrito). Este nuevo cuerpo se denominó Iglesia Metodista Protestante, y en 1939 se unificó con la Iglesia Metodista Episcopal y la Iglesia Metodista Episcopal Sur para convertirse en la Iglesia Metodista. En 1843, ante el debilitamiento de la prohibición metodista del esclavismo, los predicadores abolicionistas Orange Scout y Luther Lee formaron la Iglesia Metodista Wesleyana.¹⁹

En 1939, cuando la Iglesia Metodista Episcopal Sur, la Iglesia Metodista Protestante y la Iglesia Metodista Episcopal se unificaron como un solo cuerpo, nuevamente las personas negras fueron empujadas a salir por medio de la formación de la Jurisdicción Central, dándole continuidad a la segregación. Todas las iglesias y distritos negros fueron reunidos en la Jurisdicción Central como una manera de mantener la segregación en la iglesia. Morris Davis, al escribir sobre la Jurisdicción Central, afirma:

Los blancos nórdicos, especialmente en iglesias como la MEC (Metodista Episcopal Central), no participaron ni expresaron mucha crítica cuando el entramado de leyes que se conocieron como Jim Crow asfixió y atravesó la vida de los estadounidenses negros. Pero además del fracaso por el silencio en cuestiones de justicia racial, los debates de la Comisión de Unificación, observados tan de cerca por la nación, y que finalmente llevaron a la creación de una iglesia segregada nacionalmente, contribuyeron directamente al fortalecimiento y la extensión de las leyes Jim Crow. Las iglesias se consideraban árbitros de la moralidad y fundamentales para la conciencia nacional —fueron casi por sí solas responsables de la prohibición nacional del alcohol durante ese período— y por eso la nación miraba a sus iglesias más exitosas para saber lo que podría tomarse a mal. La Comisión de Unificación claramente transmitió dos cosas: que la integración racial no era necesaria para que la nación cristiana de Estados Unidos de América mantuviera su presunción de autoridad moral, y que el progreso futuro de la civilización cristiana estadounidense era imposible sin la separación de las razas.²⁰

Cuando miramos atrás y reflexionamos sobre nuestra herencia metodista tanto buena como mala, nos vemos desafiadas y desafiados a ser como Jesucristo: revolucionario, acogedor, transformador, inclusivo, liberador y amoroso.

Estructura del plan de lecciones

Cada una de las sesiones de la *Guía para líderes* se ajusta a la estructura de un plan. Eso asegura la coherencia en el logro de metas de aprendizaje, y facilita el aprendizaje al permitir que las participantes se familiaricen con el flujo de las lecciones. Las cuatro primeras sesiones están pensadas para encararlas en forma consecutiva, pero de todos modos cada una puede utilizarse como unidad independiente. La sesión extra de repaso está pensada como sesión independiente para un contexto

congregacional y por lo tanto tiene una estructura propia, diferente del resto de sesiones. La estructura del plan de las lecciones principales es la siguiente:

Metas de aprendizaje: Cada unidad tiene entre tres y cinco metas de aprendizaje.

Reglas de compromiso: Cada grupo tendrá la oportunidad de crear reglas de compromiso como actividad comunitaria. Esto genera cohesión en el grupo. No obstante, las reglas de compromiso deberían incluir lo siguiente: *Confidencialidad*, *Respeto* por las opiniones diferentes y *Paciencia* durante los debates difíciles. Sugerimos que los grupos utilicen como base para sus propios pactos el pacto incluido en *Una Hermandad de Gracia, Libro de Programa de Mujeres Metodistas Unidas, 2018–2019*.²¹ Un recurso adicional que sugerimos para el desarrollo de las reglas de compromiso del grupo es *Eight Principles of Holy Conferencing* [Ocho principios para dialogar en santidad]: mnumc-email.brtapp.com/files/eefiles/documents/holy_conferencing_study_guide_2012.pdf.²²

La líder debe entender que las participantes del estudio provienen de diferentes trasfondos y experiencias y que algunos de estos relatos pueden desatar en ellas una respuesta emocional o de otro tipo. También debería informar de entrada a las participantes que algunas de las conversaciones en estas sesiones pueden provocar emociones profundas y por lo tanto están en libertad de abandonar brevemente el aula sin necesidad de dar ninguna explicación. De hecho, algunos de estos relatos o videos también pueden desatar emociones fuertes en la propia líder. Por lo tanto, las líderes deben estar centradas en Cristo y prepararse para cada sesión tomándose el tiempo de encarar el material en oración. Deben esforzarse por guiar las sesiones de manera compasiva, pero teniendo cuidado de no permitir que su pasión personal domine el estudio y asegurándose de brindar espacio para que todas las voces se oigan. La meta es permitir que las participantes lean, oren, debatan, procesen y encaren el libro y las Escrituras mientras dan lugar a que el Espíritu Santo las guíe individualmente y en grupo a comprometerse en el ministerio transformador que afectará la vida de las niñas negras que hoy están siendo devoradas por un sistema que las priva de su inocencia, su identidad y su juventud.

Resumen de la sesión: Esta sección es tanto para la líder de estudio como para las participantes. Provee un resumen de los tópicos y actividades abarcados en la sesión. Las líderes de estudio pueden compartir con las participantes en una diversidad de formas: pueden leer los resúmenes de las sesiones en voz alta (si son breves), ofrecer una reseña de los puntos clave (si son largos) o hacer fotocopias de los resúmenes y hacerlos circular entre las participantes.

Términos clave: Términos con los que las participantes a lo mejor no estén familiarizadas y que se discuten y definen en cada sesión. En los apéndices se proveen listas de estos términos con sus definiciones. La líder deberá fotocopiar la lista de términos relevantes antes de cada sesión y entregarla a las participantes para su consulta.

Bienvenida: La bienvenida de las participantes incluye un recibimiento verbal por parte de la líder de estudio, además de presentaciones y una actividad para romper el hielo entre las participantes. Después de las dos primeras sesiones, además de la bienvenida de la líder, este tiempo también se puede utilizar como un “*check-in*” para evaluar el compromiso de las participantes con las actividades

de la sesión. El espacio físico también forma parte del recibimiento. Considere la posibilidad de instalar las sillas en un semicírculo. Junto a la entrada, ubique una mesa de recursos con ejemplares de la Biblia y los impresos que las participantes necesitarán durante la sesión, además de bolígrafos, etiquetas con los nombres, marcadores, el plan de la lección, y una hoja de registro de asistencia. Escriba “Bienvenidas” en un papel de rotafolio o una pizarra blanca. El Pacto de la Hermandad de Gracia también debería estar escrito en un afiche y colgado sobre la pared. Si lo desea, puede poner música de adoración instrumental contemporánea en un volumen suave, para acompañar a las participantes mientras se reúnen. Disponer refrescos para los tres descansos programados puede ayudar a las participantes a seguir sintiéndose bienvenidas y cómodas durante la sesión de dos horas.

Una nota sobre los materiales: *Antes de las sesiones, las líderes deberían reunir todos los materiales necesarios. Además de los elementos de la mesa de recursos mencionados arriba (ejemplares de la Biblia, impresos y plan de la lección, bolígrafos y lápices, etiquetas con los nombres, marcadores, hoja de registro, rotafolio o pizarra blanca), las líderes deberán disponer de tarjetas de fichero, hojas de papel prensa y una cesta.*

Canto, oración o letanía de apertura: Es una canción, oración o letanía breve que genera un momento para centrarse y reflexionar sobre nuestra fe.

Pasaje de las Escrituras: Es el pasaje bíblico necesario para la sesión. Es la base del marco teológico de la sesión. El grupo lee y analiza el pasaje en conjunto.

Actividades: Cada sesión contiene por lo menos dos diferentes tipos de actividades estructuradas. Estas pueden incluir canciones/oraciones/reflexión/lecturas bíblicas/conferencias, actividades de grupos reducidos o un video.

Reflexión final: Antes de cerrar la sesión, la líder retomará temas que fueron registrados en el papel de rotafolio o afiche pero quedaron “aparcados” durante la sesión y mencionará los puntos destacados. Luego pedirá al grupo que se reubiquen de a pares o grupos pequeños y dediquen tiempo a reflexionar sobre una o dos de las preguntas que generan conexiones, presentadas abajo. La líder debe establecer un tiempo límite de acuerdo al tiempo disponible, luego reunirá a las participantes y pedirá informes de cada grupo pequeño. Luego cerrará la sesión con una oración o reflexión.

Preguntas que generan conexiones: Estas preguntas cumplen diversas funciones, incluyendo provocar la reflexión teológica más profunda entre las participantes, determinar maneras adecuadas de compromiso comunitario, y pensar en el papel de la iglesia como puente o como barrera.

Resumen del capítulo: Esta sección es para información de la líder. Provee un resumen de los capítulos presentados del libro *Expulsión* que corresponden a la sección entre manos y destaca conceptos nuevos y difíciles que requieren una atención especial de parte de la líder.

Referencias

1. Douglas A. Blackmon: *Slavery by Another Name: The Re-Enslavement of Black Americans from the Civil War to World War II* (New York: Doubleday, primera edición, 2008), 41.
2. Treceava Enmienda de la Constitución de Estados Unidos de América.
3. J. Mancini Matthew: “Race, Economics, and the Abandonment of Convict Leasing”, *The Journal of Negro History* 63, n.º 4 (1978): 339.
4. Marian Wright Edelman: “The Cradle to Prison Pipeline: An American Health Crisis”, *Preventing Chronic Disease* 4, n.º 3 (julio de 2007): A43. ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1955386.
5. Edelman: “The Cradle to Prison Pipeline”.
6. *Plessy v. Ferguson*, 163 U.S. 537 (1896).
7. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954).
8. “Methodist Women: Sisterhood of Grace, A History of Women in Mission”, publicado o actualizado el 20 de marzo de 2014, unitedmethodistwomen.org/news/methodist-women-sisterhood-of-grace.
9. Grover J. “Russ” Whitehurst y otros: “60 Years after Brown v. Board of Education, how racially balanced are America’s public schools?”, Brookings Institute, 20 de noviembre de 2017, brookings.edu/research/60-years-after-brown-v-board-of-education-howracially-balanced-are-americas-public-schools.
10. James M. Washington, ed.: *A Testament of Hope: The Essential Writings and Speeches of Martin Luther King Jr.*, Edición especial del 75.º aniversario (New York: HarperCollins, 1991), 289.
11. Por favor tome nota del uso de “reino relacional” en lugar del tradicional “reino”. Este término fue acuñado por Ada María Isasi-Díaz. Destaca la relación, la comunidad y la equidad como bases del reino de Dios.
12. Walter J. Houston: “Social Justice and the Prophets”, cita del 8 de mayo, 2018, bibleodyssey.org/passages/related-articles/socialjustice-and-the-prophets.
13. Dena M. Gromet y John M. Darley: “Retributive and Restorative Justice: Importance of Crime Severity and Shared Identity in People’s Justice Responses”, *Australian Journal of Psychology* 61, n.º 1 (2009): 50.
14. Sarah E. Boslaugh: “Restorative Justice” en *Salem Press Encyclopedia* (Camarillo, CA: Salem Media Group, 2019).
15. John Wesley (1703–1791): *Thoughts upon Slavery* (Philadelphia: Joseph Cruickshank, 1774), smu.edu/Bridwell/SpecialCollectionsandArchives/Exhibitions/WelcomeAdditions/Methodist/OnSlavery.
16. Thomas Schirrmacher: “Slavery in the Old Testament, en the New Testament, and History”, *Evangelical Review of Theology* 42, no. 3 (2018): 225.
17. Nell Irvin Painter: *Creating Black Americans: African-American History and Its Meanings, 1619 to the Present* (New York: Oxford University Press, 2006), 21.
18. Schirrmacher, “Slavery in the Old Testament, in the New Testament, and History”, 229.
19. *Disciplina de la Iglesia Metodista Unida—2016* (Nashville: United Methodist Publishing House, 2016), 15.
20. Morris L. Davis: *The Methodist Unification: Christianity and the Politics of Race in the Jim Crow Era* (New York: New York University Press), 131.
21. *Una Hermandad de Gracia, Libro de Programa de Mujeres Metodistas Unidas, 2018–2019* (New York: United Methodist Women, 2018), 5.
22. Sally Dyck: *Eight Principles of Holy Conferencing: A Study Guide for Churches and Groups* (Iglesia Metodista Unida, Minneapolis, MN: 2012).

Sesión 1: La lucha por sobrevivir

Metas de aprendizaje:

1. Entender la base histórica y sociopolítica que subyace a la criminalización de las niñas negras;
2. Entender los prejuicios implícitos y la socialización en la toma de decisiones personales;
3. Ser capaz de debatir sobre la condición binaria de género y la interseccionalidad; y
4. Analizar la intersección de la pobreza, el género y la raza.

Reglas de compromiso (5 minutos)

Cada grupo tendrá la oportunidad de crear reglas de compromiso, como actividad conjunta. Esto construye cohesión en el grupo. Las reglas de compromiso sobre las que decide el grupo en la primera sesión se utilizarán durante todo el estudio. Cuando se discutan estas reglas con el grupo, más allá de simplemente enumerarlas, la líder puede explicar que durante este tiempo de estudio pedimos a las participantes que acuerden un pacto entre ellas.

Cuando oímos la palabra “pacto” generalmente pensamos en la Biblia y en el pacto de Dios con su pueblo. La palabra “pacto” proviene de la palabra hebrea *berith*, que literalmente significa “cortar”. Se usa por primera vez en Génesis cuando Dios establece un pacto con Noé y su familia. “Pero estableceré mi pacto contigo, y tú entrarás en el arca, con tus hijos, tu mujer y las mujeres de tus hijos” (Génesis 6:18). El profeta Jeremías también se refiere a un nuevo pacto, una nueva relación con Dios y el pueblo de Dios, en Jeremías 31:31–33. Así como Dios está en pacto con su pueblo, nosotras, como hijas de Dios, podemos estar en pacto unas con otras. El pacto es algo que va más allá de simplemente aceptar seguir ciertas reglas; establece una relación. Como cristianas, ya tenemos una relación de unas con otras gracias a nuestra relación con Cristo. Este tiempo de estudio está destinado a fortalecer esa relación y extender la relación a otros por medio del amor de Cristo a medida que conversamos y desarrollamos soluciones en el ministerio. Sugerimos que los grupos utilicen *Una Hermandad de Gracia: Libro de Programa de Mujeres Metodistas Unidas, 2018–2019*, como base para sus pactos:

Pacto de la Hermandad de Gracia

- Escuchar activamente —con la mente y el corazón.
- Hablar sobre la base de la propia experiencia.
- Estar atentas al lenguaje corporal.
- Respetar la confidencialidad.
- Respetar los espacios personales.
- Hacerse cargo de las propias intenciones y del impacto provocado.
- Practicar la sustentabilidad.
- Saber que algunas tareas quedarán incompletas, que habrá desaliento y alegría.¹

El Pacto de la Hermandad de Gracia debería estar impreso con anticipación sobre papel de rotafolio o afiche y colgado en la pared. La líder debe implicarse en el debate entre las participantes, pidiéndoles que expliquen lo que cada afirmación significa y/o describan lo que implica en la vida diaria. Después de que el grupo analice todas las afirmaciones, la líder puede preguntar si las participantes quieren

agregar algo más al pacto, y en ese caso incluir esos temas en el papel del rotafolio. Después de que todo queda registrado, el pacto se debe sellar por consenso; la líder puede preguntar si todas las participantes están de acuerdo con el pacto y respetarán sus términos durante las sesiones. (Puede ser un voto formal, o bien la líder puede buscar otras señales de acuerdo/afirmación de parte del grupo). Si hay un espacio dedicado en forma permanente para el estudio, el Pacto de la Hermandad de Gracia puede quedar colgado en la pared. De lo contrario, la líder deberá colgarlo en la pared antes de comenzar cada sesión de estudio.

Expulsión tiene contenido perturbador que seguramente provocará conversaciones difíciles. De hecho, la introducción, de la que nos ocuparemos en esta sesión, abre con una narrativa vívida sobre una niña que llama a su madre mientras un policía la arroja al suelo —el primero de numerosos relatos igualmente perturbadores que contiene el libro. La líder dirá a las participantes que algunas de estas conversaciones pueden disparar emociones profundas, y por lo tanto están en libertad de salir brevemente de la sala de clase sin dar explicaciones si lo consideran necesario. La líder también deberá recordar a las participantes que en *Expulsión* se trata gran cantidad de material; por lo tanto, si surgen preguntas o comentarios que no son pertinentes a la discusión del momento, se las dejará registradas para considerarlas en otro momento más apropiado. Esto se puede hacer usando la expresión “playa de aparcamiento”. Para esto, la líder etiquetará una hoja de papel de rotafolio con el título “Playa de aparcamiento”. Cada vez que surja algo no relacionado con el análisis, la líder deberá detener brevemente la conversación, reconociendo que el tema es importante, pero que en ese preciso momento no es posible debatirlo. Entonces pondrán el tema en la “playa de aparcamiento” escribiéndolo en una lista. La líder deberá reservar un tiempo al final de la sesión para volver a esas anotaciones y determinar si el tema ya ha sido discutido en el curso de la sesión y, de no ser así, cómo se lo puede tratar más adelante. Advierta a las participantes que a lo mejor no hay suficiente tiempo para tratar todos los puntos de la “playa de aparcamiento”.

Resumen de la sesión (10 minutos)

Las líderes deberían compartir el contenido del resumen de la sesión con las participantes leyéndolo en voz alta, ofreciendo un repaso de los puntos clave, o haciendo fotocopias para circular entre las participantes para que las lean individualmente y luego discutan en conjunto los puntos clave.

Esta sesión extiende una base sólida para el estudio. Provee un panorama del problema de la criminalización de la conducta de las niñas negras y sus antecedentes históricos y avanza hacia la meta misional de generar consciencia, comprensión y sensibilidad. Lo hace examinando conceptos legales e introduciendo los conceptos subyacentes de cultura, contexto, socialización, tipos de opresión y prejuicios implícitos.

Esta sesión abarca la Introducción y el capítulo 1: “La lucha por sobrevivir” de *Expulsión*. Aquí se los resumirá por separado, aunque durante la sesión se analizarán como unidad. Muchas veces las y los lectores saltan la introducción de un libro por el ansia de llegar al nudo del tema, pero alentamos que se lea detenidamente la introducción de *Expulsión*. Como ocurre en la introducción de otros libros, la autora Monique Morris establece allí el fundamento para el texto de *Expulsión*, y delinea los puntos salientes de los capítulos siguientes. En su introducción Morris también provee el contexto

sociopolítico contemporáneo para el libro, comprometiendo al lector rápidamente con un relato tomado de los titulares sobre “Dejerria Becton, de catorce años, quien en el verano de 2015 fue arrojada al suelo y atacada físicamente por el cabo Eric Casebolt” (p. 1). También provee el contexto histórico y legal más general en relación con la educación de las niñas negras.

Contexto sociopolítico: El incidente en torno a Dejerria Becton ocurrió en 2015. En ese tiempo, el video se viralizó como un estallido en las redes y apareció en Facebook, Twitter, YouTube, Instagram y en otros medios masivos de comunicación. Como sucede con la rápida rotación en las redes sociales, una nueva historia pronto la reemplazó. Para tener una comprensión mejor de lo que ocurrió, animamos a las líderes a ver y/o leer la cobertura de este hecho en diferentes redes (advierta que el video, en particular, es traumático) buscando los siguientes encabezados en internet: WSJ original uncut video; teen who filmed McKinney pool party takedown video speaks out; McKinney officer resigns due to actions in pool party video; teen slammed to the ground at pool party files \$5 million lawsuit against Texas cop, city; black Texas teenager brutalized in 2015 finally gets her pool party.

Más allá del choque y el trauma de observar a un agente de policía arrojar al suelo a una niña en bikini, esta escena convoca una secuencia de otras preguntas: ¿Qué fue lo que precipitó sus acciones? ¿Qué ocurrió con Dejerria? ¿Qué ocurrió con el agente? ¿Qué hizo el departamento de policía? ¿Cómo afecta al espectador presenciar estos actos violentos? Lo que es más importante, ¿qué debemos hacer cuando presenciamos actos de violencia e injusticia personalmente o en línea?

Contexto histórico: Morris provee una breve perspectiva histórica sobre la importancia de educar a las niñas negras. Presenta el caso de referencia *Brown v. Board of Education*; también pone el foco en el riesgo que asumieron las mujeres para acceder a y proveer educación antes de la decisión del caso Brown. Además expone el propósito de *Expulsión*: “Cuestionar la inequidad racial y de género que sigue dominando la educación más de sesenta años después del caso *Brown*. Al exponer ciertas verdades que hasta ahora se han ignorado o encubierto, mi meta es trazar un nuevo camino y defender los esfuerzos que van más allá de la retórica de ‘rapidez deliberada’ que por tanto tiempo ha prolongado la desatención de las niñas negras pobres” (p. 8).

Líderes, participantes y lectoras deben tener en mente este propósito mientras continúan con el estudio. Sin embargo, debemos ser conscientes de que también invitamos a Cristo a este debate mientras proclamamos que este es el año agradable al Señor, mientras proveemos buenas noticias, liberación y recuperación a quienes están en necesidad. Las líderes deberán destacar el papel de las mujeres afroamericanas cristianas en instalar lugares de aprendizaje, mujeres como Catherine Ferguson (pp. 5–6) y Mary McLeod Bethune (p. 6), inspiradas y empoderadas por su fe en Dios.

En la sección titulada “Ampliar el debate sobre el canal directo de la escuela a la prisión”, Morris introduce el concepto del canal de la escuela a la prisión (SPP). Al explicar que el marco para el SPP “se desarrolló mayormente a partir de las condiciones y experiencias de los varones”, Morris elabora la importancia de un análisis culturalmente sensible, específico para el género y apropiado a la edad, que incluya a las niñas negras en la conversación sobre y las soluciones al SPP. Además de proveer datos estadísticos, discute las políticas de disciplina de la escuela, incluyendo las políticas de tolerancia cero, las políticas de exclusión y la presencia de policías en las escuelas.

Términos clave

Las líderes deberían fotocopiar los impresos que contienen los siguientes términos clave y sus definiciones (ver Apéndice A), para la actividad de términos clave. Una comprensión dinámica de estos términos generará una comprensión más rica del contenido.

- i. Canal de la escuela a la prisión
- ii. Rutas de la escuela al confinamiento
- iii. Interseccionalidad
- iv. Opresión racial implícita
- v. Inequidad estructural
- vi. Prejuicios implícitos
- vii. Encarcelación masiva
- viii. Criminalización de comunidades de color

Bienvenida (20 minutos)

La bienvenida de las participantes incluye un recibimiento verbal por parte de la líder, lo mismo que presentaciones, una actividad para romper el hielo y comprometer a las participantes, y un breve comentario sobre los temas que se tratarán. Después de dar la bienvenida a las participantes, la líder deberá iniciar las presentaciones en las que compartirán brevemente su trasfondo y por qué están interesadas en este tema. Luego puede circular por la sala pidiendo a las participantes que se describan a sí mismas usando otra palabra que comience con la primera letra de su nombre. Por ejemplo, una participante puede decir “Irene inquisitiva” y luego responder a las siguientes preguntas: ¿De dónde es usted? ¿Por qué está interesada en este estudio? La líder animará a todas las participantes a saludar a cada persona después de que diga su nombre —por ejemplo, “Hola, Irene” o “Bienvenida, Irene”. A lo largo de las sesiones aprenderemos muchos nombres de niñas negras mencionadas en *Expulsión*. También aprenderemos las muchas formas en que se deshumaniza a esas niñas. Haremos todo el esfuerzo posible por mantener y honrar su dignidad llamándolas por sus nombres y llamándonos unas a otras por nuestros nombres.

La líder debe presentar la actividad de términos clave en una breve reseña, la que se llevará a cabo más adelante en la sesión. Esto provee una transición natural a una discusión sobre la cultura.

La líder pedirá a las participantes que miren a su alrededor en la sala y observen que, por mucho que nos parezcamos, somos diferentes. Muchas de las diferencias se basan en la cultura y la forma en que fuimos socializadas. Las diferencias en cultura y socialización son una de las razones por las que podemos ver el mismo hecho e interpretarlo de manera diferente. Además, el no comprender la cultura y la socialización de la otra persona puede entorpecer la comunicación. Mucho de lo que somos (nuestros valores y patrones de pensamiento) está bajo la superficie. El desarrollo de la competencia cultural nos permite entender e interactuar con una persona cuya cultura es diferente de la nuestra. Muchos de nuestros valores e ideas acerca de otros se desarrollaron antes de nuestro nacimiento. Este proceso se denomina socialización, y es la forma en que somos modeladas por la familia donde nacimos, por nuestra educación, nuestra experiencia religiosa y así sucesivamente.

CanCIÓN, oración o letanía de apertura (5 minutos)

Se sugiere una oración de apertura tomada de la *Racial Justice Conversation Guide* [Guía para el diálogo sobre justicia racial], que se encuentra en el Apéndice B. La líder pedirá a las participantes que se pongan de pie físicamente o en espíritu para la oración.

Pasaje de las Escrituras

El grupo continuará después de la oración leyendo Jeremías 31:1–17 en las Escrituras. Se destacará el versículo clave: “Así ha dicho Jehová: Voz fue oída en Ramá, llanto y lloro amargo: es Raquel que llora por sus hijos, y no quiso ser consolada acerca de sus hijos, porque perecieron” (Jeremías 31:15).

Actividad de términos clave (25 minutos)

Introducción: El lenguaje es importante y poderoso para obtener una mejor comprensión de cualquier tema. La autora Monique Morris utiliza diversos términos que son fundamentales para entender su libro. Antes de dedicar tiempo a la conversación y a tomar mayor compromiso con su obra, es importante que tengamos un vocabulario compartido.

Instrucciones: Entregue a cada una de las participantes el impreso que contiene los términos clave y las definiciones para la sesión 1. Pida que cada persona repase la lista de términos durante cinco minutos.

Parte I: Pida a las participantes que busquen una compañera con quien comentar las siguientes preguntas durante otros cinco minutos.

Preguntas para la reflexión: ¿Qué palabras ya conocía? ¿Cuál se destacó? ¿Qué aprendió? ¿Hay una mejor definición para alguno de estos términos?

Parte II: Explore estas palabras en su contexto apelando al libro para una mejor comprensión. Cada dúo de participantes tendrá quince minutos para buscar estos términos en los números de páginas de *Expulsión* de la lista de abajo y entonces reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿Cambió de alguna manera su comprensión sobre las palabras clave? ¿Qué se destacó después de leer el término en contexto?

- i. **Canal de la escuela a la prisión** (*Expulsión*, pp. 9, 11, 12): El “canal de la escuela a la prisión” es una expresión que describe el modo en que niñas, niños y jóvenes de color son encaminados por las instituciones y los sistemas, y empujados fuera del éxito educativo y hacia el sistema de justicia penal.
- ii. **Rutas de la escuela al confinamiento** (pp. 12, 14): Similar al canal de la escuela a la prisión, pero con una perspectiva más amplia, el confinamiento incluye la encarcelación como se la entiende tradicionalmente (la cárcel o la penitenciaría), pero también otras formas de restricción experimentada por las niñas como el arresto domiciliario, el monitoreo electrónico, la ubicación compulsiva en viviendas grupales.
- iii. **Interseccionalidad** (pp. 23, 24, 196): El término “interseccionalidad” fue acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw, jurista y activista por los derechos civiles. La interseccionalidad alude a las identidades y experiencias superpuestas individuales o grupales y ayuda a

entender con precisión la complejidad de una experiencia, especialmente en relación con la discriminación y la opresión.

- iv. **Opresión racial internalizada** (p. 43): Creencias, prácticas, actitudes y conductas racialmente opresivas, sostenidas por personas de color contra sí mismas y contra otras personas de color; también cuando personas de color utilizan formas ideológicas e institucionalizadas de opresión para crear narrativas que encarnan opresión racial en sus relaciones intra e interpersonales.
- v. **Desigualdad estructural** (pp. 48, 67): Presente cuando los sistemas y las instituciones no proveen opciones iguales y equitativas para todos.
- vi. **Prejuicios implícitos** (pp. 50, 51, 183): Prejuicios generalmente inconscientes que pueden manifestarse en conductas, actitudes, creencias, pensamientos y acciones.
- vii. **Encarcelación masiva** (pp. 14, 181): La tasa extremadamente elevada de encarcelación en Estados Unidos (que comenzó a incrementarse desde fines de 1970 y continúa hasta la actualidad), que se corresponde con el *boom* carcelario y que impacta desproporcionadamente en gente de color, especialmente gente negra.

Hablar la verdad para empoderar (25 minutos)

La líder debería señalar a las participantes que, en el pasaje de Jeremías 31:1–17 seleccionado de la Biblia, vemos que Jeremías habla activamente la verdad en su contexto. Aunque al comienzo se debate en una lucha por abrazar ese llamado, logra hablar la verdad de Dios al pueblo de Dios. A través de su libro, Morris habla proféticamente y nos señala la justicia. Expone verdades duras y presenta una manera abarcadora de entender los factores que expulsan a las niñas negras de las escuelas y las empujan a circunstancias nefastas.

Aquí hay algunas de las verdades que presenta Morris en *Expulsión*. Leyendo párrafos extraídos de su libro, abajo, comenzaremos a entenderlas. (Antes de la sesión, la líder deberá escribir esas verdades sobre una hoja de papel afiche y colocarlas sobre una pared).

1. Hay un legado de la esclavitud, un legado cultural. A las personas negras se las ve como inferiores por causa de ese legado. Esta noción se ha reforzado en los Códigos Negros, las leyes Jim Crow y las leyes de sentencias mínimas.
2. La educación es importante, y hay un legado de mujeres negras que buscaron educarse sin importar las consecuencias.
3. La legislación ha impactado en la forma en que las niñas negras experimentan la educación, por ej. en la evaluación mediante pruebas estandarizadas.
4. Hay estándares complicados e injustos para feminidad de color.

Mientras las participantes leen los siguientes párrafos de *Expulsión*, se las invita a unir las verdades señaladas arriba con los fragmentos extraídos abajo y a nombrar otras nociones que identifiquen en las lecturas. Veremos estas realidades cobrar vida en nuestras actividades finales. La actividad se puede realizar en grupos pequeños o de a pares. Las participantes necesitarán elementos para escribir y elementos donde registrar sus pensamientos.

Sobre la feminidad negra: “Desde que se eliminaron las leyes de segregación, las niñas negras han estado sujetas a estereotipos dañinos sobre la feminidad negra que en el mejor de los casos han modelado y en el peor han definido sus experiencias en las aulas y escuelas en toda la nación. Las formas en que las experiencias educativas de las niñas negras se construyen según una jerarquía que favorece a los estándares de las niñas blancas de clase media han estado flotando bajo el radar nacional durante seis décadas. Como escribió Patricia Hill-Collins, ‘todas las mujeres asumen una ideología que considera la feminidad blanca de clase media heterosexual como normativa. En este contexto, la feminidad negra como identidad subordinada de género resulta construida no solamente en relación con las mujeres blancas, sino en relación con muchas otras identidades, a saber: los hombres, las personas proscriptas sexualmente (prostitutas y lesbianas), las mujeres solteras, y las niñas’” (p. 8).

Sobre el poder liberador de la educación: “Mucho antes de que la Corte Suprema sentenciara en el caso *Brown versus Board of Education*, las mujeres negras tenían muy claro el poder liberador de la educación. Bajo la esclavitud, la educación de la gente de ascendencia africana era ilegal y se la consideraba una ofensa punible bajo las leyes estatales sobre la esclavitud. En Georgia, africanos esclavizados u otra gente libre de color eran multados o azotados si los descubrían leyendo o escribiendo ‘en letra cursiva o de imprenta’ [Código de Esclavitud de Georgia, 1848]. En esa sociedad, leer desafiaba la lógica opresiva y controladora de la esclavitud y la supuesta inferioridad de la gente negra. Para muchas mujeres negras esclavizadas, aprender a leer representaba la recuperación de su dignidad humana y les daba el recurso para fundamentar sus reclamos a la institución en cuanto a becas, literatura y textos bíblicos. El compromiso de muchas mujeres negras era tan fuerte que se arriesgaban a la encarcelación u otras penalidades solo por obtenerla” (p. 5).

Sobre la posibilidad de estudiar: “Históricamente, estudiar era una propuesta peligrosa para los estadounidenses negros, y muchas mujeres y hombres negros murieron por alcanzar la capacidad de leer y escribir. Las barreras persistentes al acceso a una educación de calidad y el trauma transgeneracional asociado con las ideas internalizadas sobre el desempeño en la escuela todavía aguardan ser analizadas exhaustivamente. Aun así, la negación sistémica de acceso equitativo a la educación para los niños y niñas afroamericanos ha sido documentada y exitosamente desafiada en el sistema de justicia, en las ciencias sociales y en la corte de la opinión pública” (p. 7).

Sobre la legislación: La ley de 2001 “Que Ningún Niño Se Quede Atrás”, que reimplantó la Ley de Educación Elemental y Secundaria” (ESEA por su sigla en inglés) abrió paso a una era que priorizaba las pruebas de alto riesgo y estableció un clima educativo que vinculaba la valoración de los logros estudiantiles con una evaluación única de desempeño en esas pruebas. Según el Centro Nacional de Pruebas Abiertas y Anónimas, que ha expresado una crítica abierta a la creciente dependencia de las pruebas estandarizadas, los jóvenes de color se ven afectados desproporcionadamente por la repetición de grado escolar como resultado de esa práctica. Aunque se lo ignora casi completamente en el debate nacional sobre las pruebas de alto riesgo a nivel nacional, las niñas negras se esforzaban por desempeñarse bien en esas pruebas, ya que determinan el avance en la escolaridad y la graduación. El desempeño en las pruebas estandarizadas nacionales también revela las disparidades raciales entre las niñas. Estas mediciones únicas y controvertidas de conocimiento pueden impedir que las niñas negras continúen con su educación o llevarlas a internalizar la idea de que no son dignas de terminar la escuela. Dicen cosas como ‘La escuela no es para mí’ o ‘Nunca fui buena en la escuela’, cuando su desempeño en realidad pudo verse perjudicado por muchos otros factores, incluyendo las condiciones socioeconómicas, estilos diferentes de aprendizaje, la calidad de la instrucción de su escuela, la orientación y presentación de las preguntas de la prueba, su salud física y mental, y la dificultad de acceder a la educación en su primera infancia” (p. 33).

Decir su nombre (20 minutos)

Antes de la sesión, la líder escribirá en tarjetas de fichero los nombres de las niñas cuyas historias se relatan en el capítulo 1 de *Expulsión*, además del número de página donde se encuentra esa historia; Danisha (pp. 16–17); Portia (pp. 27–29); Paris (p. 29); Destiny (pp. 39–42); Mia (pp. 35–37 y 47–50); Shanice (pp. 37–38); Jazzy (pp. 43–46); Shannon (pp. 50–51) y Faith (pp. 52–55). La líder dividirá al grupo general en grupos pequeños, entregará a cada grupo una de las tarjetas de fichero, y pedirá que lean la historia que les tocó y reflexionen en conjunto sobre las siguientes preguntas. Luego el grupo general volverá a reunirse para escuchar a una representante de cada grupo compartir sus respuestas.

Preguntas para la reflexión

¿Quiénes son los principales protagonistas en la historia? ¿Qué sistemas e instituciones están en juego? ¿Cómo describe la niña sus experiencias? ¿Qué información está faltando?

Reflexión final (10 minutos)

Antes de cerrar la sesión, la líder debe volver a los temas que están en la “playa de aparcamiento” para encarar los puntos destacados. Luego pedirá al grupo que se organice de a pares o pequeños grupos y dediquen tiempo a reflexionar sobre una o dos de las preguntas que generan conexiones, que se incluyen abajo. Ponga un plazo según el tiempo disponible, luego reúna al conjunto y pida los informes de cada pareja o grupo pequeño.

Preguntas que generan conexiones

- ¿Qué inequidades estructurales han visto confirmadas en las historias compartidas en *Expulsión*?
- ¿Qué les viene a la mente cuando escuchan la expresión “buena niña”? ¿Qué factores sociales y culturales están en juego?
- ¿Dónde ven encarnada la pobreza en esas historias?
- ¿Qué diferencias ven entre el canal de la escuela a la prisión y las rutas de la escuela al confinamiento?

Si el tiempo lo permite, la líder deberá reunir nuevamente a los grupos y pedirles un breve informe. Los puntos principales se pueden transcribir en papel afiche y colgarlos en la pared, para que los aprendizajes clave y las reflexiones estén presentes a lo largo de las sesiones. Si no es posible dejar los puntos colgados en la pared, la líder puede volver a colgarlos antes de cada sesión.

Para cerrar la sesión, la líder puede decir algo similar a lo siguiente: En esta sesión y en los correspondientes capítulos en *Expulsión*, hemos aprendido acerca del trasfondo sociopolítico e histórico que afecta a las niñas negras. A medida que continuemos el estudio y nuestro trayecto hacia ser fieles y solidarias, es importante examinar nuestros propios prejuicios implícitos (ver los recursos en la sesión adicional bajo “Reflexiones finales”). Tengan en mente que ese trabajo no se puede hacer solo, sino más bien en una comunidad estrechamente unida que pueda asegurar la gracia por medio de la responsabilidad.

Invite a las participantes a comprometerse en silencio en sus devocionales diarios, a reflexionar sobre los desafíos, a celebrar los momentos de aprendizaje, a ser conscientes de la diferencia entre la intención y el impacto.

Después de que todas las mentes y los corazones estén centrados, la líder debe pedir a todas que armen un círculo grande al reunirse para la oración de cierre. Pida a una voluntaria que comience la oración, luego cada persona del círculo puede contribuir con la oración a medida que la guíe el Espíritu Santo. La líder concluye la oración, agradece a las participantes y las invita a leer el capítulo 2 de *Expulsión* para la próxima sesión.

Resumen del capítulo

El “Capítulo 1: La lucha por sobrevivir” abarca mucho material. Aunque las diez secciones de este capítulo introducen múltiples conceptos, el capítulo gira sobre la identidad de las niñas negras, su cultura y la interseccionalidad. A continuación presentamos un resumen de los relatos y los conceptos que introduce.

El capítulo 1 abre con el relato de Danisha, una niña de once años a quien Monique Morris conoció en una institución de detención. La historia de Danisha se centra en que después de leer una novela de Morris se sintió inspirada a dejar su “prostitución”. El capítulo también presenta a las y los lectores a Portia, de diecisiete años, y a Paris, una mujer joven, cuyos relatos introducen los conceptos de binarismo de género e identidad de género “como una tercera ‘conciencia’ primaria que conforma las experiencias de mujeres y niñas negras” (p. 29). También conocimos a Mia, una estudiante de escuela secundaria, y a Shanice, de quince años, cuyos relatos ejemplifican los desafíos que enfrentan las estudiantes en sistemas escolares de baja calidad, que no pueden responder a las necesidades ni a los deseos de niñas que quieren aprender en un medio estable y saludable.

El relato de Destiny refleja una demografía escolar diferente; ella es estudiante en una “escuela pública grande de alto rendimiento”. Comparte sus sentimientos de pertenecer a una minoría ignorada. Este relato introduce el trauma, el proceso disciplinario de las escuelas públicas, y las complejidades de ser una estudiante avanzada en una institución de detención juvenil. Su relato provee el marco para conversaciones sobre opresión internalizada y el estereotipo de la identidad femenina de las mujeres estadounidenses negras. Finalmente está Shannon, una niña de primer grado que se niega a escribir, y Faith, de quince años, cuyo relato introduce los conceptos de prejuicio implícito, estereotipos, competencia cultural, capacidad de respuesta de género e infantilismo.

La líder de estudio debe conocer bien los detalles de esos relatos porque proveen una herramienta para debatir conceptos complejos y situaciones problemáticas. Conectar un rostro a la situación ayuda a las participantes a evitar la discusión en abstracto. Personalizar las historias nos lleva de un lugar de observación voyeurista a uno de compromiso con estas niñas.

Esos relatos pueden ser desgarradores y desconcertantes, pero proveen un buen lugar de comienzo para los conceptos básicos que exploraremos en esta sesión: cultura, prejuicio implícito, interseccionalidad (raza, género, pobreza y edad) y binarismo de género. Al discutir sobre los relatos es fácil que

las participantes se vean absorbidas por los detalles de la vida de las niñas y jóvenes en *Expulsión*. Por eso, es muy importante que la líder mantenga un enfoque equilibrado entre el debate sobre las niñas y los problemas sistémicos que representan sus relatos, lo mismo que el contexto histórico. La líder deberá alentar al diálogo sobre la posibilidad de ministerios tanto de justicia como de compasión, y redirigir la conversación a las causas radicales, los problemas sistémicos y las soluciones sistémicas (por ejemplo, ministerios de justicia) lo mismo que ministerios de compasión para proveer ayuda inmediata a esas niñas.

Referencias

1. *Una Hermandad de Gracia: Libro de Programa de Mujeres Metodistas Unidas, 2018–2019* (New York: United Methodist Women, 2018), 5.

Sesión 2: Un *blues* para niñas negras, cuando la “actitud” es suficiente

Metas de aprendizaje

1. Entender la historia legislativa y sociopolítica de las políticas de tolerancia cero y otras políticas de exclusión, lo mismo que el daño colateral de esas leyes y políticas;
2. Debatir los procedimientos pedagógicos y administrativos que apoyan un ambiente saludable de enseñanza y aprendizaje para las niñas negras; y
3. Discutir métodos de construcción de autoestima positiva y estructuras de reparación que contribuyan a superar la opresión internalizada de las niñas negras.

Reglas de compromiso (5 minutos)

En la sesión 1 las participantes tuvieron la oportunidad de repasar y acordar el Pacto de la Hermandad de Gracia después de adaptarla a las necesidades particulares de su grupo. La líder deberá colgar el pacto acordado donde todas las participantes puedan verlo fácilmente. Como el pacto es todavía nuevo para el grupo, animamos a las líderes a repasarlo con el grupo en detalle al comienzo de esta sesión. Para las sesiones 3 y 4 puede no ser necesario un repaso detallado.

Al comienzo de cada sesión, la líder debe recordar a las participantes que algunas conversaciones pueden desatar emociones profundas y, por lo tanto, tienen libertad para salir del aula sin necesidad de dar explicaciones. Antes de la llegada de las participantes, la líder habrá colgado una hoja de papel afiche o de rotafolio titulada “Playa de aparcamiento”.

Resumen de la sesión (5 minutos)

Las líderes deberán compartir el contenido del resumen de la sesión con las participantes leyéndolo en voz alta, ofreciendo un panorama de los puntos clave, o haciendo fotocopias que se entreguen para que puedan leer individualmente y luego discutir los puntos clave en el grupo.

En la sesión 2, las participantes examinarán las complejidades del sistema educativo, parte de la legislación que modeló sus políticas actuales, específicamente las políticas de tolerancia cero, su impacto negativo en las niñas negras, y el estereotipo de las niñas negras a las que se adjudica tener cierta “actitud”. Las participantes estudiarán más de cerca las diferentes formas de opresión y de qué manera impactan en las niñas negras, incluyendo aquellas presentadas en los relatos de *Expulsión*. Se les pedirá que imaginen una escuela que podría estimular a las niñas negras y cómo crear ambientes para el aprendizaje generativo. Las participantes también reflexionarán en la tradición hebrea del “Lamento”.

Esta sesión pone el foco en el capítulo 2 de *Expulsión*: “Un *blues* para niñas negras, cuando la ‘actitud’ es suficiente”. Morris se inspira para el título de este capítulo en el coreo-poema de Ntozake Shange (1948-2018), *For colored girls who have considered suicide/when the rainbow is enuf* [Para niñas de color que han considerado el suicidio/cuando el arcoíris es suficiente].

Términos clave

Las líderes deben entregar los impresos con las definiciones de los temas clave siguientes (ver Apéndice A). Una comprensión activa de estos términos creará una comprensión más rica del contenido.

- i. Políticas de tolerancia cero.
- ii. Prácticas disciplinarias punitivas
- iii. Trauma transgeneracional

Bienvenida (20 minutos)

El proceso de bienvenida para todas las sesiones contiene los mismos elementos: un recibimiento verbal por la líder, las presentaciones que sean necesarias, alguna actividad para romper el hielo, y una breve referencia a los temas que cubrirá la sesión. Como esta es recién la segunda sesión, muchas participantes a lo mejor no recuerdan los nombres de las demás participantes, de manera que conviene volver a presentarlas. La líder deberá recordarles que usen las etiquetas con sus nombres. Incluso para participantes que ya se conocen entre sí, la actividad de introducción (“Tus-catorce-años”) provee una apertura útil para la sesión. Tenga en cuenta que el tiempo que esto lleve variará según el tamaño del grupo.

Para esta actividad, la líder inicia las presentaciones compartiendo un recuerdo de sus propios catorce años. Luego instruye a las participantes a dividirse en pares. En cada par, una participante comparte la siguiente información de cuando tenía catorce años: ¿Cuál era su película o programa de TV favorito? ¿Tenía alguna clase preferida en la escuela? En caso afirmativo, ¿cuál era? ¿Cuál era el mayor avance tecnológico en ese tiempo? La compañera que escucha anota las respuestas. Después de dos minutos aproximadamente, el par cambia de roles y repite el proceso.

Después de que todas han tenido la oportunidad de compartir, la líder vuelve a reunir al grupo y pide a cada participante que presente a su compañera, expresando el nombre y las respuestas. El grupo debe saludar a cada participante después de que diga su nombre: por ejemplo, “Hola, Irene” o “Bienvenida, Irene”. Entonces la líder puede señalar similitudes y diferencias en sus clases, películas y programas de TV favoritas e identificar la tecnología más avanzada de cuando ellas tenían catorce años.

Canción, oración o letanía de apertura (10 minutos)

Utilizando su aparato (celular o laptop, con parlantes si lo requiere) busque en YouTube a Nina Simone cantando “*Don’t Let Me Be Misunderstood*” [No permitan que me malinterpreten] y pase la cinta para el grupo. (Simone fue una pianista con formación clásica que se convirtió en una reconocida cantante de jazz y blues además de una activista por los derechos civiles).¹ Pida a las participantes que reflexionen sobre la letra de la canción. Luego cada participante reflexionará en oración sobre alguna oportunidad en que haya sido malentendida y escribirá una plegaria sobre ese asunto.

Pasaje de las Escrituras

El grupo leerá a continuación el texto de las Escrituras: “Acuérdate, Jehová, de lo que nos ha sucedido; mira, y ve nuestro oprobio” (Lamentaciones 5:1).

Examinar la opresión (30 minutos)

Es importante reconocer las formas en las que la opresión sistémica es parte de la ruta del confinamiento que Morris expone. En esta actividad estudiaremos las formas en que la opresión domina en las escuelas por medio del racismo, el sexismo y la pobreza. Las examinaremos con los lentes de la opresión ideológica, la opresión institucional y la opresión interpersonal.

Para comenzar, la líder pedirá a tres voluntarias que lean las definiciones de estos tres diferentes tipos de opresión, cada una seguida por los ejemplos correspondientes de *Expulsión* que proveemos abajo.

- Opresión ideológica: Es la encarnación de la opresión en ideas y creencias (ejemplo: “La gente negra no es muy inteligente”).
- Opresión institucional: Es la encarnación de la opresión en políticas e instituciones (ejemplo: la política del “detener y revisar”).
- Opresión interpersonal: Es la encarnación de la opresión en las relaciones entre las personas (ejemplo: No puedes vestir eso porque eres negra).

Opresión ideológica

Ejemplo: la creencia de que las niñas negras son inferiores.

En los círculos académicos se describía a las niñas negras que habían tenido dificultades con la ley como parte del “diez por ciento sumergido”,... incluyendo a las prostitutas y a los “vagos”. También se las veía como “incorregibles” y “neuróticas”, sugiriendo con ello que su forma de criminalidad o delincuencia era innata y no algo que se pudiera examinar críticamente y corregir en el contexto de su medioambiente. Como resultado, esas niñas negras fueron con frecuencia ignoradas y tratadas como niñas descartables, descritas por Geoff Ward como niñas que “experimentaron estadías prolongadas en confinamiento, comparadas con los de las niñas blancas, y cuya perspectiva permanecía restringida por los límites en las oportunidades del mercado educativo y laboral” (pp. 142–43).

Opresión Institucional

Ejemplo: Códigos de vestimenta.

En septiembre de 2013, Tiana Parker, de siete años, fue enviada a casa desde la escuela en Tulsa, Oklahoma, por llevar rastas. Su pequeña escuela privada tenía códigos de vestimenta que establecían que “peinados como rastas, afros, mohawks y otros cortes de cabello de moda eran inaceptables”. Ese año, pocos meses después, en Orlando, Florida, Vanessa VanDyke enfrentó la expulsión de su escuela parroquial por usar el cabello largo afro (p. 92).

Opresión interpersonal

Ejemplo: Es lenta. ¿Qué le pasa?

Shai, en Chicago, lo experimentó en la sugerencia de que ella no era inteligente. “(Mi escuela es) predominantemente blanca”, dijo. “Verdad, soy un desastre en matemáticas. De modo que cuando la pequeña Suzie no entiende la pregunta, es ‘Ay... no entendiste la pregunta’. Qué gracioso. Cuando yo no entiendo la pregunta es ‘Claro, ella es lenta. ¿Qué le pasa?’. Me pone furiosa, en primer lugar porque ya les dije que soy mala en matemáticas y segundo porque no soy lenta. No me llamen lenta para nada. Tomo muy en serio mi educación” (p. 86).

La líder dividirá a las participantes en grupos pequeños o pares (o pedirá a las participantes que trabajen individualmente si el grupo es pequeño), y les asignará las historias/palabras de una de las niñas siguientes, que se encuentran en las páginas 82–92 de *Expulsión*. Gina, Francine, Shai, Malaika, Dee, Stacy y Paris. Sobre la base de sus historias personales asignadas, cada grupo tendrá quince minutos para proponer ejemplos concretos de estas diferentes formas de opresión en las rutas de la escuela al confinamiento.

Después de que cada grupo pequeño, cada par o participante haya tenido tiempo de debatir y generar ejemplos, la líder dará a cada grupo una hoja de papel para escribir un ejemplo que quisieran compartir, y luego presentarán el ejemplo al grupo general.

Imaginar la escuela soñada (20 minutos)

En el capítulo 4, Morris resume lo que las niñas tenían para decir acerca del ambiente de la escuela en un centro de detención juvenil:

Sus relatos revelan que aprender en la escuela del centro de detención juvenil no se percibe como una extensión de aprendizaje de calidad de las escuelas del distrito o la comunidad. En lugar de eso, muchas niñas con las que hablé expresaron que el material no solo era repetitivo sino también desconectado de sus metas o intereses a futuro. Para esas niñas, la escuela del tribunal de menores *umentaba* la exclusión contraproducente a la que ya habían estado expuestas en sus escuelas de distrito. “No se puede aprender”, dijo Mia. “Es como... es una lucha peor que en las escuelas comunes, porque todos están aquí por algo” (p. 148).

Muchas escuelas presentan desafíos en su propia estructura. Como hemos visto y leído en las actividades anteriores, las niñas negras a menudo carecen del apoyo que necesitan para tener éxito en la escuela. Esos desafíos se amplifican en los centros de detención juvenil. Para poder resistir y crear nuevos espacios, tendremos que usar nuestra imaginación y escuchar con atención las historias y las voces de los afectados. En esta actividad consideraremos los elementos de la escuela basados en los relatos de *Expulsión* para construir escuelas que desafíen, eleven y protejan a las niñas negras. En el libro de Morris conocemos historias de las experiencias escolares de niñas tanto dentro como fuera de los centros de detención. En esta actividad nos enfocaremos en la escuela fuera de los centros de detención.

La líder dividirá la clase en grupos pequeños de cuatro a cinco personas, luego pedirá a cada grupo pequeño que imagine y diseñe una escuela que funcione sobre la base de la convicción de que todos los niños pueden prosperar. Al diseñar su escuela, los grupos deberían considerar las preguntas siguientes: ¿Cómo es el programa de una escuela típica? ¿Qué aspecto tiene el edificio? ¿Cómo se establece la disciplina? ¿Cómo se califica a los estudiantes? ¿Qué tipo de clases se dictan en la escuela? ¿Qué otros aspectos implementarían en esa escuela para ayudar a todos los niños a tener éxito?

Que cada grupo haga un informe al grupo general. Después de que cada grupo haya compartido, dirija al grupo en una reflexión con las siguientes preguntas:

- ¿Qué observaron en las escuelas soñadas? ¿Cuáles son algunas similitudes y diferencias en las visiones presentadas?
- ¿Conocen alguna escuela como la que ustedes sueñan?
- ¿Qué impide que escuelas así existan en todas partes?
- ¿Piensan que las escuelas en los centros de detención podrían honrar nuestra visión de las escuelas que compartimos en esta sesión?

Un lamento por las niñas negras (25 minutos)

Cuando nos remitimos a la Biblia y miramos el libro de Lamentaciones, vemos por qué con frecuencia se lo considera el equivalente de los *blues* para el pueblo hebreo. El libro es un espacio para que el pueblo hebreo relate la historia de sus sufrimientos con el objeto de sanar, recrear identidad, evocar a Dios, liberarse del enojo y encontrar esperanza. Lamentaciones consiste en “cinco lamentos, poesía conmovedora, reflexión sobre el sufrimiento y el desarraigo que resultaron de la destrucción de Jerusalén y del templo, y el exilio que siguió. Es la principal literatura de destrucción en la Biblia”². La poesía en el libro de Lamentaciones está escrita en forma de acróstico en el que cada capítulo comienza con una letra del alfabeto hebreo. Se ha dicho que el formato de acróstico ayudaba a los escritores a contener la pena asociada con el relato de destrucciones devastadoras y el intenso dolor que provocaban. De modo similar al lamento de los antiguos israelitas, los *blues* se elevan al Todopoderoso para las niñas negras. En su ensayo “Biblical Lamentations and Singing the Blues” [Lamentaciones bíblicas y el canto de *blues*], Daniel L. Smith-Christopher, citando a Walter Brueggemann, afirma: “El lamento se da cuando la disfunción alcanza un nivel inaceptable, la injusticia es intolerable y se insiste en el cambio”. Smith-Christopher continúa diciendo: “La demanda de Lamentaciones de que Dios mire y escuche es una demanda para restaurar algo del relato previo, la historia que permitió al pueblo de Dios entender quiénes eran”³.

En esta actividad, las participantes escribirán un lamento para las niñas negras, observando que los lamentos contienen diversos elementos: expresión de dolor, invocación a Dios, liberación del enojo, relato de la historia, y declaración final de esperanza —todo en forma poética. Primero, algunas voluntarias leerán Lamentaciones 5:1 y 5:11–22 en voz alta:

Acuérdate, Jehová, de lo que nos ha sucedido; mira, y ve nuestro oprobio (Lamentaciones 5:1).

Violaron a las mujeres en Sión, a las vírgenes en las ciudades de Judá. A los príncipes colgaron de las manos; no respetaron el rostro de los viejos. Llevaron a los jóvenes a mover el molino, y los muchachos desfallecían bajo el peso de la leña. Ya no se ven los ancianos en la puerta, y los jóvenes han dejado sus canciones. Cesó el gozo de nuestro corazón, y nuestra danza se cambió en luto. La corona ha caído de nuestra cabeza. ¡Ay ahora de nosotros, porque hemos pecado! Por esto tenemos entristecido el corazón y nos han entenebrecido nuestros ojos: por el monte Sión, que está asolado y las zorras andan por él. Mas tú, Jehová, permanecerás para siempre; tu trono, de generación en generación. ¿Por qué te olvidas completamente de nosotros y nos abandonas por tan largo tiempo? Haznos volver a ti, Jehová, y nos volveremos; renueva nuestros días como al principio. ¿O acaso es que ya nos has desechado y estás airado del todo contra nosotros? (Lamentaciones 5:11–22).

La líder deberá referir a las participantes a la cita siguiente del libro *Expulsión*:

La cultura de tolerancia cero se ha filtrado en casi cada rincón de la disciplina escolar, creando políticas rígidas e implacables destinadas a un sector demográfico —los niños— cuya existencia se ve desafiada por el crecimiento, el desarrollo y el cambio. Recuerden que las niñas negras no estaban en el centro del debate sobre la seguridad pública cuando se aprobaron las leyes de tolerancia cero, de manera que no se consideró la forma en que esas políticas las afectarían singularmente. Las “posturas” y conductas “desafiantes” de las niñas negras se daban generalmente en respuesta a sentirse no respetadas por instituciones que construían condiciones que terminaban facilitando el fracaso (por ejemplo, aumento de vigilancia, ausencia de recreos, políticas de disciplina punitiva), y por individuos que con palabras y gestos disparaban esas reacciones (p. 94).

La líder dividirá a las participantes en grupos pequeños de dos a cinco integrantes. Pedirá a cada grupo que escriba un lamento por las niñas negras, usando el formato de acróstico y comenzando con la letra A. De ser posible, deberían nombrar a las niñas o jóvenes mencionadas en *Expulsión*. Tienen hasta veinte minutos para escribir, registrando sus lamentos en papel afiche para luego colgarlo en la pared. Una vez colgados todos los lamentos, una persona de cada grupo leerá el lamento elaborado en su grupo. Seguirá un momento para reflexionar después de cada lectura. No hace falta debate posterior.

Reflexión final (10 minutos)

Antes de cerrar la sesión, la líder leerá las preguntas para establecer conexiones en voz alta, luego pedirá a las participantes que reflexionen y comenten las preguntas en grupos pequeños. Los grupos informarán sus hallazgos y la líder los registrará en papel afiche, anotando lo más destacado. Por favor recuerde a las participantes que estas son preguntas extensas destinadas a generar conversación.

Preguntas que generan conexiones

- ¿Cómo puede el sistema educativo ser repensado como fuente de descubrimientos, aprendizaje y crecimiento positivo que establezca el cimiento de la autoestima, la educación continuada y la aceptación cultural, en lugar de favorecer el canal de la escuela a la prisión?
- Como mujeres cristianas, ¿cómo podemos conectarnos con niñas y jóvenes en formas que alimenten las relaciones de respeto mutuo, compasión y justicia?
- ¿Estamos suficientemente ancladas en el amor de Cristo para superar imágenes y estereotipos preconcebidos acerca de quién muestra una “actitud”?

A continuación la líder deberá pedir a todas que se reúnan en un círculo para la oración de cierre, “Una oración (en el espíritu de Isaías 11)”, del Apéndice C. Antes de que las participantes se retiren, la líder debe recordarles que lean los capítulos 3 y 4 de *Expulsión*, para prepararse para la sesión 3. Aunque la sesión 3 pondrá el foco en el Capítulo 3: “Jezabel en el aula”, la exploración de las rutas de la escuela al confinamiento que presenta el capítulo 4 (“Aprender bajo llave”) proveen importante contexto para esta sesión en particular, ya que muchas niñas y jóvenes negras que están sometidas al tráfico de sexo se ven empujadas a estas rutas de la escuela al confinamiento, que por su relevancia también se consideran en otras sesiones.

Resumen del capítulo

Según la autora Monique Morris, el propósito del capítulo 2 (“*Blues* para las niñas negras cuando la ‘actitud’ es suficiente”) es “explorar las disparidades disciplinarias que afectan a las niñas negras, y la brecha que generalmente se ve avivada por tres cuestiones principales: la ‘mala actitud’ percibida en las niñas negras, las políticas de tolerancia cero y otras prácticas altamente punitivas que dependen de instrumentos de vigilancia que confunden el conflicto estudiantil con actividades delictivas, y la criminalización del aspecto de las niñas negras, aunque no hubiera acciones o conductas que amenacen la seguridad de estudiantes o docentes en el establecimiento educativo” (pp. 57–58).

El capítulo 2 abre con las conmovedoras historias de tres niñas entre seis y ocho años —Desre Watson, Salecia Johnson y Jmiyha Rickman— que son arrestadas, esposadas y/o sujetadas por agentes de policía que las sacan por la fuerza de sus aulas. Desre era tan pequeña que las esposas se cayeron de sus delgadas muñecas y tuvieron que esposarla en los bíceps.⁴ Las “diminutas muñecas” de Salecia fueron esposadas y la llevaron a la estación de policía en un vehículo policial.⁵ Jmiyha “una niña autista que sufría de depresión y ansiedad de separación” fue sujetada de las manos, los pies y la cintura (p. 57). Los relatos de estas niñas demuestran la aplicación de lo que se conoce como “políticas de tolerancia cero” en Estados Unidos.

En este capítulo, las participantes también conocieron a Mia, quien describió el modo en que le habían faltado el respeto; a Sheila, que introduce el concepto de “trato diferencial” (p. 65), expectativas bajas, e “identidad de mujer negra” negativa en la consciencia popular; y Latisha, de catorce años, que define “postura” o “actitud” como mantener la propia posición. Luego Morris pone a la par las leyes de “mantener la posición” y el ser “obstinadamente desafiante” ya que a las niñas negras se les aplica esta definición.

Morris nos presenta a las jóvenes que compartieron sus percepciones y experiencias con ella cuando las conoció en Chicago. Entre ellas está Michelle, que debate sobre la criminalización ambiental; Leila destaca los factores socioeconómicos en el modo en que el sistema de la escuela trata a las niñas negras; y Nala, quien señala la falta de privacidad personal, la humillación y las diferencias en las políticas escolares, los procedimientos y el ambiente según la raza y la condición económica. Los relatos de esas jóvenes y otras de Chicago destacan los problemas que encuentran las niñas negras que asisten a las escuelas que tienen agentes de policía asignados (SRO por su sigla en inglés) y usan técnicas de vigilancia y disciplina punitiva —“una línea borrosa entre educación y justicia penal, ya que el contacto y el intercambio diario con el ejercicio de la ley refuerzan la vigilancia de los jóvenes de color y normalizan la terminología (y la cultura) carcelaria en los establecimientos escolares” (p. 77).

Además de los relatos de Desre, Salecia y Jmiyha, la introducción del capítulo 2 provee datos estadísticos sobre matrícula escolar, incluyendo el sobrecogedor hecho de que “entre los diez distritos escolares de la nación con mayor tasa de suspensión, las niñas negras con una o más discapacidades experimentaron el porcentaje más alto de suspensiones del total de niñas” (p. 58). Este dato estadístico recuerda a las participantes del estudio sobre la interseccionalidad, en este caso la intersección de raza, género, edad y capacidades.

No son dóciles

Morris lleva a lectoras y lectores a un debate acerca de la feminidad negra, analizando los aspectos históricos que modelan la forma en que las niñas y mujeres negras se ven en la cultura popular, en los medios y en los sistemas educativos. También define el término “actitud”: “Para los propósitos de este libro, la ‘actitud’ es una pregunta abierta, una que informa no solo cómo encaran los adultos a las niñas negras sino también cómo esas niñas se identifican a sí mismas como jóvenes y como estudiantes” (p. 58). Al considerar los estudios de bell hooks [Gloria Jean Watkins] una “intelectual, teórica del feminismo, crítica cultural, artista y escritora”⁶, Morris examina el desarrollo de “actitud” en los medios y el “meme de la mujer negra enojada”.

Morris también presenta sus conversaciones con administradores, maestras, maestros y otros funcionarios escolares. En esta sección, las y los lectores conocen a Marcus, un administrador de escuela afroamericano cuyas observaciones introducen el concepto de opresión incorporada. En referencia a las niñas negras que reciben sanciones disciplinarias, comenta: “¿Sabe? Nuestras niñas pueden ser un poco irritables... No son dóciles” (p. 59). Sus comentarios demuestran con cuánta profundidad el cliché de “mujer negra enojada” circula en la cultura dominante y también en el pensamiento de los afroamericanos (p. 59). Morris nos lleva a Small Alternative High School [Pequeña Escuela Secundaria Alternativa] para mostrarnos un ambiente positivo de aprendizaje y métodos alternativos que difieren de las respuestas punitivas a las conductas que pueden ser percibidas como “posturas”. Un punto crítico en esta sección es la elevada correlación entre el número de estudiantes de color y el uso de “disciplina punitiva discriminatoria” (p. 66). En esto influyen los prejuicios implícitos: los prejuicios implícitos influyen en la forma inequitativa en que se aplican las políticas.

Mantener la propia posición

En la sección siguiente, “Mantener la posición: tolerancia cero, desafío obstinado y vigilancia”, Morris introduce la teoría de monitoreo policial de “ventanas rotas” que es la base de las políticas de tolerancia cero. Morris describe la Gun-Free Schools Act [Ley de Escuelas sin armas, GFSA por su sigla en inglés], sancionada como ley en 1994 por el presidente Bill Clinton, que establece en los sistemas escolares una reglamentación equivalente a la ley de sentencias mínimas. La GFSA, que fue parte de la Improving America’s Schools Act [Ley de Mejoramiento de las escuelas en Estados Unidos de América, IASA por su sigla en inglés], también sancionada en 1994, determinaba un año de expulsión para cualquier estudiante que trajera un arma al predio escolar. Sin embargo, muchos Estados y distritos del país llevaron la ley más allá, determinando respuestas disciplinarias extremas por ofensas menores. Vale la pena observar aquí que otras leyes sancionadas por el presidente Clinton promovieron industria del sistema carcelario y la encarcelación masiva de gente negra.

Chicago, entonces y ahora

En la sección siguiente, “Chicago, entonces y ahora”, Morris analiza el sistema de educación pública de Chicago, el tercer distrito escolar más grande de Estados Unidos, para explorar tanto la historia como la presencia de inequidad racial en la educación. Como escribe Morris: “Chicago está ahora en el arduo proceso de dismantelar las políticas de tolerancia cero; no obstante, llevará décadas desenredar el legado de castigo y reducir la marginación producida entre los estudiantes negros durante años

de depender de la disciplina discriminatoria” (p. 71). Los relatos de las jóvenes en esta sección son particularmente esclarecedores, especialmente cuando se relacionan con la percepción de sí mismas y su deseo de aprender. Morris presta particular atención a los factores del medioambiente, como la falta de recreos, la presencia de agentes de policía asignados a las escuelas (SRO), la vigilancia, las entradas y salidas bajo llave, todo lo cual no favorece un ambiente de enseñanza y aprendizaje alentador, sino que aclimata a los niños al sistema de justicia penal. Al resumir el relato de Leila, Morris afirma: “Para ella, la vigilancia era una estrategia típica usada para proveer seguridad en la escuela, en lugar de construir una cultura colectiva que eleve la seguridad por medio de la equidad y el respeto” (p. 78).

Bocas sarcásticas y palabras desafiantes

En la sección titulada “Bocas sarcásticas y palabras desafiantes”, Morris resume una conversación iniciada en el capítulo 1, relacionada con la necesidad de comprometerse en “esfuerzos deliberados por combatir viejas formas y normas”, porque “las escuelas funcionan en forma rutinaria como instituciones que reproducen ideas sociales dominantes, jerarquías y sistemas de opresión” (p. 83). Introduce los conceptos de respuestas detonadas y provocación inapropiada por parte de los instructores. A partir de los relatos de las niñas, Morris analiza la forma en que las y los maestros se comunican con las niñas negras, un modo con frecuencia inapropiado y no profesional. Luego analiza varios escenarios que detonan lo que se percibe como “posturas” o “actitudes” en las niñas negras. Estos incluyen a maestras y maestros que van desde percibir a las niñas como no inteligentes hasta considerarlas excesivamente francas; insultos que reciben las niñas de parte de otros estudiantes o la rutina de autodefensa ante los ataques verbales y físicos por parte del personal de la escuela y de otros estudiantes.

Sanciones sobre la apariencia

En la sección final, “Sanciones sobre la apariencia”, Morris analiza el problema de los códigos de vestimenta, que con frecuencia son arbitrarios y aplicados en forma desigual. Comparte los relatos de Tiana Parker, de siete años, Vanesa Van Dyke, de doce años, y Gina y Nicole, penalizadas por una serie de infracciones: desde tener rastas hasta no vestir los zapatos correctos. Las violaciones a los códigos de vestimenta pueden ser especialmente perjudiciales porque carecen de relación con la seguridad en las escuelas; con frecuencia penalizan la textura del cabello, los estilos que no son eurocéntricos, o la incapacidad de las niñas de comprar la ropa que las escuelas consideran apropiadas. Estas políticas, dice Morris, “amenazan con socavar la habilidad [de las niñas] para aprender en escuelas de buen nivel, sencillamente por quienes son —no por algo que hayan cometido” (p. 92). Morris también analiza la naturaleza sexista de los códigos de vestimenta, en tanto que están destinados a evitar que las niñas sean “llamativas” para los varones, introduciendo la expresión “tachar de puta”.

Referencias

1. Para mayor información sobre la vida de Nina Simone ver biography.com/musician/nina-simone.
2. Adele Berlin, Marc Zvi Brettler y Michael Fishbane: *The Jewish Study Bible: Jewish Publication Society Tanakh Translation* (New York: Oxford University Press, 2004), 1, 587.
3. Daniel L. Smith-Christopher: “Biblical Lamentations and Singing the Blues”, en *The Oxford Handbook of Biblical Narrative*, editado por Danna Nolan Fewell (New York: Oxford University Press, 2016), 555.
4. Bob Herbert: “6-Year-Olds under Arrest”, *New York Times*, 9 de abril de 2007.
5. Janice D’Arcy: “Salecia Johnson, 6, Handcuffed after Tantrum: What’s Wrong with This Picture?”, *Washington Post*, 8 de abril de 2012.
6. “The Bell Hooks Institute Berea College”, bellhooksinstitute.com/welcome.

Sesión 3: Jezabel en el aula

Metas de aprendizaje

1. Debatir sobre el ataque sexual y el tráfico de personas en su relación con las niñas negras;
2. Entender las complejidades de los sistemas de opresión en tanto se relaciona con los informes de ataque sexual;
3. Comenzar a dismantelar los estereotipos raciales sobre las mujeres y niñas negras, estereotipos que promueven y resultan en la falta de investigación de los ataques sexuales; y
4. Discutir soluciones que el sistema escolar o el sistema de justicia penal pueden implementar para reducir la violencia sexual contra la gente joven.

Reglas de compromiso (5 minutos)

Para la sesión 3, las participantes deberían estar familiarizadas con las pautas de conducta establecidas en el Pacto de la Hermandad de Gracia. Si no hay participantes nuevas, sencillamente refiera el grupo al pacto, que debería estar colgado en la pared, y continúe con la sesión. Si hay nuevas participantes, la líder o una de las participantes puede leer el pacto en voz alta. Por favor recuerde a las participantes que se cuiden y que pueden utilizar la “playa de aparcamiento” para anotar preguntas y comentarios. La líder también recordará a las participantes que algunas de las conversaciones pueden desatar emociones profundas, y que están en libertad de salir brevemente de la sala de estudio sin necesidad de dar explicaciones.

Resumen de la sesión (20 minutos)

La líder debe compartir el contenido del resumen de la sesión con las participantes leyéndolo en voz alta, ofreciendo una reseña de los puntos clave, o haciendo fotocopias y entregándolas para que puedan leer individualmente y luego comentar esos puntos en conjunto.

En la sesión 3, las participantes continuarán examinando las complejidades del sistema educativo en tanto que afecta a las niñas negras; analizarán específicamente los temas relacionados con el tráfico sexual de menores, la percepción de las niñas negras cisgénero y transgénero, especialmente aquellas involucradas en la “prostitución”, la industria del comercio sexual, y la cosificación del cuerpo de las negras. Esta sesión también volverá a considerar el efecto de las imágenes de los medios en el trato hacia las niñas negras. Las participantes analizarán más de cerca el abuso sexual, el tráfico sexual y la industria del comercio sexual, todo lo cual impide a esas niñas acceder a la educación y con frecuencia resulta en su confinamiento en centros de detención. También volveremos sobre la sexualización de la femineidad negra y las violaciones a los códigos de vestimenta, lo mismo que a los estereotipos e imágenes mediáticas de las mujeres negras, tanto pasadas como presentes. Los términos clave que se presentarán son “abuso sexual”, “cisgénero y transgénero” e “identidades de género binarias y no binarias”. Estos aspectos se verán como otro componente en los factores que se entrecruzan y definen la identidad de una persona.

En esta sesión continuaremos la conversación sobre el canal de la escuela a la prisión, además de los debates acerca de las rutas de la escuela al confinamiento detallados en el capítulo 4 de *Expulsión: “Aprender bajo llave”*, parte de la lectura asignada que ofrece un contexto importante para esta sesión, ya que muchas niñas negras que son objeto de tráfico se ven de ese modo empujadas a esas rutas desde la escuela al confinamiento. Hay temas comunes y consistentes que surgen en cada sección del capítulo 3: la interseccionalidad de raza, género, edad, pobreza e identidad sexual; las expectativas de los maestros; las imágenes de mujeres y niñas negras en la cultura popular, y el SPP. Como en otros capítulos, Morris dedica un tiempo considerable a entrevistar a niñas y jóvenes; muchas de ellas han sido víctimas de tráfico sexual y/o prostitución. Las palabras “prostitución” y “prostituta” se incluirán entre comillas en esta sección cuando son referidas a niñas. Como expresa Morris en la primera sección del capítulo 3, “Arrancados: menores explotados sexualmente”, en p. 102: “Las niñas y los niños no pueden consentir legalmente al sexo, lo cual significa que cuando participan en la venta de sexo están siendo traficados y explotados sexualmente por hombres mucho mayores, y a veces por mujeres y adolescentes e incluso por toda la sociedad (el uso del cuerpo de mujeres y niñas para vender otros productos como ropa, alcohol o goma de mascar)”. En esta *Guía para líderes*, se mencionan los nombres de cada una de las niñas para recordar a las líderes y participantes que esas niñas son seres humanos reales con historias únicas. En 2015, en parte en respuesta a la trágica muerte de Sandra Bland mientras estaba bajo custodia policial en Texas, se inició el movimiento *#sayhername* [#di su nombre] para llamar la atención sobre la violencia de la policía contra las mujeres negras.

En honor a Bland y para seguir llamando la atención sobre la violencia contra las mujeres negras en Estados Unidos, el African American Policy Forum [Foro de Políticas Afroamericanas], el Center for Intersectionality and Social Policy Studies at Columbia Law School [Centro sobre la Interseccionalidad y Estudio de Políticas Sociales, de la Escuela de Leyes de Columbia], y Andrea Ritchie, miembro de la Fundación Soros por la Justicia y experta en la vigilancia policial de mujeres y gente LGTB de color, han actualizado un informe primero presentado en mayo de 2015: “Di su nombre: Resistir la brutalidad policial con las mujeres negras”... Di su nombre procura ser un recurso para los medios, organizadores, investigadores, administradores de políticas y otros interesados para entender mejor y ocuparse de las experiencias de las mujeres negras a quienes se vigila y abre prontuarios. “Aunque las mujeres negras son violadas, golpeadas habitualmente y hasta muertas por la policía, sus experiencias rara vez están en el primer plano de la idea popular sobre la brutalidad policial”, dijo [Kimberlé] Crenshaw, directora del Centro sobre la Interseccionalidad y Estudio de Políticas Sociales, de la Escuela de Leyes de Columbia, y coautora del informe. “Sin embargo, la inclusión de las experiencias de las mujeres negras en los movimientos sociales, los relatos de los medios y las exigencias de políticas en relación con la vigilancia y la brutalidad policial es fundamental para combatir con efectividad la violencia racial del Estado hacia las comunidades negras y otras comunidades de color”¹.

Al pronunciar los nombres de las niñas cuyas historias se relatan en *Expulsión*, lo hacemos para recordarnos a nosotras mismas que no son una simple serie de cuerpos que contribuyen a las estadísticas. No son “otras” o “esa gente”. Cada vez que se pronuncia el nombre de una niña o mujer negra en un debate en estas sesiones, se afirma su humanidad. Kimberlé Crenshaw dio una charla TED titulada “La urgencia de la interseccionalidad” (18:50 minutos), un excelente recurso para aprender más. Se la puede encontrar en [youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o](https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o).

El título del capítulo 3, “Jezabel en el aula”, invoca el estereotipo de “Jezabel”: la imagen de una mujer sensual, manipuladora, que se viste seductoramente y se pinta con lápiz labial rojo vivo. El título de Morris llama la atención de las y los lectores a la forma en que con frecuencia se estereotipa a las niñas negras en los escenarios educativos y de la justicia penal. Morris escribe: “Las repeticiones de la ‘jezabel’ siguen siendo parte de nuestra narrativa contemporánea sobre la feminidad negra. La vemos no solamente en la presentación de la ‘zorra’ en los videos hip-hop sino también en los discursos sociales que provocan la respuesta de políticas públicas de bienestar y salud infantil y de criminalización o encarcelamiento” (p. 116).

Esta sección puede ser especialmente perturbadora para las participantes, no solamente por las historias que leen sino también por cómo afecta sus propias experiencias. Por la persistencia de los ataques sexuales, las estadísticas sugieren que algunas de las participantes de este curso han sido personalmente atacadas y esos recuerdos pueden reflotar de manera dolorosa. Incluso si uno no ha sido víctima de un ataque sexual, es posible conocer a alguien que lo ha sido. Hay muchas historias en la sala, muchas de ellas no contadas. Según la Rape, Abuse & Incest National Network [Red Nacional de Violaciones, Abuso e Incesto, RAINN por su sigla en inglés], la mayor organización nacional contra la violencia sexual, una de cada seis mujeres estadounidenses ha sido víctima de una violación o de un intento de violación.² “En promedio, hay 321.500 víctimas (de doce años en adelante) de violación y asalto sexual cada año en Estados Unidos de América”.³ Eso significa que esta sesión puede ser una conversación muy difícil para algunas participantes y por lo tanto será una de las más difíciles de dirigir. Incluso como autora de esta *Guía para líderes*, la sesión ha presentado desafíos. También puede haber presiones en relación con los ataques sexuales vistos como delitos de carácter racial, debido a la prevalencia de los ataques sexuales. La líder deberá remitirse a las estadísticas de *Expulsión*, como “el 40 por ciento de las víctimas de tráfico sexual en Estados Unidos son negras” (p. 102); sin embargo, es conveniente apoyarse con firmeza en los relatos del capítulo 3 para transmitir su contenido, porque son las historias personales, no las estadísticas, las que tienen mayor influencia para cambiar actitudes mentales.

Comenzando a principios de la década de 1970, algunas feministas describieron a Estados Unidos de América como caracterizada por una “cultura de la violación”. “Las feministas y otras activistas pusieron a la luz la predominancia de las violaciones y su efecto nocivo, y procuraron justicia para las sobrevivientes de violaciones. Estos movimientos lograron cambios en la legislación, en los servicios y en la educación en relación con las violaciones. Lo que es importante, se demostró que las violaciones eran mucho más comunes en la cultura estadounidense (y en otras culturas) de lo que generalmente se creía”⁴. La lucha contra las violaciones y la violencia sexual ha entrado y salido de la atención de los medios. En 2018 el movimiento #MeToo [#Yo también] trajo la conversación acerca de la cultura del ataque sexual al frente de la cultura estadounidense. Sin embargo, el origen del movimiento #MeToo viene de años anteriores.

Tarana Burke fundó el movimiento #MeToo “en 2006 para ayudar a las sobrevivientes de violencia sexual, especialmente mujeres y niñas negras, y otras jóvenes de color de comunidades de bajos recursos a encontrar vías de sanidad”⁵. Con el tiempo este movimiento se convirtió en la tapa de revistas y periódicos a medida que mujeres blancas destacadas inundaron Twitter, Facebook y otros

portales con historias de supervivencia #MeToo. Para quienes seguían sin mayor interés la cobertura de noticias, las historias de niñas y mujeres negras que Burke quería proteger al fundar el movimiento, habían quedado olvidadas.⁶ Pero las historias de mujeres de color —antes y ahora— son, en realidad, fundamentales para entender el desarrollo y la prevalencia de la violencia sexual y la cultura de las violaciones en Estados Unidos de América. Nola Brantley, directora de Motivating, Inspiring, Supporting, and Serving Sexually Exploited Youth [Motivar, Inspirar, Contener y Atender a las y los Jóvenes Sexualmente Explotados, MISSEY por su sigla en inglés], dice que las niñas negras “están en la agonía traumática del ‘efecto dominó’ de las decisiones que otros tomaron por ellas” (p. 119). Desafortunadamente, ese dominó tiene sus comienzos en el comercio trasatlántico de esclavos. Las piezas del dominó caen en muchas direcciones, provocando —entre otros efectos negativos— opresión económica, abuso físico/sexual, y estereotipos que deshumanizan a las niñas y mujeres negras. Es imposible separar la suerte actual de las niñas y mujeres negras de la opresión y el abuso históricos. Al explicar la importancia de las historias del pasado, Traci C. West en su libro *Wounds of the Spirit: Black Women, Violence, and Resistance Ethics* [Heridas del pasado: Mujeres negras, violencia y ética de la resistencia], escribe:

[Estas historias] documentan el continuo legado de violencia íntima contra las mujeres afroamericanas. Las voces del pasado son necesarias para acompañar a las mujeres contemporáneas en su viaje hacia la recuperación. El legado histórico establece el contexto para el análisis de las experiencias de las mujeres contemporáneas. A quienes intentamos iniciar el cambio social necesario para crear un futuro con menos víctimas de violencia íntima, nos recuerda de la naturaleza estructural y arraigada de este problema.⁷

Antes de presentar las historias de mujeres esclavizadas, West expresa que “las condiciones anómalas de esclavitud que rodean los primeros relatos de violencia íntima contra mujeres negras en Estados Unidos de América merecen una atención particular”⁸. Al relatar la violencia sexual en un escenario de esclavitud, West afirma: “Las mujeres esclavas convivían con la amenaza de violencia sexual ya sea que vivieran en la casa del amo o en los campos. Las esclavas eran violadas por los amos blancos, por los supervisores blancos y por los capataces negros... como reproductoras forzadas se las obligaba a someterse a relaciones sexuales con esclavos negros elegidos por el amo con propósitos reproductores”⁹.

Para poder justificar el trato inhumano a las niñas y mujeres negras, los opresores crearon mitos que afirmaban que las mujeres negras tenían un apetito sexual insaciable y disfrutaban del abuso. En *Expulsión*, Carla, una joven negra, habla de las manifestaciones modernas de ese estereotipo en su vinculación con el estilo de ropa. Durante la esclavitud, las mujeres eran controladas con estrictos códigos de vestimenta. Estos códigos servían como recurso de poder y control, y estaban destinados a modelar la forma en que la gente veía a las mujeres y niñas negras. Por lo tanto, los códigos de vestimenta y su aplicación prejuiciada a las niñas negras no son nuevos, sino una manifestación de valores opresivos históricos.

Términos clave

Las líderes entregarán los impresos que contienen los términos clave y sus definiciones (ver Apéndice A).

- i. Abuso sexual
- ii. Cisgénero
- iii. Transgénero
- iv. Binarismo de género
- v. Identidad no binaria de género

Bienvenida (10 minutos)

La líder dará a todas las participantes la bienvenida verbal, además de guiar las presentaciones, una actividad para romper el hielo, integrar a las participantes y hacer una breve presentación sobre los temas que se abarcarán. Aunque esta es la tercera sesión, todavía pueden ser apropiadas las presentaciones y los saludos; de todos modos, la presentación se integrará a la actividad para romper el hielo. Recuerde a todas utilizar las etiquetas con sus nombres. La presentación/actividad para romper el hielo puede ser como lo siguiente: escriba en tiras de papel los nombres de las niñas y mujeres sobre las cuales ya han dialogado y las que se verán en esta sesión, y colóquelas en una cesta. Una por una, cada participante toma una tira de papel y lee el nombre en voz alta. Queremos honrar y sostener la dignidad de los relatos que leemos y afirmarnos en sus experiencias de vida.

En el debate introductorio, la líder puede preguntar a las participantes si hay algo que les quedó de la última sesión que quisieran considerar brevemente. Utilice este tiempo para aclarar cualquier pregunta que tengan las participantes acerca de términos que les son desconocidos, asegurándose de que las participantes comprendan todos los términos siguientes: abuso sexual, cisgénero, transgénero, binarismo de género, identidad no binaria de género. Las participantes pueden hacer referencia a su impreso de términos clave para las definiciones.

Canción, oración o letanía de apertura (10 minutos)

Reparta copias de la letanía de apertura “*Hear Our Prayer, Hear Our Lament*” [Escucha nuestra oración, escucha nuestro lamento], que se encuentra en el Apéndice D. Pida una voluntaria para dirigir la lectura.

Pasaje de las Escrituras

Después de la letanía de apertura, el grupo leerá el pasaje de las Escrituras:

“Mira, respóndeme, Jehová, Dios mío; alumbrá mis ojos, para que no duerma de muerte, para que no diga mi enemigo: ‘Lo vencí’. Mis enemigos se alegrarán si yo resbalo. Más yo en tu misericordia he confiado; mi corazón se alegrará en tu salvación. Cantaré a Jehová porque me ha hecho bien” (Salmo 13:3–6).

Profundizar: La historia de Jennifer (25 minutos)

Dé a las participantes la oportunidad de releer la historia de Jennifer, en las páginas 103–108 de *Expulsión*, e invite a cada participante a escribir sobre las siguientes preguntas.

- ¿Qué observó en el relato?
- ¿Quién más participa del relato?
- ¿Qué sistemas/instituciones están involucradas en el relato?

Luego distribuya las participantes en grupos pequeños de cuatro o cinco personas para comparar y discutir sus respuestas durante quince minutos y explorar las siguientes preguntas en conjunto.

- ¿Qué respuestas a las preguntas se mencionan con frecuencia?
- ¿Hay respuestas que se mencionan una sola vez?
- En este estudio hemos puesto el foco en el relato que comparte Morris. En nuestras reflexiones de cierre será importante centrarnos en torno a las niñas, sus sentimientos y deseos. ¿Con qué frecuencia se enumeran en las respuestas grupales los sentimientos de Jennifer?

Reúna nuevamente a todo el grupo para debatir las observaciones clave de esta actividad.

Profundizar: La historia de Paris (25 minutos)

Dé a las participantes la oportunidad de releer la historia de Paris en las páginas 116–117 de *Expulsión*. Luego invítelas a volver a sus grupos pequeños para debatir las siguientes preguntas durante diez minutos.

- La historia de Paris es compleja. Experimenta formas múltiples y cruzadas de opresión (como mujer, como persona negra, como transgénero, como persona con dificultades económicas, etc.); a pesar de ello logró completar su educación y ahora es una activista comunitaria. Analicemos de cerca su historia: Según Paris, ¿qué factores ayudaron a su éxito?
- Paris afirma: “Muchas niñas realizan trabajo sexual sin siquiera saber que están realizando trabajo sexual” (p. 117). ¿Cuáles son los factores sistémicos que empujan a las niñas al trabajo sexual?

Reflexión final (20 minutos)

Antes de cerrar la sesión, la líder deberá retornar a las preguntas en la “playa de aparcamiento” para tratar los temas destacados allí, si están relacionados, luego hacer un repaso de los puntos destacados de la sesión (pida una voluntaria que los anote sobre una hoja de papel afiche), y pregunte a las participantes si tienen algo para comentar. Dígalas que pueden dedicar el tiempo restante a reflexionar y debatir sobre las preguntas que generan conexiones, incluidas abajo. Pídale que informen sus hallazgos en el papel afiche colgado en la pared donde están los puntos destacados para esta sesión. Para cerrar la sesión, invite a las participantes a meditar y reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿A quién me está llamando Dios a escuchar? ¿Y qué quiere Dios que escuche?

Preguntas que generan conexiones

- En las conversaciones de Morris con niñas que son víctimas de tráfico sexual, muchas respondieron que el principal factor que las llevaba a estar en la industria del sexo era su necesidad de dinero. ¿Qué se puede hacer para aliviar esa situación?
- ¿Hay una cultura de la violación en Estados Unidos? Si es así, ¿qué se puede hacer para desmantelarla?

Antes de que las participantes se retiren, la líder deberá recordarles que lean el capítulo 5 de *Expulsión* en preparación para la sesión 4.

Resumen del capítulo

El capítulo 3: “Jezabel en el aula”, pone el foco en el abuso sexual, el acoso sexual y el tráfico sexual de niñas negras, como también en la respuesta del sistema escolar. Además, los relatos exploran temas de identidad sexual. La introducción enfoca el relato de Diamond, entrevistada mientras estaba en un centro de detención después de ser arrestada y confinada allí por ausentismo escolar. En este capítulo, Morris vuelve a presentar a las lectoras y lectores a Paris, una mujer transgénero que vive en Nueva Orleans, que era trabajadora sexual pero logró completar la escuela; a Jennifer, de dieciséis años, que estaba fuera de la escuela desde hacía tres años y comparte sus experiencias en el sistema de guarda temporal; Terri, madre adolescente que destaca la importancia de recibir educación; y Bobbie, quien ejemplifica el nexo entre la pobreza —y en su caso, hambre— y el trabajo sexual. La afirmación de Bobbie: “Si no has comido durante una semana porque en tu casa no hay comida... y se te acerca alguien en la calle y te dice ‘si haces esto para mí te daré comida’... lo harás” (p. 118). “Y si alguien te alimenta y tiene sexo contigo”, continúa Morris, “probablemente te haga sentir como la persona más especial del mundo” (p. 118); resume brevemente la intersección, lo mismo que la complejidad, entre pobreza y abuso sexual. Morris continúa compartiendo el relato de Leila, quien destaca la necesidad de acompañamiento. Michelle y Nala, quienes también fueron parte de la conversación en la que participó Leila, hablaron del papel nocivo de los medios de comunicación social, especialmente Facebook, y los programas *reality* de la televisión.

Jeneé, Patrice y Catherine son otras mujeres que estuvieron involucradas en la conversación con Morris, y hablaron de políticas escolares estrictas y pusieron el foco en el código de vestimenta y la inequidad que rodea a la implementación de las políticas de código de vestimenta, que con frecuencia parecen irrelevantes, inapropiadas o injustas. El desafío de los códigos de vestimenta no es exclusivo de Chicago; Deja, de California, expresó su descontento con los códigos de vestimenta y la aplicación inconsistente por parte del administrador de la escuela cuando ella vistió pantalones cortos para ir a la escuela un día de mucho calor (p. 126). Carla, Dee, Shamika, Charisma y Shai relatan historias de la arbitraria aplicación de los códigos de vestimenta, el modo en que perciben a las niñas negras los hombres mayores y el personal de la escuela, las imágenes de niñas y mujeres negras en los medios, y las preocupaciones por la imagen del propio cuerpo. El capítulo termina volviendo a la conversación con Paris, la mujer transgénero que comparte la importancia de tener una familia de apoyo a la hora de relacionarse con la administración escolar.

El texto introductorio sienta las bases para el capítulo relatando la historia de Diamond, de catorce años, poniendo el foco en el peligro y la complejidad de la explotación sexual de las y los niños. El hombre al que se refiere Diamond como su novio no es ni “un muchacho” ni “un amigo”. El nivel de control que tiene ese hombre se resume en cuatro palabras de Diamond: “Si él te permite” es la frase que resalta Morris (p. 97). Esta sección destaca el abuso sexual como punto de entrada al canal que lleva a la prisión. Analiza el hecho de que el sistema de justicia penal con frecuencia penaliza a las y los menores pero deja en libertad a los hombres y mujeres mayores de edad que abusan de los niños y los explotan. Introduce el término “arrancar”, además del de “marginar” y “expulsar”, términos que aluden a métodos para interrumpir y/o dar por terminada la educación de las niñas negras.

Arrancados: menores explotados sexualmente

En la primera sección “Arrancados: menores explotados sexualmente”, Morris explora el deteriorado sistema legal, el cual establece que los menores no pueden consentir legalmente el sexo, pero en muchos casos son penalizados por el sistema de justicia penal por ser abusados y explotados sexualmente por adultos. El relato de Jennifer describe su experiencia de explotación sexual, el fracaso del sistema escolar, su determinación por obtener educación, y la carga y la bendición de ser madre adolescente. Morris también presenta datos estadísticos sobre las disparidades raciales en el tráfico de sexo en Estados Unidos de América, que deja a las niñas negras mucho más vulnerables. Escribe: “En términos de lo que se ha informado, el 40 por ciento de las víctimas de tráfico sexual en Estados Unidos de América son personas negras. En Nueva Orleans, en el área de la Bahía, y en Chicago, el número informado de niñas negras sujetas a tráfico sexual es mucho más elevado” (p. 102).

Volver a la escuela

Morris habla con Julio, director de escuela, quien aporta su perspectiva sobre la miríada de problemas que enfrentan las niñas negras. También comparte una estrategia que fue eficaz con una niña que continuamente se portaba mal con su maestra y era provocada por mujeres blancas mayores. Lamentablemente, su maestra también era una mujer blanca mayor. Julio había tenido éxito usando un Plan Educativo Individual (IEP por su sigla en inglés) para adaptar una solución de aprendizaje sobre la base de sus necesidades. Legalmente es obligatorio disponer un IEP para todos los estudiantes con necesidades especiales; consiste en el abordaje integrado de un equipo para proveer una solución de aprendizaje personalizado para un estudiante con necesidades especiales, solución que Julio pudo implementar para la niña en cuestión. El éxito de la historia de Julio es un punto de luz en medio de estos sistemas terriblemente embrollados de justicia penal. Como demuestran los relatos de Diamond y Jennifer, el punto crítico es que el sistema escolar no da lugar a conversaciones, grupos de apoyo, construcción de relaciones o intervención terapéutica.

Volver atrás en el tiempo

La siguiente sección lleva a la lectora o al lector más allá de las fronteras de Estados Unidos de América y a la arena global, [donde opera] “la conducción de niñas al trabajo sexual... Niñas de todos los trasfondos se oponen a las nociones sexistas y despectivas de que ellas eligen la vida de prostitución cuando en realidad son llevadas allí como objeto de la trata, y esa caracterización es significativamente más común cuando se trata de niñas negras” (p. 114). En la siguiente sección “Lo real”, Morris lleva a las y los lectores a conocer la penosa logística del trabajo sexual.

A través del relato de Paris, una mujer transgénero, Morris examina el papel del proxeneta para entrenar y quebrar a las niñas para el trabajo sexual por medio del abuso físico y psicológico, la violación y la adicción a las drogas. Paris, una ex trabajadora sexual, también provee un relato acerca de las trabajadoras sexuales que no tienen un proxeneta que las controla. También se analiza el abuso sexual infantil y la ausencia de recursos legales.

Demasiado sexy para la escuela

Morris entra en conversación con un grupo de jóvenes de Chicago que debate sobre la victimización sexual, la falta de autoestima, la influencia de los medios, la imagen corporal y los códigos de vestimenta de las escuelas. Su discusión sobre los códigos de vestimenta, el estilo físico de las negras y los prejuicios raciales trae a la superficie otras complejidades. A primera vista los códigos de vestimenta y los uniformes parecen tener una intención positiva, específicamente, “proveer estructura a la forma en que las y los estudiantes llegan a la escuela, y se asocian con tener un efecto positivo en la disciplina en el aula, en la imagen en la comunidad, en la seguridad estudiantil y en el amor propio” (p. 123). No obstante, la política de uniforme y los códigos de vestimenta no se aplican a las niñas negras de manera imparcial. Estas políticas con frecuencia se usan para discriminar a los pobres, empujar a las niñas negras fuera de la escuela y avergonzarlas sobre la base de su estilo físico. “La imposición del uniforme o las reglas del código de vestimenta pueden provocar diferentes enfrentamientos, tensiones que resultan en que se les pida que dejen la escuela. Los códigos de vestimenta, por más beneficios que traigan, se han convertido en una herramienta de opresión” (p. 124). Morris también escribe: “Los códigos en los Estados Unidos de América son arbitrarios, y en general son sexistas y refuerzan la práctica de ‘tachar de putas’. También pueden reforzar la opresión internalizada acerca de la calidad de los estilos naturales de peinado de la gente de ascendencia africana” (p. 92).

Transiciones

La sección final de este capítulo, “Transiciones”, es breve y se enfoca en el relato de Paris. Vemos a Paris por primera vez en el capítulo 1; aquí Paris relata su historia de transición de varón a mujer en la escuela secundaria y la importancia de tener una familia comprensiva que aseguró que pudiera graduarse con éxito de la escuela. Lamentablemente, muchas de las niñas que hemos encontrado carecen de ese apoyo familiar.

Referencias

-
1. The African American Policy Forum (AAPF), “#SayHerName: Resisting Police Brutality Against Black Women”, 15 de julio de 2015, aapf.org/sayhernamereport.
 2. Rape, Abuse & Incest National Network (RAINN), “Victims of Sexual Violence: Statistics”, rainn.org/statistics/victimsexual-violence.
 3. Rape, Abuse & Incest National Network, “Victims of Sexual Violence: Statistics”.
 4. Heather McIntosh: “Rape Culture”, en *Salem Press Encyclopedia* (Camarillo, CA: Salem Media Group, 2019).
 5. “Methodist Women: Sisterhood of Grace, A History of Women in Mission”, publicado o actualizado el 20 de marzo de 2014, unitedmethodistwomen.org/news/methodist-women-sisterhood-of-grace.
 6. Ver Morgan Green: “#Me Too’s Tarana Burke tells local activists movement ‘by us and for us’ must include women of color”, *Chicago Tribune*, 11 de octubre de 2018; Cassandra Santiago y Doug Criss: “An activist, a little girl and the heartbreaking origin of ‘Me too’”, CNN.com, actualizado el 17 de octubre de 2017.
 7. Traci C. West: *Wounds of the Spirit: Black Women, Violence, and Resistance Ethics* (New York: New York University Press, 1999), 13.
 8. West: *Wounds of the Spirit*, 14.
 9. West: *Wounds of the Spirit*, 14.

Sesión 4: Reparar relaciones, reconstruir vínculos

Metas de aprendizaje

1. Repasar los seis temas principales del libro *Expulsión*;
2. Discutir posibles soluciones a los temas complejos de la criminalización de las niñas negras;
3. Examinar las formas en que el amor cristiano puede ayudar a arrojar luz sobre estos temas y preocupaciones; y
4. Para quienes quieren continuar involucradas en este tema, comentar los pasos siguientes.

Reglas de compromiso (5 minutos)

Al momento de la sesión 4, las participantes deberían estar familiarizadas con el Pacto de la Hermandad de Gracia. En este punto ya no debería haber nuevas participantes, así que sencillamente refiera el grupo al pacto, que estará colgado en una pared del salón, y continúe con la sesión. Si hubiera alguna nueva participante, la líder o alguna de las participantes puede leer el pacto en voz alta. El papel de las líderes es asegurarse de que todas entiendan el pacto. La líder también deberá recordar a las participantes que algunas de las conversaciones pueden llegar a despertar emociones fuertes y por lo tanto, están en libertad de dejar brevemente el salón, sin que sea necesaria alguna explicación.

Antes de la llegada de las participantes, la líder deberá colocar en la pared una hoja de papel afiche titulada “Playa de aparcamiento”. Dedicará un momento a recordar a las participantes la importancia de estar comprometidas con la conversación que se está dando en cada momento. Si surgen preguntas o comentarios que no están relacionados con la discusión presente, se las registrará en la “playa de aparcamiento” para discutirlos en otro momento más adecuado. En esta sesión final es importante reservar suficiente tiempo al final de la misma para repasar los temas anotados que no se hayan tratado, ya que el grupo no volverá a reunirse en este ámbito. Sin embargo, puede no haber tiempo suficiente como para tratar todos los puntos enumerados allí.

Resumen de la sesión (10 minutos)

Las líderes deberán compartir el resumen de la sesión con las participantes leyéndolo en voz alta, ofreciendo un repaso de los puntos principales o repartiendo fotocopias entre las participantes para que puedan leer individualmente y luego comentar en conjunto los temas principales.

Como la sesión 4 es la unidad de conclusión, en esta sesión y más adelante las integrantes del grupo continuarán reflexionando, debatiendo, orando y ponderando los sistemas complejos y multifacéticos que criminalizan las conductas de las niñas negras; por cierto, nadie debería salir del estudio sintiendo que se ha convertido en una experta en el tema o que tiene las respuestas definitivas a la cantidad de preguntas y temas que presenta este estudio. Todas deben ser conscientes de que un enfoque sin matices no es efectivo cuando se encaran las necesidades singulares de las niñas negras. Morris dice:

La lógica un tanto ingenua [de ese enfoque sin matices] se asemeja al clamor que surgió poco después de que el movimiento Black Lives Matter [La vida de los negros importa] unificara a millones de personas al inicio de las protestas contra la inconducta rutinaria de la policía hacia la gente negra: de manera casi predecible, hubo quienes, incluso personas muy bien intencionadas, se pasaron al estribillo “Todas las vidas importan”. El planteo no es, por supuesto, que todas las vidas no importan. Claro que importan. Pero decir “Todas” en lugar de “Negros” desdibuja la resistencia específica al racismo hacia personas negras y los prejuicios que están en la raíz de la violencia policial, del uso excesivo de la fuerza, el acoso y otras injusticias (p. 175).

Aun así, además de la reflexión, puede haber un tono de celebración; en conjunto, este grupo ha encarado y abordado un tema muy difícil. En las últimas tres sesiones han interactuado con los relatos de niñas y mujeres que a lo mejor son muy diferentes a ellas y viven en un mundo muy diferente, pero continuaron ocupándose de los asuntos que son singulares de las niñas y mujeres registradas en *Expulsión*, lo mismo que con temas que afectan a gran parte de la comunidad, como los ataques y abusos sexuales. A través del estudio, han aprendido que aunque hay temas que afectan a todas las mujeres, el impacto que alcanza a las niñas y mujeres descritas en *Expulsión* se agrava por la intersección de raza, edad, identidad sexual y pobreza. Por momentos, algunos de los relatos pueden haber desatado una respuesta emocional o incluso un recuerdo profundo; con todo, las participantes de este grupo siguieron encarando el esfuerzo de aumentar su nivel de consciencia, buscar soluciones, y reconocer el amor de Cristo como un poder sanador, redentor y liberador. Por eso, es apropiado hacer un reconocimiento a aquellas que han completado este estudio.

Términos clave

Las líderes deberán repartir los impresos que contienen los términos clave y sus definiciones (ver Apéndice A).

- i La vida de los negros importa
- ii. Currículo culturalmente importante
- iii. Aulas sanadoras

Bienvenida (5 minutos)

La líder dará a las participantes una bienvenida verbal, hará alguna actividad que rompa el hielo y comprometa a las participantes, y ofrecerá una breve reseña de lo que se cubrirá en el estudio, lo mismo que una expresión de aprecio al grupo por participar de las cuatro sesiones. Aunque esta es la última sesión, los saludos y presentaciones todavía son necesarios, pero las presentaciones deberán ser integradas en la actividad para romper el hielo. Recuérdeles que usen sus etiquetas con nombre. Para la presentación/actividad que rompa el hielo, la líder puede invitar a todas a decir sus nombres y mencionar algún punto clave que le haya quedado resonando a lo largo del estudio, lo mismo que alguna esperanza para una niña o grupo de niñas mencionadas en las historias de *Expulsión*.

Canción, oración o letanía de apertura (5 minutos)

Abra esta sesión con la lectura de la oración que se encuentra en el Apéndice B, que también se utilizó en la sesión 1. Luego invite a las participantes a que escriban oraciones breves por las niñas

negras descritas en el libro y en toda nuestra nación que se ven expulsadas de las escuelas. Se las puede escribir y colgar en la pared por el resto de la sesión.

Pasaje de las Escrituras

Después de la oración de apertura el grupo pasará a la lectura del pasaje de las Escrituras. “Le presentaban niños para que los tocara, pero los discípulos reprendían a los que los presentaban. Viéndolo Jesús, se indignó y les dijo: ‘Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis, porque de los tales es el reino de Dios. De cierto os digo que el que no reciba el reino de Dios como un niño, no entrará en él’. Y tomándolos en los brazos, ponía las manos sobre ellos y los bendecía” (Marcos 10:13–16).

Equidad e igualdad (30 minutos)

Sobre una pizarra para marcadores o sobre papel estraza, la líder diseñará una cartilla donde el grupo pueda registrar sus primeros pensamientos y definiciones para los términos equidad e igualdad. Las participantes pueden tomar turnos para compartir sus ideas de cada concepto. Luego comparta el siguiente gráfico, ya sea proyectado en la pared o en un impreso: storybasedstrategy.org/the4thbox. Divida la clase en grupos pequeños para que puedan discutir similitudes y diferencias entre las primeras ideas y el gráfico. Las respuestas deberán ser registradas sobre una hoja de papel afiche titulado “Equidad versus igualdad” para que todo el grupo pueda verlas.

Mientras están en grupos pequeños, asigne a cada grupo uno de los seis temas que Morris destaca en este capítulo:

De las lecciones, esquemas y percepciones reunidas en las conversaciones con las niñas de costa a costa [del país], surgen seis temas fundamentales para cultivar ambientes de aprendizaje de calidad para las niñas negras: (1) la protección de las niñas de la violencia y la victimización en la escuela; (2) debates proactivos en las escuelas sobre las relaciones íntimas saludables; (3) relaciones fuertes entre docentes y estudiantes; (4) servicios integrales acogedores basados en la escuela; (5) mayor foco en el aprendizaje de los estudiantes, unido a la reducción del énfasis en la disciplina y la vigilancia, y (6) procesos consistentes de recuperación del crédito escolar entre escuelas alternativas y escuelas tradicionales de distrito y de comunidad (p. 176).

Divida la clase en grupos pequeños o pares. A cada grupo asígnele una de las historias siguientes. Su tarea es identificar la forma en que uno de los temas, mencionados arriba, se correlaciona con la historia leída.

Las historias

- Danisha (pp. 16–17): “Y, soy una prostituta, eso es lo que hago”.
- Portia (pp. 27–29): “...siempre estaba defendiéndose a sí misma”.
- Paris (p. 29): “Paris se preguntaba por qué tenía importancia su identidad de género y su expresión”.
- Destiny (pp. 39–42): “Es traumático ser ignorada”.
- Jazzy (pp. 44–46): “...no hay muchas oportunidades para nosotras”.
- Shanice (pp. 37–38): “...no van a conseguir una nota más alta solo por estar sentadas aquí en silencio, ¿sabe?”.

- Shannon (pp. 50–51): “¡No sé escribir!”
- Faith (pp. 52–55): “¿Sabe que este es un mundo de hombres?”
- Jennifer (pp. 157–59): “Los centros de detención juvenil no tienen sensibilidad con los traumas”
- Heaven (pp. 170–74): “Para ser honesta, me arrepiento de todos esos años de la secundaria, porque era *capaz* de completarla”.

Hacer preguntas diferentes (25 minutos)

En el capítulo 5: “Reparar relaciones, reconstruir vínculos”, Morris invita a las y los lectores a hacer diferentes preguntas y componer un nuevo paradigma para examinar las políticas. Escribe:

Se requiere un nuevo foco en el esfuerzo por apoyar el desarrollo saludable de las niñas y las jóvenes negras. Necesitamos un cambio radical en el modo como analizamos las leyes educativas y punitivas, las políticas, las instituciones y los sistemas —usando marcos precisos de raza y consciencia de género— para saber cómo entender mejor y remediar su impacto sobre nuestras niñas.

Deberíamos examinar esas políticas y hacernos las siguientes preguntas centrales:

1. ¿Qué suposiciones se están manejando acerca de las condiciones de las niñas negras?
2. ¿Cómo pueden las niñas negras ser singularmente afectadas por políticas disciplinarias de la escuela y otras instituciones?
3. ¿De qué manera las organizaciones, sistemas y políticas generan un ambiente propicio o no al desarrollo saludable de las niñas negras?

Estas preguntas son importantes para evitar que las niñas negras sean ignoradas en las decisiones de políticas y en el impacto de esas decisiones en todos los niveles: escuelas, comunidades, ciudades, y más (pp. 182–83).

Este paradigma presenta tres preguntas que se centran en el bienestar de las niñas negras. Durante la actividad, se invitará a las participantes a compartir sus reflexiones sobre las preguntas centrales de Morris enumeradas arriba, en su relación con los códigos de vestimenta de las escuelas.

Las leyes que gobiernan la disciplina en la escuela varían de un Estado a otro y a veces dentro del Estado entre los diversos distritos escolares. Una ley es “aquello que se impone, ordena o establece. Una regla o método según el cual los fenómenos o acciones coexisten o se siguen unas a otras”¹. Una reglamentación es “el acto de reglamentar; una norma u orden prescrito para la administración o el gobierno”². En términos sencillos la ley es el “qué” y la reglamentación es el “cómo”. El Apéndice E contiene párrafos extraídos de leyes estatales y/o reglamentaciones en relación con la disciplina en las escuelas y los códigos de vestimenta, tomados del *Compendium of School Discipline Laws and Regulations* [Compendio de Leyes y Reglamentaciones Disciplinarias Escolares] preparado mediante contratos entre el Departamento de Educación de Estados Unidos de América, la Office of Safe and Healthy Students [Oficina de Seguridad y Salud Estudiantil] y el American Institutes for Research [Institutos Estadounidenses de Investigación, AIR por su sigla en inglés]. Algunas de las leyes y/o reglamentaciones son cortas y otras son largas. En algunos casos la longitud de la ley y/o la reglamentación pueden ser reveladoras.

Antes de la sesión, la líder deberá fotocopiar los impresos del Apéndice E que contienen ejemplos de esas leyes. Según el tamaño del grupo, la líder debería dividirlo en cinco grupos pequeños o en pares, luego asignar a cada grupo o par leyes del código de vestimenta de los siguientes Estados, entregándoles copias del impreso correspondiente: Iowa, Pensilvania, Michigan, Misisipi, y Carolina del Norte. La líder hará que los grupos pequeños o pares reflexionen en las tres preguntas de Morris en relación con las leyes y reglamentaciones. La legislación disciplinaria en las escuelas es más larga, por lo tanto un grupo puede elegir examinar solamente una parte de la legislación a la luz de las tres preguntas. Después de que las participantes hayan tenido doce minutos para debatir y reflexionar, reúna nuevamente al grupo general para compartir sus reflexiones. Recuerde a las participantes que deben escuchar y valorar las respuestas de los otros grupos.

Reflexión final (25 minutos)

Antes de cerrar la sesión, la líder deberá volver a la “playa de aparcamiento” para abordar los puntos destacados, si fuera pertinente. Luego es tiempo de responder y reflexionar sobre las preguntas que establecen conexiones que presentamos a continuación. Son preguntas extensas destinadas a generar conversaciones y reflexión. Disponga que las participantes se dividan en grupos pequeños y asigne a cada grupo una de las preguntas para comentar. Después de veinte minutos reúna nuevamente al grupo. Un portavoz de cada grupo hará un repaso de los puntos destacados de su discusión. Luego la líder pedirá a las participantes que nombren algo que se llevarán del estudio.

Preguntas que generan conexiones

- En la página 176, Morris comienza una sección titulada “Imaginar escuelas destinadas a lograr equidad”. En el primer párrafo, afirma: “Imaginemos la identidad de una estudiante negra que no esté atada a estereotipos, sino más bien animada por la visión colectiva de excelencia que siempre debería acompañar la identidad de aprendiz de nuestras niñas”. Esto ayuda a las y los lectores a cuestionar la diferencia entre equidad e igualdad para las niñas negras. En este contexto, ¿cuál es la diferencia entre equidad e igualdad? ¿Cómo sería una escuela equitativa, que afirma la identidad de las niñas negras?
- ¿Cómo se podría interrumpir el canal de la escuela a la prisión mediante la transformación del sistema educativo?
- Morris cierra su libro diciendo que la única práctica que tiene “la capacidad de redistribuir plenamente el poder y erradicar la inequidad racial” es el amor (p. 194). ¿Están de acuerdo con Morris? Si es así, ¿de qué modo puede ser implementado el amor cristiano para lograr esas metas?

El tiempo final de estudio es sagrado y en silencio. La mesa debería estar cubierta con un mantel blanco con piedras de cristal dispersas por toda la superficie y una vela encendida en el centro. A cada participante se le entregará una vela para encender. A medida que cada participante sienta la presencia del Espíritu, puede nombrar una niña o un tema de *Expulsión* que le haya resonado y elegir una piedra para llevarse consigo como recordatorio. La líder dirá la bendición final. A las participantes se les pedirá que se retiren en silencio reflexionando sobre el estudio, sobre las niñas cuyas historias se compartieron en *Expulsión* y el tipo de amor orientado a la acción que es necesario para ver un cambio.

Resumen del capítulo

En este capítulo final de *Expulsión*, “Reparar relaciones, reconstruir vínculos”, Morris resume los temas destacados que surgen del libro y analiza soluciones propuestas. El tema dominante para este capítulo es la transformación del sistema educativo desde ser una ruta de penalizaciones a un lugar que afirme la identidad de las niñas negras; para ello se requiere tener personal culturalmente competente, no utilizar políticas disciplinarias discriminatorias y proteger a las niñas negras de la violencia y la victimización. La introducción al capítulo 5 contiene un relato detallado de Heaven, de diecisiete años, que estaba en un centro de detención juvenil. Heaven comparte su historia de ser una fugitiva, sus novios, su educación y su autoestima. Las maestras de Heaven siempre le dijeron que era “inteligente y capaz”; ella “tenía confianza en su habilidad para aprender”, y sus asignaturas preferidas eran “inglés e historia” (p. 171).

Morris usa este relato como trasfondo para su reflexión sobre el sistema educativo, sus prejuicios sistémicos y trampas intrínsecas para las niñas negras. La historia de Heaven es demostrativa de la intersección de las distracciones y problemas múltiples y concéntricos que enfrentan las niñas negras; la mayoría, si no todos esos problemas culminan en la intersección de raza, género, edad y pobreza a lo que se suman los estereotipos y prejuicios contra las niñas y mujeres negras. Esto sirve para aumentar la invisibilidad de las necesidades de las niñas negras en los sistemas educativos y penal. Los maestros de Heaven reconocían su habilidad para aprender; sin embargo, la niña se ausentó de las clases y dejó la escuela, y nadie intentó determinar la causa radical de su deserción. Heaven era una fugitiva, pero nadie investigó las circunstancias que causaron que llegara a serlo. Luchaba para sobrevivir, con el resultado de que se alojaba con sus novios; nadie se preguntó por qué una niña de catorce años estaba en esa situación tan precaria. Morris resume esas dudas preguntando a Heaven: “¿Alguna vez alguien se te acercó y se interesó en tu historia?” (p. 173). Esta sencilla pero incisiva pregunta lleva al reconocimiento de la invisibilidad de las necesidades de las niñas negras en los sistemas educativos y penales. Morris también usa ese relato para introducir el término “sexismo internalizado”. Sexismo internalizado es una subcategoría de “opresión internalizada”. El sexismo internalizado consiste en que un individuo aplica ideología sexista opresiva en su conducta o lenguaje para oprimirse a sí mismo y a otros de su mismo género.

En la introducción a este capítulo, Morris también resume los seis temas que “surgen como fundamentales para cultivar ambientes de calidad para el aprendizaje de las niñas negras” (p. 176). (Se enumeran arriba en la sección “Equidad e igualdad”). Concluye la introducción señalando:

Cada vez más, los distritos escolares en toda la nación están buscando alternativas al clima alienante y punitivo que genera interacciones negativas entre las escuelas y las niñas negras, lo mismo que en otras niñas de color. Muchos Estados han reconocido ahora que el uso excesivo de disciplina discriminatoria hacia niñas y niños de color es inadmisibles e insostenible si nuestra nación realmente quiere implementar un sistema educativo que priorice la enseñanza por sobre el castigo y la expulsión de las escuelas (p. 176).

Su introducción está seguida de tres secciones: “Imaginar escuelas destinadas a lograr equidad”, “Del castigo a la transformación” y “Otro futuro”. “Imaginar escuelas destinadas a lograr equidad” tiene siete subsecciones en las que Morris provee recomendaciones para enfrentar las preocupaciones y

los temas surgidos en su libro y resumidos en los seis temas emergentes. Pide a las y los lectores que “imaginen la identidad de una estudiante negra no atada a estereotipos, sino más bien alentada por la visión colectiva de excelencia que siempre debería acompañar la identidad de aprendiz de nuestras niñas” (pp. 176–77). También nos recuerda que “implementar reacciones alternativas a la conducta negativa de las estudiantes y desarrollar relaciones que enseñen a los jóvenes quiénes son y cómo deberían comportarse en un ambiente seguro de aprendizaje, no entra en conflicto con el desarrollo de la responsabilidad personal. De hecho, es todo lo contrario” (p. 178). En la sección “Del castigo a la transformación” Morris encara la pregunta de por qué para las niñas negras es tan difícil sobrevivir. Repite brevemente los temas y preocupaciones que se desarrollaron en el libro y provee un resumen de las soluciones que podrían llevar a una transformación en el sistema educativo. En “Otro futuro” mira con optimismo a un futuro en el que las niñas negras puedan beneficiarse del sistema educativo. Estas soluciones se resumen brevemente en un gráfico en la página 193 de *Expulsión* y también las incluimos en una lista a continuación.

Respuestas sanadoras deliberadas ante conductas estudiantiles problemáticas

- Oportunidades restaurativas en el contexto escolar
- Programas puente para niñas con historial de delincuencia
- Políticas de disciplina y códigos de vestimenta elaboradas con los estudiantes
- Tutores de aprendizaje en las escuelas
- Cooperación entre las escuelas y los proveedores de servicios

Aprendizaje activo y no prejuiciado

- Con integración de las artes
- Currículo culturalmente competente
- Entrenamiento amplio en la escuela para reducir los prejuicios implícitos
- Trabajo en grupo/énfasis en el diálogo
- Instrucción personalizada y atractiva

Aulas y escuelas deliberadamente sanadoras

- Consejería para el aspecto emocional
- Enriquecimiento estudiantil y trabajo en grupo sobre la comunicación efectiva
- Tiempo de receso y recreo
- Afirmación de la educación como herramienta para la justicia social
- Aprendizaje proactivo sobre relaciones saludables

Rutas para la universidad y la vida profesional

- Pasantías
- Oportunidades para liderar en el ámbito escolar
- Consejería y consultas
- Oradores invitados con diferentes experiencias profesionales y de vida

Este capítulo es bastante optimista en el sentido de que Morris provee soluciones que pueden llevar a un futuro más luminoso para las niñas negras en el sistema educativo y más adelante.

El epílogo se resume en un llamado a la acción. Morris afirma: “Concluyo este libro con un llamado a que abracemos un paradigma alternativo para explorar la forma en que nuestras escuelas responden a las niñas negras en crisis, pero también reconozco que sería oportuno un conjunto más amplio de reformas en las políticas” (p. 195).

Referencias

1. *Black's Law Dictionary*, segunda edición (diccionario gratuito en la web): thelawdictionary.org/law.
2. *Black's Law Dictionary*, segunda edición (diccionario gratuito en la web): thelawdictionary.org/regulation.

Sesión adicional: Reseña de *Expulsión: Empujadas al desierto*

Tiempo: 45 minutos

Metas de aprendizaje

1. Proveer una reseña del libro *Expulsión*;
2. Tomar consciencia de los métodos sistémicos de criminalización de las conductas de las niñas negras;
3. Entender el sistema industrializado de la cárcel, el canal de la escuela a la prisión, y las rutas de la escuela al confinamiento;
4. Entender los prejuicios implícitos y los efectos de la socialización en la toma de decisiones personales; y
5. Tomar consciencia de la intersección de la pobreza, el género y la raza.

Reglas de compromiso

Las reglas de compromiso establecen el tono para las conversaciones y la conducta en el grupo de estudio. Las integrantes del grupo tendrán la oportunidad de contribuir a las reglas de compromiso como actividad comunitaria; esto construye cohesión en el grupo. Por eso, en lugar de simplemente enumerar las reglas del Pacto de la Hermandad de Gracia que presentamos más abajo, la líder debería explicar que, durante el tiempo de estudio, estamos pidiendo a las participantes que acuerden un pacto entre ellas. Cuando escuchamos la palabra “pacto” generalmente pensamos en la Biblia y el pacto de Dios con su pueblo. La palabra “pacto” viene de la palabra hebrea *berith*, que significa literalmente “cortar”. Se la usa por primera vez en Génesis cuando Dios establece un pacto con Noé y su familia: “Pero estableceré mi pacto contigo, y tú entrarás en el arca, con tus hijos, tu mujer y las mujeres de tus hijos” (Génesis 6:18). El profeta Jeremías también se refiere a un nuevo pacto, una nueva relación entre Dios y su pueblo (Jeremías 31:31–33). Así como Dios está en un pacto con su pueblo, nosotros, como hijas e hijos de Dios, podemos estar en pacto unos con otros. El pacto va más allá de un simple acuerdo para seguir algunas reglas: establece una relación. Como mujeres cristianas ya tenemos una relación entre nosotras que se constituye por medio de nuestra relación con Cristo. Este tiempo de estudio está pensado para fortalecer esa relación y extender la relación a otras y otros a través del amor de Cristo, a medida que entramos en conversación y nos comprometemos con el ministerio. Sugerimos que el grupo utilice como base el Pacto de *Una Hermandad de Gracia; Libro de Programa de Mujeres Metodistas Unidas 2018–2019*:

Pacto de la Hermandad de Gracia

- Escuchar activamente —con la mente y el corazón.
- Hablar sobre la base de la propia experiencia.
- Estar atentas al lenguaje corporal.
- Respetar la confidencialidad.
- Respetar los espacios personales.

- Hacerse cargo de las propias intenciones y del impacto que producimos.
- Practicar la sustentabilidad.
- Saber que algunas tareas quedarán incompletas, que habrá desaliento y alegría.¹

El Pacto de la Hermandad de Gracia deberá estar impreso previamente en una hoja de papel de afiche y colgado de la pared. La líder debe generar la conversación entre las participantes, pidiéndoles que expliquen qué significa cada afirmación y/o describir cómo se expresa en la vida diaria. Después de que el grupo discuta todas las afirmaciones, la líder puede preguntar si alguna de las participantes desea agregar algo al pacto y en ese caso incluirá esos puntos en el papel afiche. Un recurso extra en el que puede inspirarse la líder es: *Eight Principles of Holy Conferencing* [Ocho principios para dialogar en santidad] de la obispo Sally Dyck, que se encuentra en mnumc-email.brtapp.com/files/eefiles/documents/holy_conferencing_study_guide_2012.pdf.²

Expulsión provoca conversaciones difíciles. La líder informará a las participantes que algunas de las conversaciones pueden desatar emociones profundas y por lo tanto están en libertad de retirarse brevemente de la sala de clase sin necesidad de dar explicaciones. La líder deberá recordarles que en *Expulsión* se abarca gran cantidad de material, y que si surgen preguntas o comentarios que no se relacionan directamente con la discusión que se está llevando a cabo en el momento, serán registradas para su posterior discusión, en el momento apropiado. Eso se hará usando el método de “playa de aparcamiento”. Para ello, la líder pondrá el título de “Playa de aparcamiento” a una hoja de papel afiche o de rotafolio. Cuando surja algo no relacionado a la conversación en curso, la líder detendrá brevemente la conversación, reconociendo que el punto es importante pero señalará que se lo puede analizar en otro momento. Anotará el punto en la “playa de aparcamiento”. La líder debe reservar tiempo al final de la sesión para volver a la lista y determinar si se ha tratado el tema, y de no ser así, cómo pueden encararlo y seguir adelante. A lo mejor no hay tiempo para tratar todos los temas registrados en la “playa de aparcamiento”.

Bienvenida

La bienvenida de las participantes incluye una bienvenida verbal por parte de la líder, lo mismo que presentaciones y una actividad que rompa el hielo y anime a las asistentes a comprometerse, además de una breve introducción a los tópicos que se tratarán. Después de recibir a las participantes, la líder puede iniciar las presentaciones pidiéndoles que compartan sus trasfondos y por qué están interesadas en este tema. Luego puede circular por la sala, pidiendo que se describan a sí mismas utilizando otra palabra que comience con la primera letra de su nombre —por ejemplo, “Irene, inquisitiva”— y luego respondan las siguientes preguntas: ¿De dónde proviene? ¿Por qué está interesada en este estudio, y qué espera de esta experiencia? La líder deberá alentar a todas las participantes a saludar a cada persona después de que diga su nombre, por ejemplo “Hola, Irene”, o “Bienvenida, Irene”. En una breve reseña, la líder deberá introducir los siguientes términos: competencia cultural, canal de la escuela a la prisión, rutas de la escuela al confinamiento; sistema carcelario industrializado, inequidad estructural, interseccionalidad, y prejuicios implícitos. Las definiciones de estas nociones se proveen al final de esta sección. Las líderes pueden fotocopiarlas y entregarlas a las participantes en forma impresa, si así lo prefieren. Esto produce una transición natural a un debate sobre la cultura.

La líder puede entonces pedir a las participantes que miren a su alrededor en la sala y observen que, por mucho que nos parezcamos, somos diferentes. Muchas de las diferencias se basan en la cultura y en la forma en que fuimos socializadas. La diferencia en la cultura y la socialización es una de las razones por las que podemos mirar el mismo hecho e interpretarlo de manera diferente. Además, el no entender la cultura y la forma de socialización de otros puede limitar la comunicación y la empatía. Mucho de lo que somos —nuestros valores y modelos de pensamiento— yacen bajo la superficie. El desarrollo de competencias culturales nos permite entender e interactuar con personas cuya cultura es diferente de la nuestra. Muchos de nuestros valores e ideas acerca de otros se desarrollaron antes de nuestro nacimiento. Este proceso se denomina socialización; y es la forma en que somos modeladas por la familia en la que nacemos, nuestra educación, nuestra experiencia religiosa y demás. La socialización es algo bueno en la mayoría de los casos, porque nos provee un terreno común para la interacción social; sin embargo, en otros casos impide la interacción social saludable porque puede ser la base para prejuicios implícitos.

Oración y letanía de apertura

Una oración sugerida de apertura es la de *Racial Justice Conversation Guide* [Guía para el diálogo por la justicia racial], que se encuentra en el Apéndice B. La líder pedirá a las participantes que se pongan de pie en cuerpo o en espíritu para la oración. El grupo seguirá la oración con una lectura activa de la letanía siguiente:

Una letanía para acompañar nuestro credo social

Una lectora: Dios en el Espíritu revelado en Jesucristo, nos llama por su gracia.

Muchas: para ser renovados y renovadas en la imagen de nuestro Creador, para que seamos uno en divino amor por el mundo.

Una: Hoy es el día en que Dios se preocupa por la integridad de la creación, desea la sanidad y la plenitud de toda vida, llora por el saqueo de las riquezas de la tierra.

Muchas: y lo mismo haremos nosotras.

Una: Hoy es el día en que Dios abraza todos los tonos de humanidad, se deleita en la diversidad y la diferencia, favorece la solidaridad que convierte a los extranjeros en amigos.

Muchas: y lo mismo haremos nosotras.

Una: Hoy es el día en que Dios llora con las multitudes de personas con hambre, desprecia la creciente diferencia entre ricos y pobres, demanda justicia por los obreros en el mercado.

Muchas: y lo mismo haremos nosotras.

Una: Hoy es el día en que Dios condena la violencia en nuestros hogares y nuestras calles, reprende la locura de la guerra en el mundo, humilla a los poderosos y levanta a los humildes.

Muchas: y lo mismo haremos nosotras.

Una: Hoy es el día en que Dios llama a las naciones y los pueblos a vivir en paz, celebra allí donde se abraza la justicia y la compasión, se regocija cuando el lobo pasta junto al cordero.

Muchas: y lo mismo haremos nosotras.

Todas: Hoy es el día en que Dios trae buenas nuevas a los pobres, proclama la liberación de los cautivos, da vista a los ciegos, y pone en libertad a los oprimidos. Y lo mismo haremos nosotras.³

Crédito: Tomado del libro *Disciplina de la Iglesia Metodista Unida* —2016. Copyright © 2016 de The United Methodist Publishing House. Usado con permiso.

Pasajes de las Escrituras

Entonces dio Agar a Jehová, que hablaba con ella, el nombre de: “Tú eres el Dios que me ve”, porque dijo: “¿Acaso no he visto aquí al que me ve?”. Por lo cual llamó al pozo: “Pozo del Viviente-que-me-ve”. Este pozo está entre Cades y Bered (Génesis 16:13–14).

Muchas de nosotras estamos familiarizadas con la historia de Abraham y Sara. Abraham tenía la promesa de Dios de que sería el padre de muchas naciones. Pero su esposa Sara era anciana, no creía en la promesa de Dios, y se negó a esperar en Dios. En realidad se rio cuando oyó ese mensaje. Tenía una esclava, una egipcia joven llamada Agar. “Posiblemente Agar es más un epíteto que un nombre, *ha* ‘la’, *gar* ‘residente extranjera’. Es africana (egipcia), mujer o niña en edad reproductiva, esclava de Sara (Génesis 16:1).⁴ Sara entrega a Agar a Abraham para que le dé un hijo, pero cuando Agar concibe, Sara se pone celosa y trata duramente a Agar. La trata tan mal que Agar huye al desierto. Como muchas de las jóvenes y mujeres en *Expulsión*, Agar fue literalmente expulsada de su casa.

Aunque Agar fue maltratada por Abraham y Sara, seguía siendo valiosa a los ojos de Dios. Agar (no un hombre, un esposo, o un patriarca) también recibe un pacto de bendición (Génesis 16:10). Es una de las cuatro personas que oyen una promesa directamente de Dios. A diferencia de las promesas más generales a Abraham en Génesis 12 y 15, la promesa a Agar incluye detalles, provistos en Génesis 16:11 —el primer anuncio de un nacimiento. Para consolidar más este hecho, el ángel también dice a Agar: “Has concebido”. Afirmaciones como esa generalmente se refieren a embarazos futuros, no a condiciones presentes. Aquí, los estudiosos con frecuencia cambian el foco de sus comentarios de Agar a su hijo. No obstante, el significado del nombre Ismael (“Dios oye”) vuelve el foco a Agar: “Jehová ha oído tu aflicción”, es decir, la situación de Agar. Cuando leemos y escuchamos las historias de las niñas y jóvenes en *Expulsión*, podemos tener la tentación de pensar que Dios las ha abandonado, pero, como a Agar, Dios las ve y tiene la esperanza de que los cristianos sigan la misión de Cristo, y extiendan sus oraciones y su amor y defiendan la causa de estas niñas y jóvenes, quienes podrían ser consideradas como las últimas de todas.

Unas palabras de Morris

Como esta es una lección de resumen, no podemos dar por sentado que todas han leído el libro. Por eso la actividad principal será mirar una entrevista de la autora, Monique Morris, y responder las preguntas de reflexión en debates de grupos pequeños. El video está dividido en secciones; la líder detendrá

el video después de cada sección y dará tiempo para que las participantes debatan las preguntas de reflexión en grupos pequeños. Al final de *Expulsión*, Morris imagina un nuevo sistema escolar con grandes diferencias estructurales respecto del sistema actual. Comenta el libro y su visión para el futuro en el video “*Education Anew: Shift Justice 2018*” [Una nueva educación: un cambio en la justicia 2018] (14:41 minutos), al que se puede acceder con la siguiente frase de búsqueda en YouTube: “Monique Morris Andrus Family Fund”. El video se divide en las siguientes subsecciones, que se organizan según preguntas formuladas por Morris. Cada pregunta va seguida de preguntas de reflexión para el grupo.

Háblenos de su libro.

Preguntas para la reflexión: *Expulsión* trata temas difíciles y complejos. ¿Dónde ven el papel de la iglesia para enfrentar esos temas? ¿Tiene nuestro andar en la fe algo para decir sobre los temas presentados por Morris?

Háblenos de las victorias que han experimentado.

Preguntas para la reflexión: Pensando en sus propios prejuicios implícitos y su socialización, ¿cómo definen “actitud” y cómo pueden tomar más consciencia de la forma en que esos prejuicios afectan negativamente a otros? ¿Qué significa criminalizar conductas?

¿Cuál es su visión de la justicia?

Preguntas para la reflexión: Miqueas 6:8 afirma: “Hombre, él te ha declarado lo que es bueno, lo que pide Jehová de ti: solamente hacer justicia, amar misericordia y humillarte ante tu Dios”. ¿Cuál es su definición de justicia y misericordia en tanto afecta a las niñas y jóvenes, como vemos en *Expulsión*? ¿Qué cambios sistémicos son necesarios para lograr justicia para las niñas y jóvenes en *Expulsión*?

¿Cómo sería un mundo justo y equitativo?

Preguntas para la reflexión: ¿Qué es justo? ¿Qué es equitativo? ¿Qué significa dirigir con amor?

¿Qué quisieran ver como resultado de una nueva educación?

Preguntas para la reflexión: ¿Cómo generamos sistemas educativos sanadores? ¿Cómo se vería una educación no opresiva?

Reflexión de cierre

Antes de cerrar la sesión, la líder deberá volver a la “playa de aparcamiento” para encarar los puntos destacados, si son relevantes; repase los puntos importantes de la sesión, y pida a las participantes que hagan comentarios. La líder también deberá decir a las participantes que hay un recurso en internet que puede ayudar a la gente a determinar sus prejuicios implícitos. Se denomina *Project Implicit* [Proyecto Implícito] y se encuentra en implicit.harvard.edu/implicit. Pida a todas que utilicen sus teléfonos inteligentes u otro medio digital para hacer la prueba de prejuicios implícitos sobre la raza, y que se sientan en libertad de hacer cualquiera de las demás pruebas si cuentan con el tiempo necesario. Otro recurso es un manual titulado *Implicit Bias: What We Don't Think We Think* [Prejuicios implícitos: Lo que no pensamos que pensamos] preparado por la Comisión General de Religión y Raza [de la Iglesia Metodista Unida] en 2018: gcorr.org/wp-content/uploads/2019/08/Implicit-Bias-August21.pdf.

La líder deberá explicar que esto es para el beneficio personal de cada participante y que a nadie se le pedirá que exponga sus resultados. Con frecuencia, esta prueba resulta inquietante, de manera que la líder tiene que estar familiarizada con el libro *Blind Spot: Hidden Biases of Good People* [Punto ciego: Prejuicios escondidos que tiene la gente buena] de Mahzarin R. Banaji y Anthony G. Greenwald (New York, Bantam: 2016), que provee información profunda sobre Proyecto Implícito. La líder recordará a las participantes que los estudios son solamente un punto de partida, son limitados y no significa descalificarnos; debemos reconocer que todavía tenemos trabajo para hacer diariamente para oponernos a nuestros prejuicios.

Invite a las participantes a que, en sus devocionales diarios, reflexionen sobre los desafíos, celebren los momentos de aprendizaje, y sean conscientes de la diferencia entre intención y efecto. Cuando todas las mentes y los corazones estén centrados, la líder pedirá a todas que formen un gran círculo para la oración de cierre. La líder pedirá alguna voluntaria para iniciar la oración, luego cada participante podrá contribuir a la oración según la guíe el Espíritu Santo. La líder cerrará la oración, y agradecerá a las participantes por su tiempo y su atención. Por favor tenga una hoja de registro preparada para quienes estén interesadas en anotarse para seguir comprometidas con este ministerio.

Resumen de la sesión adicional

Esta sesión provee una reseña del libro *Expulsión*. Es una sesión de apenas cuarenta y cinco minutos, de modo que de ninguna manera abarca toda la información, los matices, y el intrincado contenido del libro, que se presenta por medio de relatos personales de niñas y jóvenes que han sido expulsadas o desplazadas del sistema educativo. Algunas de ellas fueron empujadas directamente al sistema de justicia penal; otras han sido empujadas al tráfico de personas y a otras formas de abuso sexual. Estos relatos están complementados por datos estadísticos y resúmenes de las leyes y políticas que se aplican. Quizás el concepto de “expulsión” y de criminalización de las conductas de las niñas negras sea nuevo para algunas, sino para todas las participantes. No obstante, en estos cuarenta y cinco minutos se familiarizarán o actualizarán con términos como: competencia cultural, canal de la escuela a la prisión (SPP por su sigla en inglés), rutas de la escuela al confinamiento, sistema carcelario industrializado, inequidad estructural, interseccionalidad, y prejuicios implícitos.

Morris explica que el marco para el SPP fue “desarrollado principalmente por las condiciones y experiencias de varones” (p. 9) y afirma la importancia de un análisis culturalmente sensible, específico de género y adecuado a la edad, que incluya a las niñas negras en la conversación sobre el SPP y sus soluciones. Además de proveer datos estadísticos, analiza las políticas de disciplina escolar, incluyendo las de tolerancia cero, las políticas discriminatorias, y la vigilancia policial en las escuelas.

Debido a la brevedad del tiempo, es más fácil presentar el material asociándolo con conceptos con los que muchas de las participantes pueden estar familiarizadas, como las nuevas Leyes Jim Crow, el sistema carcelario industrializado, y el canal de la escuela a la prisión. La Junta General de Iglesia y Sociedad se ha involucrado en la campaña contra las nuevas Leyes Jim Crow y por el desmantelamiento del sistema carcelario industrializado desde 2012 cuando envió una delegación de metodistas unidos a la Conferencia Proctor y constituyó la Movilización Nacional MU como llamado colectivo a favor de la justicia restaurativa y para poner fin a la encarcelación masiva. Además de

otros avances en esta área, en 2016 la Iglesia Metodista Unida aprobó la resolución “Stop Criminalizing Communities of Color in the United States” [Basta de criminalización de las comunidades de color en Estados Unidos de América].⁵ Además, *Strengthening the Black Church for the 21st Century* [Fortalecimiento de la Iglesia Negra para el siglo veintiuno] viene siendo la voz institucional enfocada en transmitir y liderar a la comunidad metodista unida para confrontar la encarcelación masiva y fortalecer el ministerio en la cárcel a través de los encuentros Cumbres sobre la Prisión Nacional; ver sbc21.org/prison-ministry. De manera simultánea, Mujeres Metodistas Unidas ha venido trabajando para aumentar el nivel de consciencia, capacitar a personas interesadas y diseñar estrategias para interrumpir el canal de la escuela a la prisión; ver unitedmethodistwomen.org/racialjustice/school2prisonpdf, por más detalles. Esperamos que el estudiar *Expulsión* juntas sea un paso más en el avance de la justicia a favor de la gente de color, en este caso niñas negras que están siendo victimizadas por el racismo estructural, los prejuicios de género, los estereotipos históricos, los malentendidos y la discriminación por edad que resultan en su expulsión del sistema educativo y hacia el sistema penal o el tráfico de personas.

Como hemos afirmado anteriormente, Morris se apoya en los relatos de las niñas y jóvenes de todo el país; resume las lecciones aprendidas de esos relatos en su libro como sigue:

De las lecciones, patrones y perspectivas reunidas al hablar con niñas negras de costa a costa [del país], surgen seis temas fundamentales para diseñar ambientes de aprendizaje de calidad para las niñas negras: (1) la protección de las niñas de la violencia y la victimización en la escuela; (2) debates proactivos en las escuelas sobre las relaciones íntimas saludables; (3) relaciones fuertes entre docentes y estudiantes; (4) servicios integrales acogedores basados en la escuela; (5) mayor foco en el aprendizaje de los estudiantes, unido a la reducción del énfasis en la disciplina y la vigilancia; y (6) procesos consistentes de recuperación del crédito escolar entre escuelas alternativas y escuelas tradicionales de distrito y de comunidad (p. 176).

La líder deberá entender que las participantes del estudio provienen de diferentes trasfondos y experiencias y que algunos de esos relatos a lo mejor desaten respuestas de tipo emocional u otras reacciones. De hecho, algunos de esos relatos pueden generar respuestas profundas en la propia líder. Por eso, una debe estar centrada en Cristo y prepararse para esta sesión dedicando tiempo a encarar el material en oración. Las líderes deberán esforzarse por dirigir las sesiones de manera compasiva además de tener cuidado de no permitir que la pasión personal domine el estudio. La meta es permitir que las participantes escuchen, lean, oren, debatan, procesen y encaren el libro y los pasajes de las Escrituras mientras dan lugar para que el Espíritu Santo las guíe en forma individual y conjunta. Morris también provee un panorama del contexto cultural e histórico y los precedentes históricos que llevaron a la situación actual.

Tanto la líder como las y los lectores deben tener este propósito en mente mientras continúan con el estudio. También debemos tener en cuenta que estamos invitando a Cristo a este debate para proclamar que este es el año agradable al Señor, mientras ofrecemos buenas noticias, liberación y recuperación para los que están en necesidad. Las líderes deben destacar el papel de las mujeres afroamericanas cristianas en establecer lugares de aprendizaje, como Catherine Ferguson (pp. 5–6) y Mary McLeod Bethune (p. 6), quienes fueron inspiradas y empoderadas por su fe en Dios, lo mismo que aquellos que adelantaron las bases legales para la justicia racial, como la reverenda doctora Pauli Murray.⁶

Términos clave para la sesión adicional

- i. **Competencia cultural:** Reconocer e incorporar “en todos los niveles, la importancia de la cultura, la valoración de las relaciones interculturales, la atención a la dinámica que resulta de las diferencias culturales, la expansión de todo el conocimiento cultural, y la adaptación de los servicios para satisfacer necesidades culturales singulares”⁷.
- ii. **Canal de la escuela a la prisión:** El “canal de la escuela a la prisión” es una expresión que describe el modo en que niñas, niños y jóvenes de color son encaminados por las instituciones y los sistemas, y empujados fuera del éxito educativo y hacia el sistema de justicia penal.
- iii. **Rutas de la escuela al confinamiento:** Similar al canal de la escuela a la prisión, pero con una perspectiva más amplia, el confinamiento incluye la encarcelación como se la entiende tradicionalmente (la cárcel o la penitenciaría), pero también otras formas de restricción experimentada por las niñas como el arresto domiciliario, el monitoreo electrónico, la ubicación compulsiva en viviendas grupales.
- iv. **Sistema carcelario industrializado:** “Se refiere a la ‘presencia amenazadora’ del sistema carcelario, tanto como función del gobierno como en su condición de servicio privatizado, y su atracción de capital y servicios (por ejemplo, salud, telecomunicaciones, construcción etc.)”. Morris usa la expresión “complejo carcelario industrial” para describir este fenómeno (p. 274).
- v. **Inequidad estructural:** Presente cuando los sistemas y las instituciones no proveen opciones equitativas e iguales para todos.
- vi. **Interseccionalidad:** El término “interseccionalidad” fue acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw, jurista y activista por los derechos civiles. La interseccionalidad alude a las identidades y experiencias superpuestas individuales o grupales y ayuda a entender con precisión la complejidad de una experiencia, especialmente en relación con la discriminación y la opresión.
- vii. **Prejuicios implícitos:** Prejuicios generalmente inconscientes que pueden manifestarse en conductas, actitudes, creencias, pensamientos y acciones.

Referencias

-
1. *Una Hermandad de Gracia: Libro de Programa de Mujeres Metodistas Unidas 2018–2019* (New York: United Methodist Women, 2018), 5.
 2. Sally Dyck: *Eight Principles of Holy Conferencing: A Study Guide for Churches and Groups* (The United Methodist Church: Minneapolis, MN: 2012).
 3. *Disciplina de la Iglesia Metodista Unida —2016* (Nashville: United Methodist Publishing House, 2016).
 4. Wil Gafney: “Hagar (the African mother of many nations)”, citado el primero de julio, 2019, bibleodyssey.org/443/people/main-articles/hagar.
 5. *Libro de Resoluciones de la Iglesia Metodista Unida —2016*, Resolución 3379.
 6. “Methodist Women: Sisterhood of Grace, A History of Women in Mission”, publicado o actualizado el 20 de marzo de 2014, unitedmethodistwomen.org/news/methodist-women-sisterhood-of-grace.
 7. Joseph Betancourt, Alexander Green, J. Emilio Carrillo y Owusu Ananeh-Firempong: “Defining Cultural Competence: A Practice Framework for Addressing Racial/Ethnic Disparities in Health and Health Care”, *Public Health Reports* 118 (julio–agosto 2003): 294.

Apéndice A

Términos clave: Sesión 1

- i. **Canal de la escuela a la prisión** (*Expulsión*, pp. 9, 11, 12): El “canal de la escuela a la prisión” es una expresión que describe el modo en que niñas, niños y jóvenes de color son encaminados por las instituciones y los sistemas, y empujados fuera del éxito educativo y hacia el sistema de justicia penal.
- ii. **Rutas de la escuela al confinamiento** (pp. 12, 14): Similar al canal de la escuela a la prisión, pero con una perspectiva más amplia, el confinamiento incluye la encarcelación como se la entiende tradicionalmente (la cárcel o la penitenciaría), pero también otras formas de restricción experimentada por las niñas como el arresto domiciliario, el monitoreo electrónico, la ubicación compulsiva en viviendas grupales.
- iii. **Interseccionalidad** (pp. 23, 196): El término “interseccionalidad” fue acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw, jurista y activista por los derechos civiles. La interseccionalidad alude a las identidades y experiencias superpuestas individuales o grupales y ayuda entender con precisión la complejidad de una experiencia, especialmente en relación con la discriminación y la opresión.
- iv. **Opresión racial internalizada** (p. 43): Creencias, prácticas, actitudes y conductas racialmente opresivas, mantenidas por personas de color contra ellas mismas y/o contra otras personas de color; también ocurre cuando gente de color utiliza formas ideológicas institucionalizadas de opresión para crear relatos que encarnan opresión racial en sus relaciones interpersonales e intrapersonales.
- v. **Inequidad estructural** (pp. 48, 67): Presente cuando los sistemas y las instituciones no proveen opciones equitativas e iguales para todos.
- vi. **Prejuicios implícitos** (pp. 50, 183): Prejuicios generalmente inconscientes que pueden manifestarse en conductas, actitudes, creencias, pensamientos y acciones.
- vii. **Encarcelación masiva** (pp. 14, 181): La tasa extremadamente elevada de encarcelación en Estados Unidos (que comenzó a incrementarse desde fines de 1970 y continúa hasta la actualidad), que se corresponde con el *boom* carcelario y que impacta desproporcionadamente en gente de color, especialmente gente negra.
- viii. **Criminalización de comunidades de color:** Políticas, prácticas, creencias, actitudes y conductas que falsamente perciben a las comunidades de color como más peligrosas y “criminales” que las comunidades blancas, que generan y favorecen condiciones para la encarcelación masiva, la deportación masiva y el canal de la escuela a la prisión.

Términos clave: Sesión 2

- i. Políticas de tolerancia cero:** A nivel escolar, son políticas que requieren la suspensión, expulsión y/o arresto por conductas menores; el enfoque de “tolerancia cero” es una extensión de las políticas de aplicación de la ley y de la justicia penal.
- ii. Prácticas disciplinarias punitivas:** Disciplina que pone el foco en el castigo y/o el aislamiento en lugar de la transformación o la restauración de relaciones.
- iii. Trauma transgeneracional:** Se refiere al impacto histórico y actual de la opresión racial, incluyendo el cautiverio, las leyes Jim Crow y la encarcelación masiva.

Términos clave: Sesión 3

- i. Abuso sexual:** Violencia sexual, de una única vez o en forma crónica, que puede incluir el uso de la fuerza por el perpetrador, las amenazas y/o actividad sexual con personas incapaces de dar consentimiento.
- ii. Cisgénero:** Describe a las personas cuyo sentido de identidad de género corresponde al género que se les asignó al nacer.
- iii. Transgénero:** Describe a las personas cuya identidad de género y/o su expresión es diferente de las expectativas culturales basadas en el género que se les asignó al nacer; ser transgénero no implica ninguna orientación sexual específica; las personas transgénero pueden identificarse como heterosexuales, gays, lesbianas, bisexuales, etc.
- iv. Binarismo de género:** La creencia de que hay solamente dos géneros, masculino y femenino, pasa por alto otras expresiones de género, como intergénero, género no binario, intersexo, género fluido, dos-espíritus, etc.
- v. Identidad no binaria de género:** Una identidad usada generalmente por personas que no se identifican o expresan su género dentro del binarismo de género.

Términos clave: Sesión 4

- i. La vida de los negros importa:** Movimiento y organización que resiste la violencia y la opresión contra los negros, especialmente los asesinatos desenfrenados e injustos de personas negras a manos de las fuerzas policiales y de justicieros autoproclamados; este movimiento creado por tres mujeres intergénero después de la muerte de Trayvon Martin.
- ii. Currículo culturalmente competente:** Currículo educativo que utiliza conocimiento cultural relevante y prácticas pedagógicas para crear un ambiente de aprendizaje interesante y gratificante.
- iii. Aulas deliberadamente sanadoras:** Ambientes de aprendizaje donde los individuos y las comunidades son valoradas y respetadas, con un foco en crear un espacio para la sanidad personal y colectiva en el proceso de aprendizaje; con frecuencia sensibles a historias traumáticas y a las necesidades emocionales y sociales de los aprendices.

Apéndice B

Oración de apertura sugerida

Adaptada de una oración creada por la reverenda Amy Stapleton:

Dios de nuestras lágrimas silenciosas, Dios de nuestros años cansados, eres ciertamente TÚ quien nos has traído hasta aquí. Al reunirnos para discutir desafíos importantes pero difíciles, como los privilegios de los blancos y la inequidad racial, recuérdanos del don de la vida a pesar del odio que hay en el mundo.

Recuérdanos de la bondad de las personas a pesar de los pecados que cometemos unos contra otros —pecados que vienen de la caída y de nuestra incapacidad de verte reflejado en los otros. Perdónanos, Dios, por las formas en que hemos sido cómplices en establecer cualquier cosa menos una Comunidad Amada. Haznos siempre conscientes de cumplir el trabajo por la justicia y de ser un cuerpo de paz en este mundo, un mundo destrozado por el conflicto, las guerras, el hambre, la violencia, las armas, el racismo, el clasismo, el sexismo, la homofobia, la discriminación por capacidad, la discriminación por edad, el genocidio, la pobreza y los privilegios de algunos.

Este, ESTE es un nuevo día que nos has dado. Que podamos comenzar de nuevo y volver a comprometernos a mover barreras donde las encontremos: en el parlamento y en las cárceles, en la cima de las montañas y en el aula, en los continentes y en las iglesias.

Oramos a ti en este día y por los días venideros para que nos mantengas por siempre en tu camino.

Amén.

Crédito: Adaptado de una oración creada por la reverenda Amy Stapleton. *Racial Justice Conversation Guide*, Religión y Raza, Comisión General de Religión y Raza, Iglesia Metodista Unida. gcorr.org.

Apéndice C

Una oración (en el espíritu de Isaías 11)

Que tu espíritu
—un espíritu de sabiduría y de percepción,
un espíritu de consejo y de coraje,
un espíritu de conocimiento y reverencia—
nos ilumine
y nos interrumpa.

Muéstranos la diferencia
entre lo que está bien y lo que no está bien
porque nuestros ojos con frecuencia son débiles
y nuestros oídos a veces no son confiables.

Que la justicia y la fidelidad
nos empoderen
y nos guíen
para proteger a todos los vulnerables
—especialmente a nuestros niños.

Ayúdanos a visualizar un mundo transformado,
donde nuestro vivir no requiera matar
donde el lobo pueda vivir con el cordero
y el león con el cervatillo
donde no se oigan nunca más las palabras predador y presa,
donde nuestros niños puedan vivir sin temor
y construyamos nuestros hogares en paz
entre todas tus criaturas.

Ayúdanos a visualizar un mundo transformado
un mundo adecuado para tu morada santa,
un mundo adecuado para nuestros niños,
donde jamás volverá a pasar algo malo,
donde el conocimiento de Dios llenará la tierra
tanto como el agua llena el mar.

Porque
una vez que tengamos esa visión
sabremos
qué debemos hacer.

Apéndice D

Escucha nuestra oración, escucha nuestro lamento

Kenya Cummings

**Participantes: ¿Cuánto más Señor? ¿Me olvidarás para siempre?
¿Hasta cuándo esconderás de mí tu rostro?**

Lectora: Oramos por esas niñas que piensan que sus nombres y sus historias son olvidadas e invisibles; que sepan que son recordadas y vistas por ti, Dios. Ayúdanos a recordar contigo a los olvidados. Ayúdanos a recordar los nombres, las historias y las esperanzas de las niñas negras de las que hemos aprendido.

**Participantes: ¿Por cuánto tiempo se me abandonará a mi propio ánimo,
mientras la agonía llena mi alma? ¿Diariamente?
¿Durante cuánto tiempo seguirán derrotándome mis enemigos?**

Lectora: Oramos por quienes están en las instituciones de liderazgo que tienen el poder en la toma de decisiones. Oramos por las niñas negras que son expulsadas y excluidas. Dios, te pedimos que escuches a aquellos que luchan con estos asuntos y que nos recuerdes que retengamos sus historias, acompañemos sus recorridos, y trabajemos por oportunidades para que las niñas negras sean plenamente apoyadas.

**Participantes: ¡Mírame!
¡Respóndeme, Señor mi Dios!
¡Devuélveme la vista!
De lo contrario, dormiré el sueño de la muerte,
y mi enemigo dirá “¡Gané!”
Mis enemigos se gozarán de mi derrota.**

Lectora: Escucha nuestro lamento... Escucha el lamento de las niñas afectadas por la expulsión de la escuela y la violencia sexual. Sostenemos estas palabras, Señor, y ayúdanos a recordar.

**Todas: Pero he confiado en tu fiel amor.
Mi corazón se gozará en tu salvación.
Sí, cantaré al Señor
porque ha sido bondadoso conmigo.**

Apéndice E

Iowa

279.58 Política de vestimenta en las escuelas:

2. La junta de directores de una escuela de distrito puede adoptar, para el distrito o para una escuela individual dentro del distrito, un código de vestimenta que prohíba a los estudiantes usar vestimenta asociada con las pandillas u otra vestimenta específica si la junta determina que la política es necesaria para la salud, la seguridad y un ambiente educativo positivo para estudiantes y personal o por la disciplina y el funcionamiento apropiado de la escuela. La adopción y la imposición de una política de código de vestimenta no es una violación de la sección 280.22.¹

Pensilvania

REGLAMENTACIONES

22Pa. Código 12.11. Peinado y vestimenta.

(a) La junta directiva puede establecer códigos de vestimenta o requerir que los estudiantes usen uniformes escolares. Las políticas pueden aplicarse a establecimientos escolares individuales o a todos los establecimientos escolares.

(b) Los estudiantes tienen el derecho a decidir sobre el largo del cabello o el estilo de peinado, incluyendo el vello facial. Cualquier limitación a este derecho debe incluir evidencia de que el largo del cabello o el estilo de peinado producen interrupción en el proceso educativo o constituye una amenaza a la salud y la seguridad. Cuando el largo del cabello o el estilo de peinado presentan una amenaza a la salud y la seguridad, se lo deberá cubrir de alguna manera.

(c) A los estudiantes se les puede requerir que usen cierto tipo de vestimenta cuando participan de clases de educación física, talleres, actividades extracurriculares u otras situaciones en las que puede hacer falta una vestimenta especial para asegurar la salud y la seguridad del estudiante.

(d) Los estudiantes tienen la responsabilidad de mantener su físico, sus vestimentas y su cabello limpios. Los directivos de las escuelas pueden imponer ciertas limitaciones a la participación de los estudiantes en programas regulares de instrucción cuando hay evidencia de que la falta de limpieza constituye una amenaza a la salud.²

Michigan

Disciplina en la escuela

Uso de enfoques disciplinarios de múltiples niveles:

LEYES

No se encontraron leyes relevantes.

REGLAMENTACIONES

No se encontraron reglamentaciones relevantes.

Autoridad del maestro/maestra para retirar estudiantes del aula

LEYES

380.1309. Conductas que constituyen suspensión; intervención por parte del docente; informe; supervisión; conferencia; regreso del estudiante; adopción de política local por la junta directiva escolar; definiciones.

(1) Si el docente de una escuela pública tiene una buena razón para considerar que la conducta de un alumno en una clase, asignatura o actividad constituye una conducta por la cual un alumno deba ser suspendido de la clase, asignatura o actividad según la política local requerida bajo la subsección (2), el docente puede suspender al alumno de la clase, asignatura o actividad hasta por 1 día completo. El docente debe informar inmediatamente la suspensión y el motivo de la suspensión al director o directora de la escuela y enviar al alumno con el director o directora o con quien designe el o la directora para la acción adecuada. Si esa acción requiere la presencia continuada del alumno en la escuela, el alumno estará bajo supervisión apropiada. Lo antes posible, después de una suspensión bajo esta sección, el o la docente pedirá al padre o guarda del alumno que asista a una conferencia entre padres y docente en relación con la suspensión. Cuando fuera posible, un consejero escolar, psicólogo escolar o trabajador social escolar deberá participar de la conferencia. Un administrativo de la escuela deberá asistir a la conferencia cuando la o el docente o el padre o el guarda así lo requieran. Durante una suspensión bajo esta sección, el alumno no volverá a la clase, asignatura o actividad de la que fue suspendido ese día, sin el acuerdo del docente de la clase, asignatura o actividad.

(2) Una junta escolar adoptará una política local especificando el tipo de conductas por las que un alumno puede ser suspendido de su clase, asignatura o actividad por un docente bajo esta sección. Esta política deberá ser incluida en el código de conducta estudiantil de la junta escolar.

REGLAMENTACIONES

No se encontraron reglamentaciones relevantes.

Alternativas a la suspensión

LEYES

380.1310c. Prácticas restauradoras como alternativas o en adición a la suspensión o expulsión; definiciones.

(1) Una junta escolar o su designado considerará el uso de prácticas restaurativas como alternativa o además de la suspensión o expulsión bajo ese acto. Si la junta escolar, o su designado, suspende o expulsa a un alumno conforme a esta ley, la junta de escuela o su designado considerará el uso de prácticas restaurativas además de la suspensión o la expulsión. Si la junta escolar, o su designado, decide no suspender o expulsar a un alumno por un tema disciplinario, la junta de la escuela o su designado considerará el uso de prácticas restaurativas para enfrentar la cuestión disciplinaria.

(2) Las prácticas restaurativas pueden incluir conferencias entre la víctima y el ofensor que deben ser iniciadas por las víctimas; aprobadas por los padres o guarda legal de la víctima o, si la víctima tiene por lo menos 15 años, por la misma víctima, que asistirá voluntariamente, un abogado de la víctima, el ofensor, miembros de la comunidad escolar, y defensores de la víctima y del ofensor. Eso proveerá una oportunidad para que el ofensor acepte la responsabilidad del daño causado a los afectados por su mala conducta y participe en establecer las consecuencias para reparar el daño. Los asistentes, conocidos como equipo para las prácticas restaurativas, pueden requerir que el alumno cumpla uno o más de los actos siguientes: pedir disculpas; participar de servicio comunitario, restauración o consejería; o pagar la restitución. Las consecuencias elegidas se incorporarán a un acuerdo que establecerá tiempos límite para el cumplimiento de las mismas, y será firmado por todos los participantes. Las prácticas restaurativas deberían ser la primera consideración para remediar ofensas como conflictos interpersonales, *bullying*, conflictos verbales o físicos, robo, daño a la propiedad, interrupción de clases, acoso y *ciberbullying*...

380.1310d. Suspensión o expulsión de alumnos; factores; ejercicio de la discreción; presunción refutable; sección inaplicable a la posesión de arma de fuego en zona escolar libre de armas; consideración de factores obligatorios; definiciones.

(1) Antes de suspender o expulsar a un alumno bajo las secciones 1310, 1311(1), 1311(2), o 1311, la junta de un distrito escolar o distrito intermedio o la junta de directores de un instituto escolar público, o un superintendente, un director o directora, u otro designado bajo la sección 1311(1) considerará cada uno de los siguientes factores:

- (a) La edad del alumno o alumna.
- (b) El legajo disciplinario del alumno o alumna.
- (c) Si el alumno o alumna tiene alguna discapacidad.
- (d) La gravedad de la violación o conducta cometida por el alumno o alumna.
- (e) Si la violación o la conducta cometida por el alumno o alumna amenazó la seguridad de algún alumno o miembro el personal.
- (f) Si se usarán prácticas restaurativas para encarar la violación o conducta cometida por el alumno o alumna.
- (g) Si una intervención menor sería efectiva para encarar adecuadamente la ofensa o conducta cometida por el alumno o la alumna.³

Misisipi

Disciplina en la escuela

Uso de enfoques disciplinarios de múltiples niveles

LEYES

No se encontraron leyes relevantes.

REGLAMENTACIONES

No se encontraron reglamentaciones relevantes.

Autoridad del docente o la docente para sacar estudiantes del aula

LEYES

§ 37-11-55. Código de conducta estudiantil.

Al comienzo de cada año escolar, la junta de la escuela local deberá adoptar y poner a disposición de los docentes, del personal de la escuela, los estudiantes, los padres y los guardas un código de conducta estudiantil que se habrá desarrollado en consulta con docentes, personal escolar, estudiantes, padres y guardas. El código se basará en las reglas que gobiernan la conducta estudiantil y la disciplina adoptada por la junta de la escuela y deberá estar disponible a nivel escolar en un manual para estudiantes o alguna publicación similar. El código debe incluir, pero no limitarse a:

(d) Políticas y procedimientos que reconozcan al docente como la autoridad en asuntos del aula, y que apoyen al docente en toda decisión en conformidad con el código de disciplina y conducta. Tal reconocimiento debe incluir el derecho del docente de sacar del aula a cualquier estudiante que, según el juicio profesional del docente, esté interrumpiendo el ambiente de estudio, y llevarlo a la oficina del directora/directora o a su asistente. El director o su asistente determinarán la ubicación adecuada para el estudiante, que no debe volver al aula hasta que se haya llevado a cabo una conferencia de algún tipo con los padres, guardas o tutores en la cual se analice la conducta disruptiva y se llegue al acuerdo de que no se tolerará ninguna otra interrupción. Si el directivo no aprueba la determinación del docente de sacar al estudiante del aula, el estudiante no será sacado del aula, y el directivo, si el docente lo pide, debe proveer una justificación para esa desaprobación.

REGLAMENTACIONES

No se encontraron reglamentaciones alternativas a la suspensión.

LEYES

§ 37-11-53. Planes de disciplina del distrito escolar; asistencia de padres, guardas o tutores a las conferencias de disciplina; reparación por parte de los padres de daños o destrucción de la propiedad de la escuela; permiso para que los padres acompañen al niño a la escuela como alternativa a la suspensión. (5) El plan de disciplina de un distrito escolar puede aceptar que, como alternativa, el estudiante permanezca en la escuela si el padre o madre, guarda o tutor —con el consentimiento del o los docentes del estudiante— asiste a la clase con el estudiante por un período de tiempo específicamente acordado

por el docente a cargo y el director o la directora de la escuela. Si el padre o la madre, guarda o tutor no están de acuerdo en asistir a la clase con el estudiante o no cumplen con asistir a la clase con el estudiante, el estudiante será suspendido de acuerdo con el código de conducta y disciplina del distrito escolar.

REGLAMENTACIONES

No se encontraron reglamentaciones relevantes.⁴

Carolina del Norte

§ 115C-390.2. Políticas disciplinarias.

(a) Las juntas locales de educación adoptarán políticas para gobernar la conducta de los estudiantes y establecer procedimientos a seguir por los agentes escolares en la disciplina de los estudiantes. Estas políticas deben ser consistentes con las cláusulas de este Artículo y con las constituciones, estatutos y reglamentaciones de Estados Unidos de América y de Carolina del Norte.

(b) Las políticas de la junta incluirán o aportarán para el desarrollo de un código de conducta estudiantil que notifique a los estudiantes los patrones de conducta que se espera de ellos, conductas sujetas a disciplina, y la gama de medidas disciplinarias que pueden utilizar los agentes escolares.

(c) Las políticas de la junta pueden autorizar la suspensión por conductas que no ocurran en la propiedad de la escuela, pero solo si la conducta del estudiante quebranta de alguna manera el código de conducta estudiantil y la conducta tiene o es razonablemente esperable que tenga un efecto inmediato y directo sobre el funcionamiento ordenado y eficiente de las escuelas o la seguridad de las personas en el ambiente escolar.

(d) Las políticas de la junta no permitirán que los estudiantes sean suspendidos por largo plazo o expulsados de la escuela solamente por ofensas de absentismo o tardanza y no permitirán suspensiones de corto plazo de más de dos días por dichas ofensas.

(e) Las políticas de la junta no impondrán suspensiones forzosas de largo plazo o expulsiones por inconductas específicas que no estén estipuladas en las leyes federales o estatales.

(f) Las políticas de la junta minimizarán el uso de suspensiones de largo plazo y expulsiones, restringiendo la posibilidad de suspensiones de largo plazo y expulsiones a las violaciones consideradas graves en el código de conducta estudiantil, que amenacen la seguridad de estudiantes, del personal o visitas a la escuela, o amenacen interrumpir sustancialmente el ambiente educativo. Ejemplos de conductas que no se consideran una inconducta grave incluyen el uso de lenguaje inapropiado o irrespetuoso, incumplimiento de una directiva del personal, violaciones al código de vestimenta, y altercados menores que no impliquen armas o heridas. No obstante, el directivo puede, según su criterio, determinar qué circunstancias agravantes justifican tratar una violación menor como una violación grave.

(g) Las políticas de la junta no prohibirán al superintendente y directivos tener en cuenta la intención del estudiante, su historia disciplinaria y académica, los beneficios potenciales para el estudiante de alternativas a la suspensión, u otros factores mitigantes o agravantes, a la hora de decidir si recomendar o imponer una suspensión de largo plazo.

(h) Las políticas de la junta incluyen procedimientos a seguir por los agentes escolares al suspender, expulsar o administrar castigo corporal a cualquier estudiante, el que debe ser consistente con este Artículo.

(i) Cada junta local publicará todas las políticas, procedimientos administrativos o reglamentos escolares establecidos por esta sección y los pondrá a disposición de cada estudiante y sus padres al comienzo de cada año lectivo y cada vez que sea solicitado.

(j) Se alienta a las juntas locales de educación a incluir en los planes de seguridad de su escuela, adoptados conforme a G.S. 115C-105.47, programas de manejo de la conducta estudiantil basados en investigaciones que asuman enfoques positivos para mejorar la conducta de los estudiantes.

(k) Se alienta a los agentes escolares a utilizar una amplia gama de respuestas a las violaciones de las reglas disciplinarias, como conferencias, consejería, mediación de pares, contratos de conducta, capacitación en resolución de conflictos y manejo de la ira, castigo, intervención académica, servicios comunitarios, u otras herramientas similares que no impliquen sacar al alumno del aula o del edificio escolar.

(l) (Aplicable a los niños matriculados en las escuelas públicas por primera vez comenzando con el año lectivo 2016–2017). Las políticas de la junta establecerán que las ausencias bajo G.S. 130A-440 no serán suspensiones. A un estudiante sujeto a una ausencia bajo G.S. 130A-440 se le proveerá lo siguiente:

1. La oportunidad de llevar a su hogar libros de texto y servicios digitales provistos por la escuela por el tiempo de duración de la ausencia.
2. A solicitud, el derecho a recibir todas las tareas perdidas y, en la medida de lo posible, los materiales distribuidos a estudiantes en relación con la tarea.
3. La oportunidad de realizar los exámenes trimestrales, semestrales o de otro período académico perdidos durante el período de ausencia.⁵

Referencias

1. Child Trends and EMT Associates, Inc. *Compendium of School Discipline Laws and Regulations for the 50 States, District of Columbia, and the U.S. Territories*, United States Department of Education, compilado el 3 de abril de 2019, safesupportivelearning.ed.gov/school-discipline-compendium.pdf, 1,544. Numeración de página en el pdf.
2. *Compendium of School Discipline Laws and Regulations*, 3,717.
3. *Compendium of School Discipline Laws and Regulations*, 2,174–76.
4. *Compendium of School Discipline Laws and Regulations*, 2,378–79.
5. *Compendium of School Discipline Laws and Regulations*, 3,230–31.

Bibliografía seleccionada/Recursos

- Alexander, Michelle. *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* (New York: The New Press, 2011). (Disponible en español).
- American Psychological Association Zero Tolerance Task, Force. “Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools?: An Evidentiary Review and Recommendations”. *The American Psychologist* 63, n.º 9 (2008): 852–62. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>.
- Anderson, Cheryl B. *Ancient Laws and Contemporary Controversies: The Need for Inclusive Biblical Interpretation* (New York: Oxford University Press, 2009).
- Women, Ideology and Violence Critical Theory and the Construction of Gender in the Book of the Covenant and Deuteronomic Law* (New York: T&T Clark International, 2004).
- Boyd, Tona M. “Confronting Racial Disparity: Legislative Responses to the School-to-Prison Pipeline”. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review* 44, n.º 2 (2009): 571.
- Bush, William S. *Who Gets a Childhood?: Race and Juvenile Justice in Twentieth-Century Texas* (Athens, GA: University of Georgia Press, 2010).
- Children’s Defense Fund. “Cradle to Prison Pipeline Factsheet New Jersey”. Children’s Defense Fund, 2009.
- Christner, Terry. “Pushout: The Criminalization of Black Girls in Schools”. *Library Journal* 141, n.º 5 (2016): 121.
- Cogshall, Jane G., David Osher y Greta Colombi. “Enhancing Educators’ Capacity to Stop the School-to-Prison Pipeline”. *Family Court Review* 51, n.º 3 (2013): 435–44. <http://dx.doi.org/10.1111/fcre.12040>.
- Couey, J. Blake. “Isaiah (son of Amoz)”. Society of Biblical Literature, citado el 8 de mayo, 2018. bibleodyssey.org/people/main-articles/Isaiah. Walter J. Houston. “Social Justice and the Prophets”. Society of Biblical Literature, citado el 8 de mayo, 2018. bibleodyssey.org/passages/related-articles/social-justice-and-the-prophets.
- Curtis, Aaron J. 2014. “Tracing the School-to-Prison Pipeline from Zero-Tolerance Policies to Juvenile Justice Dispositions”. *Georgetown Law Journal* 102, n.º 4: 1, 251.
- Davis, Morris L. “W. Astor Kirk, Desegregation of the Methodist Church Polity: Reform Movements That Ended Racial Segregation”. *Methodist History* 44, n.º 3 (2006): 194.
- The Methodist Unification: Christianity and the Politics of Race in the Jim Crow Era* (New York: New York University Press, 2008).
- Dixon, Stephen W. “What’s So Special About Children?: A Reconsideration of the Use Made of Scriptures Such as Matthew 18:1–5 in Advocating the Importance of Children for the Church”. *Journal of Childhood and Religion* 5, n.º 1 (2014).
- Edelman, Marian Wright. “The Cradle to Prison Pipeline: An American Health Crisis”. *Preventing Chronic Disease* 4, n.º 3 (2007): A43.
- “The Cradle to Prison Pipeline: America’s New Apartheid”. *Harvard Journal of African American Public Policy* 15 (2009): 67.
- Elkins, Kathleen Gallagher y Julie Faith Parker. “Children in Biblical Narrative and Childist Interpretation”. En *The Oxford Handbook of the Biblical Narrative*, editado por Danna Nolan Fewell (New York: Oxford University Press, 2016), 644.
- Epperson, Lia. “Brown’s Dream Deferred: Lessons on Democracy and Identity from Cooper V. Aaron to The ‘School-to-Prison Pipeline’”. *Wake Forest Law Review* 49, n.º 3 (2014): 687.
- Epstein, Rebecca, Jamilia Blake y Thalia González. “Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls’ Childhood”. (Washington, DC: Center on Poverty and Inequality, Georgetown Law, 2017).
- Evans-Winters, Venus E. y Equity with Girls for Gender. “Flipping the Script: The Dangerous Bodies of Girls of Color”. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 17, n.º 5 (2017): 415–23.
- Fader, Jamie J., et al. “A Promising Approach to Narrowing the School-to-Prison Pipeline: The Wise Arrest Diversion Program”. *Youth Violence and Juvenile Justice* 13, n.º 2 (2015): 123–142. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204014521249>. 71.

- Fedders, Barbara, y Jason Langberg. "School-Based Legal Services as a Tool in Dismantling the School-to-Prison Pipeline and Achieving Educational Equity". *University of Maryland Law Journal of Race, Religion, Gender and Class* 13, n.º 2 (2013): 212–36.
- Feld, Barry C. "The Politics of Race and Juvenile Justice: The 'Due Process Revolution' and the Conservative Reaction". *Justice Quarterly* 20, n.º 4 (2003): 765–800. <http://dx.doi.org/10.1080/07418820300095691>.
- Findlay, Nora M. "Should There Be Zero Tolerance for Zero Tolerance School Discipline Policies?" *Education & Law Journal* 18, n.º 2 (2008): 103.
- González, Thalia. "Keeping Kids in Schools: Restorative Justice, Punitive Discipline, and the School to Prison Pipeline". *The Journal of Law and Education* 41, n.º 2 (2012): 281.
- Goodkind, Sara, et al. "From Child Welfare to Juvenile Justice: Race, Gender, and System Experiences". *Youth Violence and Juvenile Justice* 11, n.º 3 (2013): 249–72. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204012463409>.
- Healey, Melina Angelos. "Montana's Rural Version of the School-to-Prison Pipeline: School Discipline and Tragedy on American Indian Reservations". *Montana Law Review* 75, n.º 1 (2014): 15.
- Hines-Datiri, Dorothy y Dorinda J. Carter Andrews. "The Effects of Zero Tolerance Policies on Black Girls: Using Critical Race Feminism and Figured Worlds to Examine School Discipline". *Urban Education* (2017): <http://dx.doi.org/10.1177/0042085917690204>.
- Holley, Lynn C. y Russell K. Van Vleet. "Racism and Classism in the Youth Justice System: Perspectives of Youth and Staff". *Journal of Poverty* 10, n.º 1 (2016):45–67. http://dx.doi.org/10.1300/J134v10n01_03.
- Human Rights Watch. *Growing Up Locked Down: Youth in Solitary Confinement in Jails and Prisons Across the United States*. American Civil Liberties Union, 2012.
- Ispa-Landa, Simone. "Racial and Gender Inequality and School Discipline: Toward a More Comprehensive View of School Policy". *Social Currents* (2017). <http://10.1177/2329496517704876>.
- Jordan, Kareem L. y Jacinta M. Gau. "Special Issue on Race and Juvenile Justice: Official Journal of the American Society of Criminology, Division on People of Color and Crime". *Race and Justice* 5, n.º 1 (2014): 3. <http://doi.org/10.1177/2153368714564646>.
- Kemp-Graham, Kriss Y. "# Blackgirlsmatter: A Case Study Examining the Intersectionality of Race, Gender, and School Discipline". *Journal of Cases in Educational Leadership*: (2017). <http://doi.org/10.177/1555458917741171>.
- Leiber, Michael J., Sarah Jane Brubaker y Kristan C. Fox. "A Closer Look at the Individual and Joint Effects of Gender and Race on Juvenile Justice Decision Making". *Feminist Criminology* 4, n.º 4 (2009): 333–58.
- Meiners, Erica R. "Ending the School-to-Prison Pipeline/Building Abolition Futures". *The Urban Review* 43, n.º 4 (2011): 547–65. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-011-0187-9>.
- Nash, Keri A., Cynthia Robbins y Edgar S. Cahn. "A Strategy for Dismantling Structural Racism in the Juvenile Delinquency System". *Poverty & Race* 20, n.º 2 (2011): 1–8.
- Smith, Mikki L. "Generation at Risk: The Ties between Zero Tolerance Policies and the School-to-Prison Pipeline". *McNair Scholars Research Journal* 8, n.º 1 (2015).
- Snapp, Shannon D., et al. "Messy, Butch, and Queer: LGBTQ Youth and the School-to-Prison Pipeline". *Journal of Adolescent Research* 30, n.º 1 (2015): 57–82. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558414557625>.
- Tubbs, David L. "Childism: Confronting Prejudice against Children". *First Things* 227 (2012): 61–63.
- Tuck, Eve. *Urban Youth and School Pushout: Gateways, Get-Aways, and the GED* (New York: Routledge, 2012).
- Ward, Stephanie Francis. "Racial Imbalance Feeds School-to-Prison Pipeline". *ABA Journal* 100, n.º 4 (2014): 66.
- West, Traci C. *Wounds of the Spirit: Black Women, Violence, and Resistance Ethics* (New York: NYU Press, 1999).
- Williams, Dolores S. *Sisters in the Wilderness: The Challenge of Womanist God-Talk* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2013).
- Williams, J. L. "Book Review: *Race and Juvenile Justice* by E.B. Penn, H.T. Greene, and S.L. Gabbidon, Durham, NC: Carolina Academic Press. 2005". *Criminal Justice Review* 34, n.º 2 (2008): 295–96. <http://dx.doi.org/10.1177/0734016808325625>.
- Wilson, Harry. "Turning Off the School-to-Prison Pipeline". *Reclaiming Children and Youth* 23, n.º 1 (2014): 49.

Sobre la autora

La reverenda Vanessa M. Wilson tiene un doctorado en Derecho y una maestría en Teología. Es pastora principal de la Iglesia Metodista Unida Magnolia Road, una posición interracial e intercultural, y de la Iglesia Metodista Unida St. Paul, una congregación afroamericana histórica. Ha servido a la Iglesia Metodista Unida en muchas posiciones y actualmente es presidenta del comité en Religión y Raza para la Conferencia de Gran New Jersey. Fue una de las treinta y cinco metodistas unidas que condujeron una movilización nacional metodista unida contra la encarcelación masiva y ha continuado trabajando en esa área por medio del activismo, la educación y la capacitación. Wilson ha dirigido grupos de estudio de Misión u para Mujeres Metodistas Unidas de Gran New Jersey. También está comprometida con la educación, el activismo legislativo y el testimonio público para la reforma de la justicia penal y a favor de la justicia económica, la justicia racial y la salud global para mujeres y niñas. Como fundadora de *Vanessa M. Wilson Consulting*, aconseja, capacita y conduce talleres para individuos, lo mismo que para organizaciones sin fines de lucro basadas en la fe; es oradora en conferencias y presentaciones. Wilson tiene una licenciatura en Planificación Urbana y Desarrollo Comunitario de la Rutgers University, un doctorado de la Escuela de Leyes de la Rutgers University y una maestría en Teología de la Drew University, donde actualmente está trabajando en una maestría en Teología sagrada con especialización en Biblia hebrea y espiritualidad africana. Sus otros intereses incluyen el trauma transgeneracional, la salud global y la intersección de raza, religión y leyes. Tiene la bendición de ser madre de dos maravillosos hijos adultos.

Sobre la consultora

Kenya Cummings es organizadora y ministra negra originaria del sur del país. No pide disculpas por ser negra y no se avergüenza de ser espiritual. Es amante del género musical neo soul y está dedicada de lleno a la justicia. Es graduada de la Universidad de Kentucky con una licenciatura en Ciencias, diploma en Ciencias de la Familia con especialización en estudios afroamericanos. Kenya se graduó de a Escuela Metodista de Teología en Ohio con una maestría en Teología. Se la puede encontrar sonriendo, escribiendo o bailando.