

nodos y nudos

Vol. 7 Núm. 50

I Sem 2021

RECTOR

Leonardo Fabio Martínez Pérez

VICERRECTOR ACADÉMICO

John Harold Córdoba Aldana

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

María Isabel González Terreros

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

REVISTA NODOS Y NUDOS

DIRECTOR

Alejandro Álvarez Gallego

EDITORA

María del Pilar Unda Bernal

EDITORA INVITADA

Elizabeth Castillo Guzmán

ILUSTRACIONES

Patricia Krebs

MONITORES

Kimberly Tatiana Galindo Gutiérrez

Yuly Andrea Peña Sánchez

GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL

COORDINADORA

Alba Lucía Bernal Cerquera

EDITORAS DE REVISTAS UPN

Viviana Vásquez

Laura Campo

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero

TRADUCCIONES AL INGLÉS Y AL PORTUGUÉS

Laura Urrego

Duvan Estepa

DIAGRAMACIÓN

Fredy Johan Espitia B.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadores

COMITÉ EDITORIAL/CIENTÍFICO

JUAN FRANCISCO AGUILAR

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Magister en Desarrollo Educativo
y Social Fundación CINDE
Bogotá, Colombia
jfaguilar@udistrital.edu.co

RUTH ALBARRACÍN BARRETO

Colegio Agustín Fernández
Especialista en Lenguaje y
Pedagogía por Proyectos
Bogotá, Colombia
rutalba@gmail.com

DANIEL SUÁREZ

Universidad de Buenos Aires
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
danielhugosuarez@gmail.com

PABLO PINEAU

Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, Flacso
Doctor en Educación Universidad
de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
pablopineau@fibertel.com.ar

JORGE INSUNZA

Universidad de Chile
Magíster en Ciencias Humanas y Sociales
Santiago de Chile, Chile
jizunzah@gmail.com

MARÍA ESTHER AGUIRRE

Univerisdad Nacional Autónoma de México
Doctora en Pedagogía Universidad
Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
mariaestheraguirre@gmail.com

CARMEN ALICIA MARTÍNEZ RIVERA

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Doctora en Didáctica de las ciencias
experimentales y sociales
carmenaliciamartinezrivera@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO

RAÚL U. BARRANTES CLAVIJO

Universidad Pedagógica Nacional
Magister en Desarrollo Educativo
y Social
Bogotá, Colombia
raulbarrantesc@gmail.com

MIREYA GONZÁLEZ LARA

Magister en Historia y Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
miregonzalezlara@yahoo.es

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

Profesora Titular Universidad del Cauca
Directora Centro de Memorias Étnicas
Magíster en Psicología Social Comunitaria
Pontificia Universidad Javeriana
Popayan, Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

SANDRA GUIDO GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación Universidad
Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia
sguido@pedagogica.edu.co

OLGA LUCÍA CASTIBLANCO ABRIL

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Doctora en Educación para la Ciencia
Universidade Estadual Paulista Estadual
Paulista Julio Mesquita Filho
Bogotá, Colombia
ocastiblanco@yahoo.com

ALEXÁNDER ORTIZ OCAÑA

Universidad del Magdalena
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Universidad Pedagógica de Holguin
Magdalena, Colombia
alexanderortiz2009@gmail.com

EVALUADORES

ANGIE LINDA BENAVIDES CORTÉS

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación, UPN.
albenavides@pedagogica.edu.co

CAROLINA CAVALCANTI DO NASCIMENTO

Revista África e Africanidades, Brasil
cavalcanti.carol@gmail.com

NAYRA EVA CACHAMBI PATZI

Consejo Nacional de Organizaciones
Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina
cachambi.nayra.fhycs@gmail.com

SANDRA MILENA CRUZ HERNÁNDEZ

Universidad de Los Andes
Magíster en Educación
sm.cruz11@uniandes.edu.co

MÓNICA MARÍA DEL VALLE IDÁRRAGA

Universidad de La Salle, Bogotá
mmdvalle@unisalle.edu.co

CAROLINA GARCÍA-RAMÍREZ

Profesora Universidad Pedagógica Nacional
cgarcia@pedagogica.edu.co

LUBI JEHINS GRANADA ANGULO

Secretaría de Educación de Bogotá (SED)
lubigra@yahoo.com

JUAN SEBASTIÁN GRANDA MERCHÁN

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Doctorado en Estudios Culturales
Latinoamericanos
sgranda@ups.edu.ec

ÁLVARO GUAYMÁS

Ministerio de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de la
provincia de Salta, Argentina
alvaroguaymas@yahoo.com.ar

SANDRA PATRICIA GUIDO GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora en Educación
sguido@pedagogica.edu.co

SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA

Universidad Campesina
Indígena en Red, México
Doctor en Estudios Latinoamericanos
ergo04@gmail.com

CRISTINA VERÓNICA MASFERRER LEÓN

Instituto Nacional de Antropología
e Historia (INAH), México
Antropóloga social
cristinamasleon@gmail.com

YEISON ARCADIO MENESES COPETE

Universidad de Perpignan Asociación
Colombiana de Investigadoras-
es Afros (Aci afro), Francia
Doctorado en Estudios Hispánicos
y Latinoamericanos
yearmeco@gmail.com

ANY OCORÓ LOANGO

Flasco-Argentina
Doctora en Ciencias Sociales
annyocoro@hotmail.com

MARÍA ELENA OLIVA OLIVA

Universidad Academia de
Humanismo Cristiano, Chile
Doctora en Estudios Latinoamericanos
mariaelena.oliva@uacademia.cl

JENNI PAOLA ORTÍZ FONSECA

Centro de Investigación y
Educación Popular (Cinep)
Coordinadora Programa Derechos
Humanos, Movilización Social
e Interculturalidad
jortiz@cinpe.org.co

JULIO PEREYRA SILVA

Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes"-
Universidad de la República, Uruguay
Diploma Superior en Pedagogía
de las Diferencias (Flasco)
jempereyra@gmail.com

OSCAR ALEJANDRO QUINTERO RAMÍREZ

Universidad Nacional de Colombia
Doctor en Sociología
correo_oaquintero@unal.edu.co

HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES

Universidad Nacional a Distancia (UNAD)
- Universidad Surcolombiana, Neiva
Magíster en Educación
henrystevenrc@gmail.com

GUSTAVO RODRÍGUEZ VALENCIA

Universidad de San Buenaventura, Cali
Doctorado en Educación
grodriguez.val@gmail.com

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

Universidad de Antioquia
Magíster en Educación
hilda.rodriguez@udea.edu.co

LUISA FERNANDA RODRÍGUEZ GAITÁN

Centro de Investigación y
Educación Popular (Cinep)
Magíster Sociología
luisargaitan@yahoo.com

NURIA MACARENA RODRÍGUEZ

Consejo Nacional de Organizaciones
Científicas y Técnicas (Conicet) -
Instituto de Investigaciones en Ciencias
Sociales y Humanidades, Argentina
Doctora en Humanidades
nuria.macarena.rodriguez@gmail.com

MARTHA ISABEL ROSAS GUEVARA

Universidad Cesmag
Pontificia Universidad Javeriana
mirosas@unicesmag.edu.co

LAURA LILIANA ROSSO

Universidad Nacional del
Nordeste, Argentina
lauralirrosso@gmail.com

ÁNGEL DE JESÚS SERNA LEDESMA

Tecnológico de Antioquia
ajsernal@tdea.edu.co /
auditserna_88@hotmail.com

ALMA PATRICIA SOTO SÁNCHEZ

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
(CONACYT/CIESAS) Pacífico Sur
Doctorado en Desarrollo Rural
altziral@cieras.edu.mx;
asotos@conacyt.mx

CLAUDIA MARGARITA TABOADA TAPIA

Secretaría de Educación de Bogotá
Magíster en Estudios Políticos
claucartagena@gmail.com



SOBRE LAS OBRAS DE ESTE NÚMERO

"Cuando doy a luz a mis trabajos quiero que crezcan para interpelarnos acerca de la vida, la complejidad de la humanidad y la conexión con nosotros mismos, entre cada uno y con el mundo, inspirándonos a imaginar otra realidad un poco más justa y, por ende, más bella". Patricia Krebs.

Patricia Krebs creció en Buenos Aires, Argentina. De niña asistió al Instituto Vocacional de Arte donde participó en talleres de música, plástica, títeres, teatro, literatura y danzas. Krebs cursó sus estudios en Bellas Artes, graduándose como Maestra, Profesora y Licenciada; paralelamente, estudió guitarra y canto. A los 25 años de edad se mudó a California donde trabajó como artista visual, música, escritora, traductora y docente por más de 15 años.

Sus obras son exhibidas en galerías como Cactus, de Los Ángeles (donde expone desde el 2007) y aparecen en cubiertas de libros, CDs y otras publicaciones. Krebs ha diseñado e ilustrado más de 30 libros, ha diseñado personajes y escenografías para títeres y animaciones, y ha grabado doblajes para películas como *La Novia Cadáver*, *Harry Potter* y *el Cáliz de Fuego*, *Beowulf* y *Happy Feet i y ii*.

De su carrera podemos destacar la exposición Mujeres Artistas Sobre la Inmigración (Centro Cultural Coreano de LA); ilustraciones para la Revista Decisio, publicada por Crefal y auspiciada por la Unesco; un reconocimiento "por su destacada e invaluable contribución artística al Mes de la Herencia Latina e Los Ángeles"; la selección del libro Canciones, Rimas y Actividades Tradicionales en inglés, español y lenguaje de señas para la Colección de Libros Excepcionales para Niños con Discapacidades de IBBY (Bienal Internacional, Bolonia); y el Premio Visión del Festival de Arte y Cine Reel Rasquache.

Krebs actualmente reside en Buenos Aires donde continúa creando, diseñando y enseñando. Para ver y saber más, visiten: www.patriciakrebs.com.ar



La discriminación basada en el prejuicio siempre ha sido un tema clave en mi obra. Así como sucede con la cuestión de género, el racismo es transversal. Personalmente creo que la diversidad fortalece a las especies, y por suerte nuestra información genética contiene la mezcla de muchas etnicidades más allá del pequeño porcentaje de esa información que se expresa en nuestra apariencia exterior; pero, lamentablemente, el sistema fomenta esta discriminación, ya sea por género, inclinación sexual, color de piel, clase, capacidad, edad, lugar de origen, religión, ideología, preferencias estéticas, etc.

Las obras aquí seleccionadas pertenecen a diferentes series creadas entre 2009 y 2021. En mi serie "Los Otros" hay siempre un personaje fuera de lugar que pelea por su derecho a ser quien es. Este tema es importantísimo porque como seres sociales necesitamos sentir que pertenecemos, pero mi pregunta es ¿cuánto de ese pertenecer nos roba de nuestra propia complejidad como individuos? En la colección "A La Luz de Lo Oscuro" se confrontan nociones arbitrarias de lo bueno y lo malo, lo bello y lo monstruoso: el encuentro entre la civilización europea con la americana y la africana, la contraposición de lo 'civilizado' y lo 'primitivo', la colonización cultural, religiosa y económica. En "De Hombres, Mujeres y Otros", contrasto la idea de que lo masculino es fuerte y lo femenino es débil. En "Poder" me cuestiono qué características de nuestras sociedades nos quitan poder y cuáles pueden empoderarnos. La imagen "Creciendo Juntos es de mi serie más reciente "Otro Cuerpo", y para mí sintetiza lo dicho anteriormente: ¿podemos construir juntos algo más bello desde nuestras diferencias en lugar de que éstas nos separen?

Algo que disfruto mucho es crear personajes; estos son seres únicos, mientras que los estereotipos son una generalización basada en el prejuicio. El problema es que en nombre de estas generalizaciones se han cometido y se siguen cometiendo injusticias y atrocidades. Muchos de mis personajes no son fácilmente clasificables y podrían ser de cualquier lugar del mundo y de ninguno en particular; encuentro una imponente belleza en la diversidad de rasgos y semblantes de nuestro amplio espectro humano. Por medio de la intriga y el humor, estos personajes buscan generar reflexiones y provocar emociones acerca de todos estos temas.

El arte no está exento y aquí también las clasificaciones me provocan rechazo. Yo dibujo, pinto, hago títeres y esculturas, escribo cuentos y canto mis canciones. Me interesan todas las expresiones artísticas porque, al igual que en el cuerpo humano y todas las manifestaciones de la naturaleza, hay fuerza en la diversidad, es lo que le da belleza a nuestra especie, y lo que permite una total expresión de las posibilidades de la vida.



autor : Patricia Krebs
título : Guardianas
año : ---

Contenido

EDITORIAL

Elizabeth Castillo-Guzmán. Editora invitada

8

TEMAS DE LA RED

Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales

Yonier Alexander Orozco-Marín, Jeisson Andrés Certuche-Martínez

15

Matemáticas y prácticas racistas en la escuela: experiencias con docentes de Bogotá

Ángela Patricia Valencia-Salas

33

ROLLOS INTERNACIONALES

"Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí": Historias de agencia racial en la escolaridad chilena*

Luz Valoyes-Chávez

47

La comunidad dividida: las alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México

Alberto Colín-Huizar

62

Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma

Wilson Arroyo-Oconitrillo

75

Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas

Bruno Baronnet, Saúl Velasco-Cruz

87

Auto etnografía negra feminista: uma experiência educativa de pensadoras negras

Joselina da Silva, Fabrícia do Nascimento Silva de Oliveira

103

ROLLOS NACIONALES

Caleidoscopio del racismo escolar Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías

Jose Antonio Caicedo-Ortiz, Elizabeth Castillo-Guzmán

117

Y con mi pelito apretao: una experiencia de racismo escolar desde los lenguajes y las percepciones referidas al cabello y a la estética afro

Rutsely Simarra-Obeso

133

La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo?

Jhonmer Hinestroza-Ramírez, Denisse Roca-Servat

147

Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: hacia un diálogo intercultural entre el saber misak y el conocimiento global

Gerardo Tunubalá-Velasco, Javier Fayad-Sierra

159

Hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales: otra forma de naturalizar y reproducir el racismo en la escuela

María Juliana Beltrán Castillo

173

ENREDES

Poética ancestral antirracista

Poesía afrocolombiana en la voz de Ashanti Dinah Orozco Herrera

193

Política de lucha contra el racismo y la discriminación: un desafío para la educación en autonomías indígenas

Carmen García-Mamani

201

Editorial



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 8-12

Hacia una educación antirracista en América Latina

En una sociedad racista no basta con no ser racista.
 Hay que ser antirracista

ANGELA DAVIS

En medio del dramático año de la pandemia fue asesinado George Floyd por razones de odio racial. La mañana del 25 de mayo de 2020 un agente de policía de la ciudad de Minneapolis mantuvo el cuello de Floyd contra el pavimento durante 8 minutos y 46 segundos. Su muerte se convirtió en un episodio más en el largo historial del racismo institucional estadounidense. Las protestas removieron a lo largo y ancho del planeta la consigna *Black Lives Matter*, cuyo origen se remonta a Florida en 2013 por el asesinato de Trayvon Martin, un joven afroamericano de tan solo 17 años, baleado a pocas cuadras de su casa por un guarda de seguridad privada.

El 19 de mayo de 2020 Anderson Arboleda, un joven afrocolombiano de 19 años, murió a causa de un trauma craneoencefálico derivado de los golpes y ataques propinados por dos agentes de policía en el municipio de Puerto Tejada, Cauca, porque, presuntamente, Anderson no cumplía con las normas del aislamiento preventivo obligatorio decretado a causa de la covid-19 en todo el territorio colombiano.

La *paisana Jacinta* fue una serie de televisión peruana transmitida desde 1999, cuya popularidad se forjó a partir de ridiculizar y humillar la representación de la mujer indígena. El personaje que "encarna" Jacinta Condorcanqui muestra una mujer oriunda de la sierra del Perú, que migra a la ciudad de Lima a quien se la caracteriza como torpe, incapaz, con poca higiene y escasa capacidad intelectual. Este programa de cobertura nacional y continental promovió por muchos años prejuicios y estereotipos hacia las poblaciones indígenas, dando lugar a una práctica de discriminación por origen étnico y cultural. El 15 de noviembre de 2020, la Sala Superior Civil del Poder Judicial del Cusco confirmó la sentencia emitida por el Primer Juzgado Mixto de Wanchaq de Cusco, que decretó la suspensión la "paisana Jacinta" o cualquier otra representación similar, por considerar que este programa genera discriminación por procedencia étnica, en este caso concreto, contra la mujer indígena de la Sierra.

En la noche del 11 de agosto de 2020 cinco adolescentes afrocolombianos del barrio Llano Verde, en Cali, fueron torturados y masacrados en un cañaduzal, cerca

al distrito de Agua Blanca. La mayoría de las familias dolientes son a la vez víctimas del desplazamiento forzado que resulta del despojo territorial que se padece en el Pacífico colombiano desde hace varias décadas. En el caso de los "niños de Llano Verde", los organismos de derechos humanos han señalado este como un caso más de revictimización de comunidades negras que han sufrido varios hechos violentos en sus vidas a causa de su condición étnico-racial.

En mayo de 2021, en el marco del Paro Nacional en Colombia, la Minga Indígena del Cauca fue atacada por civiles armados en la ciudad de Cali, quienes pedían "devolver a esos indios a su tierra". Hubo varias personas gravemente heridas a causa de estos hechos de violencia racista. Una médica de esta ciudad, comunicó en una de sus redes sociales, que estaba dispuesta a dar dinero con tal de acabar con unos 1000 "indios".

Estas tristes historias son la punta de iceberg del racismo. Son hechos que reproducen de manera sistemática las viejas ideas del racismo científico y de superioridad racial, y que, en sus diferentes modos de acción, producen víctimas a diario. La escuela es uno de los escenarios donde habitan muchas de estas concepciones y prácticas que legitiman desde el currículo esta jerarquía socio-racial y cultural. Cientos de niños, niñas y jóvenes enfrentan todos los días la dolorosa experiencia de ser objeto de burlas, maltratos verbales y humillaciones a causa de su condición étnica, lingüística o racial. No se trata de actos de *bullying*, esto se llama racismo y daña tanto a quien lo padece como a quien lo ejerce. En términos de Cesaire y Fanón, el racismo podemos entenderlo también como una experiencia deshumanizadora para las víctimas y sus victimarios, sin desconocer que las víctimas cargan con el peso de esta terrible relación.

Aunque los movimientos sociales en Colombia y el mundo entero han realizado una importante labor política y jurídica para obtener el reconocimiento de modelos educativos pertinentes étnica y culturalmente, aún tenemos una tarea enorme por adelantar en nuestros sistemas escolares. Las reformas multiculturales, como lo sabemos, no resolvieron la profunda "herida colonial" de una sociedad cimentada en la clase y la raza como marcadores de diferencia para gobernar y controlar las poblaciones. La escuela latinoamericana hace parte de esa historia, de allí emerge su existencia, por eso sus lecciones de geografía, sus rituales y sus manuales escolares reproducen a diario el "conocimiento oficial" del racismo científico y sus distintas manifestaciones en la vida social. En este plano, el racismo escolar se alimenta del eurocentrismo curricular para enseñar una "única" historia en la cual la visibilidad de unos se sostiene sobre la invisibilidad de muchos otros. Podríamos llenar páginas de ejemplos que permiten comprender por qué la gente se ríe con comedias como la *Paisana Jacinta* o representaciones como el Soldado Micolta en Colombia, o por qué en la escuela se aprende el prejuicio y el desprecio racial.

Este monográfico de la Revista *Nodos y Nudos* es el resultado de una junta para pensar en voz alta los racismos en nuestras escuelas. Durante un largo año amigas y compañeros, desde Chile hasta México, tejimos estas páginas multivocales, cuya principal conclusión es la urgencia de transitar hacia una educación antirracista en el planeta entero.





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 8-12

Desde México nos proponen dos debates. Por una parte, el artículo "Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad Maya-Tzeltal en Chiapas", de Bruno Baronet y Saúl Velasco Cruz, constituye una importante contribución para comprender el racismo en la escuela sin reducirla a un lugar cerrado en sí mismo, pues es necesario también observar la dinámica histórica y actual con el territorio y la comunidad, en vía de reconocer las formas estructurales en que el racismo opera, así como las resistencias a este. Por otra parte, Alberto Colin Huizar en su texto "La comunidad dividida: alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México" nos traslada a conocer este modelo educativo mexicano y las discriminaciones étnico-raciales en las escuelas frente a las cuales reaccionan organizaciones sindicales de docentes como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la cual ha tenido un papel fundamental en la búsqueda de estrategias alternativas de educación frente a las nociones homogeneizadoras.

Costa Rica nos ofrece el texto "Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma", de Wilson Josué Arroyo, en el que se puntualiza sobre un problema que corroe los sistemas educativos de la mayoría de los países de América Latina: la imposición de un currículo homogéneo y monocultural que niega el aporte histórico-social de la experiencia afrodiaspórica que compone la sociedad costarricense. El autor sugiere en su análisis que la constitución de la nación a través del blanqueamiento de la sociedad y de los relatos que se establecen sobre los imaginarios de la población circula de forma más eficaz por medio de la educación oficial que promueve el mito del mestizaje como motor de un patriotismo estéril.

Brasil llega de la mano de Joselina Da Silva y Fabricia Do Nascimento, quienes reflexionan en su texto "Auto etnografía negra feminista: una experiencia educativa de pensadoras negras" sobre el aporte epistemológico de mujeres negras acerca de los estudios de relaciones raciales, de género, luchas antirracistas y antisexistas. Al tiempo, se consolida como una joya que permite dar voz, identidad y reconocimiento a la construcción y significado de la propia historia de vida de estas mujeres.

Desde Chile llega la voz reflexiva de Luz Valoyes Chávez, quien con su texto "'Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí': historias de agencia racial en la escolaridad chilena" nos comparte la situación de los jóvenes de familias inmigrantes de Haití en Chile, donde existe una valoración racista contra ellos y ellas. La realidad chilena es generadora de la deshumanización de niñas, niños y jóvenes que produce efectos de deshumanización y valoración negativa en lo moral y social. En la realidad social de los contextos educativos con población de origen afrodescendiente se produce una gramática racial que da cuenta de prácticas de dominación que afecta la identidad y la construcción subjetiva de los estudiantes de ascendencia haitiana.

Bogotá nos comparte tres aportes entre los que se encuentra el texto "Blanquitud y educación antirracista: Experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales en un Colegio de Bogotá", de Yonier Alexander Orozco Marín y Jeisson Andrés Certuche Martínez con el cual se analiza el racismo que opera en la enseñanza de las ciencias escolares. En segundo lugar, el Artículo

"Matemáticas y prácticas racistas en la escuela: Experiencias con docentes de Bogotá", que nos ofrece Ángela Patricia Valencia Salas, para interrogar el rol docente y las identidades raciales de los estudiantes y los maestros involucradas en las dinámicas de aprendizaje matemático donde las actitudes raciales y discriminatorias de algunos docentes son realmente el mayor problema de aprendizaje de matemática de muchas niñas y niños. En tercer lugar, encontramos el texto "Hegemonía epistémica racializada y currículo de ciencias naturales", que analiza los libros de texto publicados en Colombia antes y después de la Constitución Política de 1991 para seguir en desenvolvimiento de la noción de raza y la permanencia de la hegemonía racializada en el currículo de ciencias naturales que se configura como una forma de naturalizar y reproducir el racismo en la escuela.

A este ejercicio nacional se suma el texto "Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: hacia un diálogo intercultural entre el saber Misak y el conocimiento global", de Gerardo Tunubalá y Javier Fayad, en el cual se plantea el problema del racismo epistémico como una consecuencia del modelo educativo impuesto al pueblo Misak en el Cauca. Desde el Caribe y el Litoral Pacífico llegan las voces de Rustselly Simarra con su artículo "Y con mi pelito apretao... una experiencia de racismo escolar desde los lenguajes y las percepciones referidas al cabello y a la estética afro", que nos muestra cómo el lenguaje y los comportamientos construyen a la vez que deslegitiman la estética afro en la escuela. En este caso, por ejemplo, las trenzas son relatos de identidad que no tiene lugar en los establecimientos escolares, donde se reproduce el racismo hacia las niñas y jóvenes negras, raizales, palenqueras y afrodescendientes.

Por su parte, Jhomner Hinestroza en "La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo?" constituye un análisis crítico en torno a los alcances de la estrategia educativa alternativa dirigida a la formación de los pueblos afrodescendientes y las posibilidades de la transformación epistémica en el contexto de la escuela y la incidencia de este en nuevas formas de reproducción del racismo. Para finalizar con las voces nacionales, Jose Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo Guzmán nos ofrecen el artículo "Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías", una exploración al racismo escolar; una categoría conceptual, analítica y práctica que nos sirve de lente y rejilla para analizar las prácticas cotidianas en la escuela y explorar en sus certámenes, eventos, actos, imágenes, formas de evaluación y decisiones curriculares las formas que toma el racismo y que producen una "desigualdad" que afecta aspectos cognitivos, morales, subjetivos, culturales.

Bolivia se une a nuestro diálogo en la sección *EnRedes* con el aporte de la compañera Carmen García Mamani. Su texto "Política de lucha contra el racismo y discriminación, un desafío para la educación - en autonomías indígenas" invita a pensar la lucha contra la discriminación hacia los pueblos indígenas a partir de la construcción de un modelo educativo centrado en el desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos originarios y menos en priorizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en contextos mayoritariamente indígenas, como una clara manifestación del racismo histórico.





Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 8-12

En la sección final de este monográfico ofrecemos el apartado *Poética Ancestral* en el cual reunimos a dos grandes figuras de la creación literaria en nuestro país: la poeta afrocaribeña Ashanti Dinah Orozco Herrera y el poeta indígena Wiñay Mallki -Fredy Chicangana-. Sus voces sensibles y esperanzadoras, provenientes de los territorios y las culturas que mayormente han sufrido el peso histórico del racismo, son sin lugar a duda, una gran lección de vida.

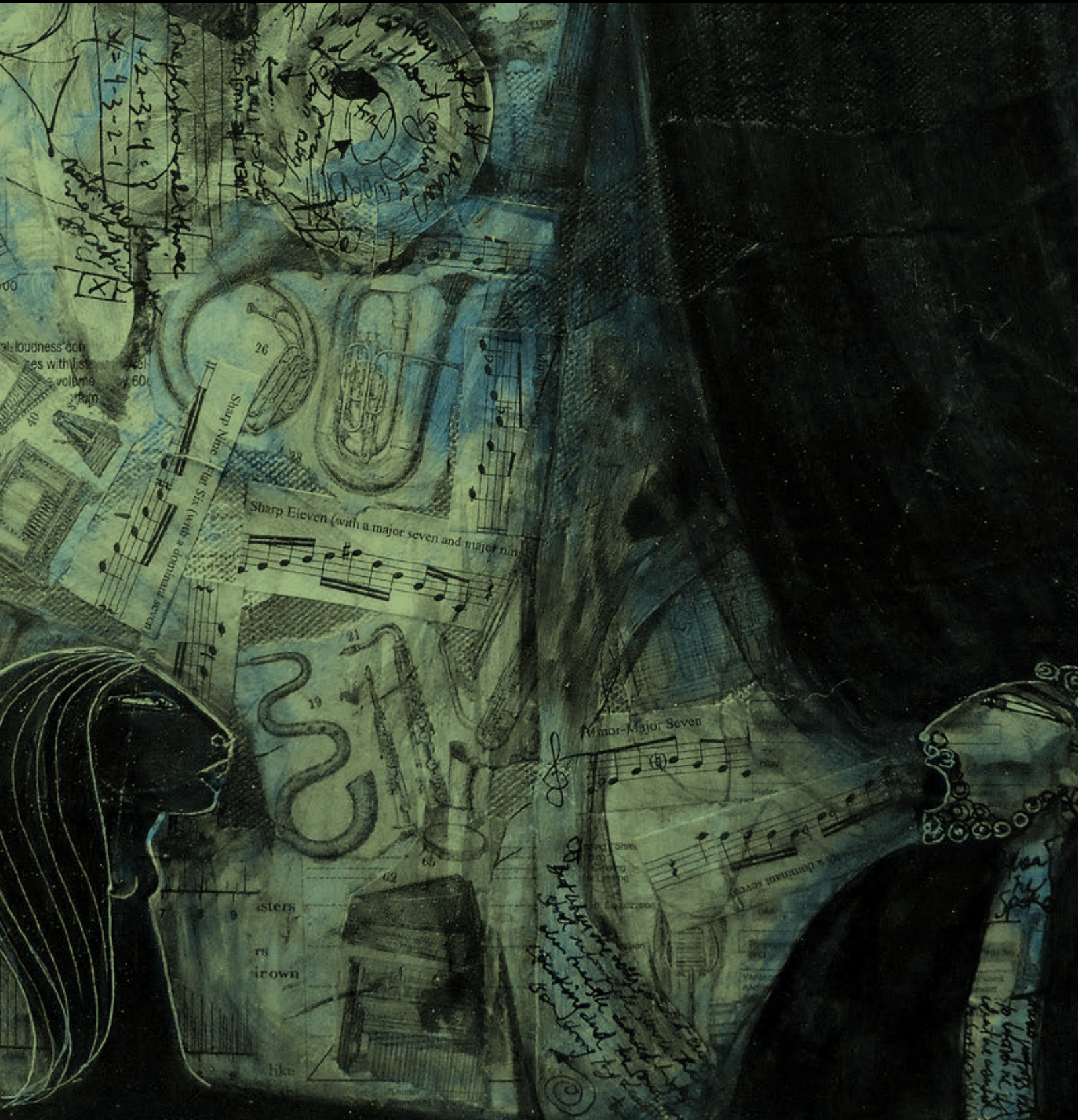
En nombre del equipo de autoras y autores quiero agradecer a la profesora María del Pilar Unda y al Comité Editorial de la Revista Nodos y Nudos por abrirnos este espacio para este proyecto editorial, en el cual trenzamos aspiraciones, dolores y pensamientos sobre esa sombra colonial que se quedó habitando las aulas, las cartillas y algunos patios escolares. De manera especial, damos nuestro reconocimiento al equipo de evaluadoras y evaluadores, sin cuyo esfuerzo no habría sido posible escribir estas páginas. Gracias por su trabajo desinteresado, amoroso y comprometido con esta causa.

Elizabeth Castillo Guzmán
Editorial invitada
Popayán, octubre de 2021



nodos y nudos

Temas de la Red





autor : Patricia Krebs
título : Creciendo Juntos

Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 15-32

Whiteness and
 Antiracist Education:
 Experiences and
 Reflections from the
 Teaching of Biology
 and Social Sciences

Branquitude e
 educação anti-
 racista: experiências
 e reflexões a partir do
 ensino da biologia e
 das ciências sociais

Yonier Alexánder Orozco-Marín*
 Jeisson Andrés Certuche-Martínez**

Fecha de recepción: 28-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Orozco-Marín, Y. A. y Certuche-Martínez, J. A. (2021). Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12559>

- * Docente de Biología en Educación Básica, magíster en Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas por la Universidad Federal do Acre (Rio Branco, Brasil), doctorando del Programa de Posgrado en Educación Científica y Tecnológica de la Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil).
 Correo electrónico: apmusicomano@gmail.com
 Orcid: orcid.org/0000-0002-4095-4875
- ** Docente de Ciencias Sociales en Educación Básica, licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia).
 Correo electrónico: Acertuche.m@gmail.com





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 15-32

RESUMEN

Este trabajo, de tipo reflexivo, tiene como objetivo tejer discusiones y debates alrededor de las posibilidades de una educación antirracista desde la perspectiva de una blanquitud crítica, debate que se ha nutrido de las experiencias de dos profesores en un colegio de Bogotá: uno de biología, el otro de ciencias sociales. Para ello, se aborda la cuestión del racismo en la escuela colombiana desde una mirada que trasciende la discriminación a sujetos subalternizados, la cual se extiende en la comprensión del racismo como la concesión de privilegios simbólicos y materiales a sujetos blancos y/o sin pertenencia étnica. Posteriormente, abordamos las legislaciones que movilizan posibilidades de educación antirracista en Colombia, desarrollando el concepto de blanquitud y su influencia en los ámbitos educativos. Finalmente, materializamos esas reflexiones presentando dos propuestas pedagógicas y didácticas implementadas en un colegio de Bogotá, mostrando que es posible abordar críticamente la blanquitud, en una perspectiva antirracista, tanto en disciplinas de las ciencias denominadas sociales o humanas como en las llamadas ciencias exactas o naturales, como la biología, por ejemplo. El texto constituye una invitación a construir la agenda antirracista en las escuelas problematizando la blanquitud como dispositivo de poder que naturaliza, reproduce y refuerza el racismo

Palabras clave: cátedra de estudios afrocolombianos; educación crítica; estudios críticos de la blanquitud; racismo; relaciones interétnicas

ABSTRACT

This paper, of a reflexive type, aims at weaving discussions and debates around the possibilities of an anti-racist education from the perspective of critical whiteness, a debate that has been nourished by the experiences of two teachers in a school in Bogota: one of biology, the other of social sciences. The issue of racism in the Colombian school is approached from a viewpoint that transcends discrimination against subaltern subjects, which extends to the understanding of racism as the granting of symbolic and material privileges to white subjects and without ethnic belonging. Subsequently, we approach the legislations that mobilize possibilities of anti-racist education in Colombia, developing the concept of whiteness and its influence in educational environments. Finally, as a result, two pedagogical and didactic proposals were implemented in a school in Bogota, showing the possibility address whiteness in an anti-racist perspective, both disciplines of the so-called social or human sciences and in the so-called exact or natural sciences, such as biology, for example. The text is an invitation to build an anti-racist agenda in schools by problematizing whiteness as a power device that naturalizes, reproduces, and reinforces racism.

Keywords: chair of Afro-Colombian studies; critical education; critical studies of whiteness; racism; interethnic relations

RESUMO

Este trabalho, de tipo reflexivo, tem como objetivo tecer discussões e debates em torno das possibilidades de uma educação anti-racista desde a perspectiva da branquitude crítica, debate que tem sido nutrido das experiências de dois professores de uma escola de Bogotá: um de biologia, o outro de ciências sociais. Para isso, a questão do racismo na escola colombiana é abordada a partir de uma perspectiva que transcende a discriminação contra sujeitos subalternizados, a qual se estende à compreensão do racismo como a concessão de privilégios simbólicos e materiais a sujeitos brancos e/ou sem pertença étnica. Posteriormente, abordamos as leis que mobilizam possibilidades de educação anti-racista na Colômbia, desenvolvendo o conceito de branquitude e sua influência nos ambientes educacionais. Por fim, materializamos essas reflexões apresentando duas propostas pedagógicas e didáticas implementadas em uma escola de Bogotá, mostrando que é possível abordar criticamente a branquitude, a partir de uma perspectiva anti-racista, tanto em disciplinas das chamadas ciências sociais e/ou humanas, como nas chamadas ciências exatas e/ou naturais, como a biologia, por exemplo. O texto constitui um convite à construção da agenda anti-racista nas escolas problematizando a branquitude como dispositivo de poder que naturaliza, reproduz e reforça o racismo.

Palavras-chave: cátedra de estudos Afro-Colombianos; educação crítica; estudos críticos da branquitude; racismo; relações interétnicas

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo tejer reflexiones alrededor de las posibilidades de una educación antirracista desde la perspectiva de una blanquitud crítica. Para ello, en primer lugar problematizamos la cuestión del racismo en la escuela colombiana, considerado como

El conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela provee —textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización—, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y rechazo hacia los niños afrodescendientes e indígenas. (Castillo, 2016, p. 63)

Queremos llamar la atención también a la necesidad de ver el racismo en las escuelas como el acto de concepción de privilegios simbólicos y materiales a las poblaciones de pieles más claras, ya que si el racismo se mantiene y refuerza en la sociedad es porque un grupo social saca provecho de este, asegurando privilegios mediante mecanismos institucionales y estructurales de la sociedad, entre ellos las instituciones escolares. Como menciona Castillo (2016) "en el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo" (2016, p. 76).

En segundo lugar, abordamos la potencia de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) para la educación antirracista, ya que esta se ha desarrollado de manera más efectiva en lugares con mayor presencia de poblaciones étnicas. Se destaca la necesidad de construir relaciones más explícitas entre la CEA y los espacios escolares habitados mayoritariamente por poblaciones blancas/mestizas. Por tal motivo, en tercer lugar presentamos una breve discusión sobre el concepto de blanquitud y sus desdoblamientos en contextos educativos como los colegios privados de las grandes ciudades del país, dominados por la blanquitud privilegiada simbólica y materialmente.

Finalmente, en el trabajo presentamos una síntesis de dos experiencias pedagógico-didácticas desarrolladas en un colegio privado de Bogotá, desde las áreas de Biología y Ciencias Sociales, abordando algunas aproximaciones de integrar la lucha antirracista en el currículo de estas materias.

Racismo en la escuela colombiana

Es importante comenzar reconociendo que "nuestra larga historia colonial de relaciones de poder basadas en la clasificación de razas, culturas y clase produjo una tremenda asimetría entre la sociedad denominada mestiza y los pueblos y culturas considerados indios y negros" (Castillo, 2016, p. 65). La educación formal y todas las prácticas institucionales del país se relacionan con la profundización de esta asimetría.

Según Loango (2016) el racismo en Colombia no es novedad; por el contrario, forma parte fundante de la historia y la sociedad colombiana. La autora afirma que en comienzos del siglo xx ciencias como la genética y la geografía fueron utilizadas para justificar la exclusión de personas racializadas, naturalizando una jerarquía de la región andina en contraposición con los llanos, las costas y los trópicos, con mayor presencia indígena y negra. Sin embargo, la racialización en América Latina es un proceso histórico, iniciado y fortalecido desde el periodo de invasión europea (o colonización) y se encuentra directamente asociado a la naturalización del modo de producción capitalista globalizado, teniendo como base la división racializada del trabajo. Es decir, la racialización de grupos sociales no se trata de una lectura neutra de características biológicas previas, sino de un proceso histórico y estructural fuertemente asociado al proyecto capitalista colonial en la región hoy conocida como América Latina, que asoció características fisionómicas a otras morales, intelectuales y emotivas, naturalizando lugares asimétricos de las personas, sus saberes y culturas en la estructura social. Como destaca Rita Segato,

[La racialización] Tiene dos estratos que es importante reconocer: por un lado, sobre todas las sociedades nacionales del continente latinoamericano pesa una marca racial, y todas ellas, a partir de la mirada generalizadora y tipificadora de los países que dominan el mundo, son vistas como sociedades no-blancas. Por otro lado, en cada una de estas naciones, a lo largo de su historia, se ha instalado una matriz de construcción de alteridad racialmente marcada al interior, que sirve de base para los mecanismos de exclusión por parte de las élites que controlan el Estado y sus recursos. (2006, p. 7)

Estas relaciones jerárquicas aún continúan reforzándose, inclusive en los espacios educativos, en los cuales, cuando se reconocen contribuciones de las poblaciones indígenas y afrocolombianas, se reducen a elementos folclóricos, de la danza, la gastronomía, los bailes, y de actividades físicas y deportivas. Esto tiene que ver con una herencia colonial que instala el binario mente/cuerpo, comprendiendo que la actividad mental es una característica de las personas blancas/mestizas; por lo tanto, la producción de conocimiento se asocia únicamente a estas personas, mientras que los trabajos pesados y relacionados a la actividad del cuerpo se relacionan con las personas racializadas. Esto representa una herencia colonial asociada al interés colonial de las burguesías blancas por acumular capital, a costa de la explotación de la mano de obra esclavizada de los pueblos indígenas, africanos y afrodiáspóricos.

Estas relaciones jerárquicas y asimetrías se materializan de diversas maneras en la escuela colombiana. Una de ellas es a través de los libros didácticos. Loango (2016) destaca que

Estos no han sido neutros, muy por el contrario, han propuesto una lectura eurocéntrica de las sociedades latinoamericanas, en las que el desarrollo, los avances tecnológicos, la democracia y el conocimiento siguen siendo presentados como un atributo del hombre blanco, civilizado. Contrariamente, los indígenas y afrodescendientes aparecen relegados de los imaginarios de desarrollo y de las actividades productivas. (Loango, 2016, p. 43)

Beltrán (2017) destaca que este aspecto también se presenta en los libros de ciencias naturales de Colombia. Y aunque sería imposible ahondar aquí en la amplia historia de los pueblos africanos y afrodiáspóricos antes de la invasión europea y sus resistencias durante el periodo violento de la esclavización, tarea para lo cual no alcanzarían centenas de libros, no podemos desconocer, como menciona Pinheiro (2020), que una breve lectura muestra que el antiguo Egipto (3200 a. C.-332 d. C.) nació mucho antes que la antigua Grecia (1200 a. C.-529 d. C.) y que la propia humanidad surge en el continente africano. Por lo tanto, ¿cómo imaginar que esos pueblos se mantuvieron improductivos material e intelectualmente por milenios, y que solo merecen un capítulo en la

historia de la humanidad a partir del episodio de la diáspora africana esclavizada?

El pretexto para estos silenciamientos en escuelas bogotanas, por ejemplo, consiste en que en esta ciudad (supuestamente) la mayoría de la población es mestiza/blanca y por lo tanto no son necesarios estos abordajes. Esta apreciación es errada por dos motivos. El primero, porque esa postura implica desconocer el histórico de violencia interna y conflicto armado en Colombia, cuyo fruto es el desplazamiento interno de comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas de sus territorios para vivir en las ciudades. Castillo destaca que "las estadísticas son contundentes, en Bogotá, Medellín y Cali la presencia étnica ha crecido de modo significativo en lo que lleva el siglo *xxi*" (Castillo, 2016, p. 60).

El segundo error se refiere al imaginario de que el combate al racismo es tarea única de personas racializadas, o que este debe ocurrir únicamente donde la mayoría de los habitantes pertenezcan a la población étnica y/o racializada. La verdad, siendo las poblaciones mestizas, y especialmente las blancas, quienes recogen en la actualidad los frutos y privilegios simbólicos y materiales de siglos de explotación de grupos humanos racializados, estas poblaciones deberían ser quienes más cuestionaran su papel en la mantención y el refuerzo de las estructuras racistas, así como su papel en el combate de este legado colonial. Este aspecto cobra especial relevancia en las instituciones educativas privadas de la ciudad de Bogotá, donde por causa del racismo estructural y el privilegio económico que las personas blancas/mestizas han acumulado de generación en generación, estas son frecuentadas principalmente por estas poblaciones.

En una investigación realizada con profesoras y profesores de 18 localidades de Bogotá, Mena (2010) encontró que 76,80 % se autorreconocieron como mestizos y 11,80 % como blancos, lo cual refuerza que en el campo de la docencia en la capital, la presencia de profesoras y profesores que se autorreconocen como blancos o mestizos es predominante. Sin embargo, 98,10 % de ellos respondieron que no se consideran racistas. Según la autora, "los docentes no se reconocen como sujetos activos ante el tema racial en tanto no lo explicitan como fenómeno social importante" (Mena, 2010, p. 35). En este mismo estudio,

los profesores manifestaron que sus estudiantes afrocolombianos se destacan principalmente en las áreas de Danzas, Deportes, Música y Artes. Este imaginario se materializa en prácticas pedagógicas y didácticas de refuerzo de estereotipos racistas, marcando las subjetividades de niñas, niños y jóvenes racializados y no racializados.

Es de destacar que el racismo en la escuela no es un problema que pueda ubicarse únicamente en el plano moral e individual, como patología de unos pocos. Si bien pasa por el nivel individual, el propio funcionamiento de las instituciones y la estructura de la sociedad están marcadas por el racismo. De hecho, promover una educación antirracista implica la necesidad de no ver el racismo únicamente como actos discriminatorios individuales, y reconocerlo también en la operación de la sociedad de manera estructural, al otorgar privilegios materiales y simbólicos a personas de pieles más claras a costa de la exclusión y opresión de las poblaciones racializadas. Castillo ilustra esto con un ejemplo, al mencionar que

Creemos que en Colombia existen ciudades negras y ciudades blancas o mestizas. Bogotá representa una de las últimas, y esta imagen que se ha transformado por la fuerza de los acontecimientos, hace que todavía predomine la idea de la capital como ciudad del mestizaje, por el cual las políticas públicas para la primera infancia están diseñadas para niños mestizos como paradigma de homogeneidad, dejando de lado la presencia de un número cada vez más amplio de niños afrocolombianos o indígenas en los jardines y en las escuelas. (Castillo, 2016, p. 63).

Ante esta realidad, también es importante destacar la lucha y resistencia por medio de algunas prácticas antirracistas, que son abordadas en contextos colombianos de mayor presencia afro e indígena. Este aspecto lo abordamos a continuación.

Educación antirracista en Colombia

La ley general de educación en Colombia (Ley 115 de 1994) no aborda de manera explícita el racismo, pero en el capítulo tres propone la etnoeducación, como aquella dirigida a comunidades de la nación que poseen cultura, lengua, tradición y estatutos jurídicos propios. Un gran marco para la educación

antirracista en Colombia consiste en la formulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), Decreto 1122 de 1998. Todos estos procesos legislativos fueron producto de luchas intensas e históricas de las comunidades negras del país, tanto de los movimientos sociales como de los intelectuales. Según Castillo y Caicedo:

Esta Cátedra de Estudios Afrocolombianos la reconocemos como un hecho que se articula históricamente con los eventos que hemos descrito anteriormente, cuando militantes, intelectuales, profesionales, estudiantes universitarios y líderes negros, habían propuesto tres décadas atrás, la necesidad de combatir el racismo epistémico que se ejercía sobre las culturas negras de América y del África en todos los sistemas educativos. (2015, p. 105)

Los objetivos de la CEA incluyen desde la valoración de la historia y cultura actual y ancestral de las comunidades afrocolombianas la relectura de la identidad nacional; nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas; la contribución al fortalecimiento de la identidad y autoestima de los colombianos, no apenas los afrodescendientes, sino todos los colombianos; y la formación del profesorado, entre otros (Dos Santos, 2017). Sin embargo, como destaca Mena (2010), en lugares como Bogotá muchas instituciones escolares y docentes siguen desconociendo la CEA, lo cual ha impedido que sus objetivos puedan concretarse, aun después de más de dos décadas de su formulación.

Si bien no es una tendencia nacional ni homogénea, la CEA ha hecho contribuciones significativas a la transformación de la educación del país, especialmente en regiones habitadas en su mayoría por población considerada étnica. Castillo y Caicedo presentan dos grandes contribuciones de la CEA en estos contextos:

- » La construcción de pedagogías centradas en el reconocimiento de la identidad étnica/racial de quienes participan en el proceso educativo (Castillo y Caicedo, 2015). Consideramos que este aporte es fundamental en contextos predominado por poblaciones mestizas y blancas, pues precisamente una de las marcas de la blanquitud es que los sujetos que se enmarcan en ella no se reconocen como blancos ni mestizos, sino como personas o sujeto universal. Racializando a los otros. Esta gramática

racial funciona de tal manera que se considera que quien tiene raza es el otro, desconociendo los mecanismos subjetivos y los privilegios de la racialización mestiza y blanca en Colombia.

- » Sus contribuciones van más allá de lo que se ha establecido jurídicamente; han permitido la incorporación de prácticas educativas enmarcadas en las pedagogías de la afrocolombianidad (Caicedo, 2011), y han renovado los modos de representar, enseñar y comprender las culturas afro en los ámbitos escolares, con lo cual se ha llenado un vacío epistémico que oculta la historia simbólica e intelectual de los afrocolombianos (Castillo y Caicedo, 2015).

De esa manera, la CEA ha contribuido a las dimensiones pedagógica (contenidos y prácticas de enseñanza), política (afirmación positiva de la identidad) y epistémica (construcción de conocimientos de las comunidades afro por las comunidades afro) (Dos Santos, 2017). Esto ha demostrado su potencia para la transformación educativa.

En ese sentido, es importante preguntarse cuál es el papel de la CEA y de una educación antirracista en contextos educativos habitados en mayoría por poblaciones mestizas y blancas. Hasta el momento, parece que estas poblaciones se han protegido de los cuestionamientos y problematizaciones que la CEA puede promover. Esto no quiere decir que en estos espacios no ocurra una educación racializada; por el contrario, la blanquitud se hace presente allí como estrategia para reforzar los privilegios simbólicos y materiales de las poblaciones blancas y mestizas. Por ello, a continuación problematizamos brevemente el concepto de blanquitud y sus desdoblamientos para la educación.

Blanquitud y educación

El primer aspecto por destacar es que la escuela colombiana "controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal y, por ende, define que es legítimo enseñar y que se debe ocultar y negar" (Castillo y Caicedo, 2010, p. 110). En nombre de esa universalidad y aparente neutralidad con la que se presenta, se esconde un silenciamiento de otras historias y epistemologías que coinciden

con las producciones y luchas de pueblos indígenas, afrocolombianos, las mujeres, la población LGBTI, entre otros. Y al mismo tiempo, se alimentan mitos de la superioridad blanca como ejemplo de modernidad, civilización, avance tecnológico, en paralelo al atraso de los demás grupos.

Los procesos de blanquitud se materializan de diversas maneras en diversos contextos. En el caso colombiano, lo hace en un imaginario de nación mestiza a pesar de que recientes legislaciones propongan la cuestión multicultural del país. Para Vásquez y Hernández (2020) referenciando a otros intelectuales del país, en el contexto colombiano:

La blanquitud, por lo tanto, no solo se refiere a las características fenotípicas de los individuos sino también a sus comportamientos sociales y culturales en contextos geopolíticos diversos. La estrategia social del blanqueamiento sirve de ventana de escape a las carencias materiales y como un ideal para "asegurar una mejor forma de existencia en un entorno social que valora lo blanco como sinónimo de progreso, civilización y belleza". Como forma de escape, el blanqueamiento se materializa a través del mestizaje (visto como un proceso intergeneracional), y "la integración en redes sociales no negras" (Viveros, 2015, p. 497). (Vásquez y Hernández, 2020, p. 68)

En ese sentido, es importante diferenciar entre los conceptos de blancura y blanquitud. Mientras el primero se refiere a la presencia de características fisionómicas asociadas al sujeto blanco, la blanquitud se refiere a un sistema de dominación y concesión de privilegios a esos sujetos, con la finalidad de mantener y reforzar la estructura racista (Nascimento, 2020) que sirve de base al capitalismo global. Es decir, cuando nos referimos a blanquitud en este trabajo, no nos referimos exclusivamente a personas "blancas", sino al sistema de relaciones culturales, económicas, políticas, sociales y afectivas que garantizan la concepción de privilegios materiales y simbólicos a personas fisionómicamente blancas, en especial a aquellas que forman parte de la burguesía, colocándolas como modelo de humanidad, reafirmando el lugar de vulneración de derechos, humanidad e intelectualidad a las personas racializadas.

Como concepto, la blanquitud no tiene una definición única. De hecho, se plantea que esta puede

abordarse desde diversas dimensiones interconectadas. Pérez (2017), citando a Frankeberg (1993) destaca tres dimensiones de la blanquitud: 1) como posición de ventaja estructural colocando lo blanco como superior y deseable; 2) como punto de vista de autoridad para observar a otros y determinar sus realidades sin interlocución, y 3) como prácticas culturales y corporales naturalizadas, pero no marcadas.

La blanquitud es construida socialmente y ha sido instalada en los contextos latinoamericanos de manera histórica por un legado violento en el proceso de colonización y en sus formas actualizadas en la sociedad. Como destacan Carr y Rivas:

Con este concepto se infiere que, por lo general, los privilegios y el poder de influencia que gozan las personas de piel blanca en nuestras sociedades no son naturales, sino que han sido históricamente impuestos por un conjunto de mecanismos sociales a través de los cuales la blanquitud ha logrado construir una hegemonía en el mundo social. Este liderazgo pigmentista explica por qué las personas de piel blanca han sido históricamente colocadas en una posición de poder por encima de las personas "de color", como se les dice en Canadá y en Estados Unidos a las personas "no blancas". Estos mecanismos sociales a través de los cuales el privilegio y el dominio blanco que se ha implantado por todo el mundo: la guerra, el imperialismo, la expansión colonial, la esclavitud y el genocidio. (2019, p. 145)

La instalación de la blanquitud como norma social y de deseo de todos los sujetos está fuertemente relacionada con intereses económicos y el fortalecimiento de una sociedad capitalista/colonial. El racismo y el mito de la supremacía blanca han provocado una estratificación social que enriquece a pocos y empobrece a una gran mayoría (Carr y Rivas, 2019). La blanquitud también opera en la dimensión de las subjetividades moldeando, inclusive, los comportamientos de los sujetos si quieren ser incluidos y/o merecedores de respeto. Carr y Rivas (2019) destacan que la blanquitud también opera subjetivamente cuando coloca valores considerados blancos como modelo de ciudadano ideal, reflejado, por ejemplo, en la medida del comportamiento y del lenguaje, la devoción al trabajo y al orden productivista, el orden pragmático racional y calculado, la idea de higiene, pureza, limpieza, orden y pulcritud.

Siguiendo esa línea, nos atrevemos a mencionar que la blanquitud también opera como forma de alineación de la clase trabajadora, pues mientras el avance del proyecto capitalista racializado en América Latina beneficia a pequeñas élites burguesas blancas, al mismo tiempo su imposición de valores y de un modelo de sociedad condiciona que sujetos blancos, mestizos, y en algunos casos negros e indígenas, que no poseen medios de producción, se identifiquen "culturalmente" con sus opresores y hasta crean que pertenecen a su clase, distanciándose de las poblaciones negras e indígenas y contribuyendo a las exclusiones históricas a las que estas han sido sometidas. La blanquitud también opera como estrategia que impide la construcción de conciencia de clase. Ya que Castillo y Caicedo (2010) reconocen el origen de la escuela colombiana al servicio del proyecto colonizador, es posible pensar que el refuerzo de la blanquitud forma parte de las estructuras escolares en el país.

Siendo así, consideramos que la blanquitud opera en los sistemas educativos de diversas maneras, de las cuales destacamos tres. Reconocerlas implica que estas pueden ser problematizadas en la enseñanza, en el marco de una educación antirracista. La blanquitud opera en los espacios escolares mediante:

- » **La negación de la propia posición racial.** Si bien en la escuela se refuerza constantemente la superioridad blanca al colocar a Europa como modelo de sociedad fruto de un progreso en la historia de la humanidad, o al presentar avances científicos contruados por personas blancas exclusivamente, los individuos de piel clara pocas veces deben problematizar su pertenencia racial en la escuela, mientras que las personas afro e indígenas son permanente marcadas de manera peyorativa. Sospechamos que no se marca a la blanquitud o identidad mestiza, porque esto implicaría que las personas mestizas/blancas tendrían que reconocer que su posición social no se debe estrictamente a una cuestión de mérito, sino a una acumulación histórica de privilegios a costa de la violencia contra otros grupos.
- » **La universalización de la historia blanca.** En la escuela se niegan las oportunidades de conocer

otras historias, otras epistemologías y formas de hacer ciencia y lucha. Los logros de las poblaciones blancas se presentan como los logros de la humanidad. Un gran trabajo de la educación antirracista es retirar al sujeto blanco de su lugar universal y dueño de la historia, y mostrarlo también como sujeto y narrativa situada.

- » **La lectura de las historias, conocimientos y luchas de las poblaciones afrocolombianas e indígenas desde el discurso blanco.** Las pocas veces que estas historias son reconocidas en la escuela, esto ocurre desde la lectura blanca, que normalmente es de sufrimiento, las muestra como víctimas pasivas y las reduce al periodo de la esclavización. Es necesario descentralizar la historia blanca y reconocer otras historias, saberes y epistemologías nutridas por las voces de sus autores y autoras, alterando currículos y contenidos abordados en los procesos pedagógicos.

Considerando que las dos personas que escribimos este texto nos autorreconocemos como mestizos y somos profesores en una escuela privada de Bogotá, donde tanto profesores y profesoras como estudiantes son en su mayoría blancos y mestizos, pensamos que la educación antirracista en estos espacios debe ser pensada desde una perspectiva crítica de la blanquitud. Deben ser varios los abordajes para este fin, pero en el contexto de nuestras prácticas reconocemos especialmente los tres previamente mencionados:

- » Abordaje 1 (A1): La necesidad de marcar la blanquitud como pertenencia racial construida desde el privilegio;
- » Abordaje 2 (A2): Problematizar y desmentir el mito de la universalidad de las narrativas, historias y saberes blancos;
- » Abordaje 3 (A3): Realizar lecturas de otras historias y epistemologías nutridas de las voces afrocolombianas, indígenas y, en general, de las poblaciones históricamente racializadas.

El abordaje de estos principios en la educación hace eco de conceptos como los de justicia curricular. Para Raewyn Connell (2009), son tres los principios

que orientan una búsqueda de justicia a partir de los currículos: 1) plantear las problemáticas sociales desde la perspectiva de los menos favorecidos; 2) fomentar la participación efectiva de las y los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje como ejercicio democrático y no solo como depositarios de propuestas; 3) comprender el currículo como producto histórico, y por tanto, como parte de la historia, no como algo estático.

De esta manera, propuestas didácticas fundamentadas desde la problematización crítica de la blanquitud también contribuyen en el ejercicio antirracista y necesario del reconocimiento positivo de las identidades negras, afros e indígenas. Pinheiro (2019) destaca que reducir en la escuela el imaginario de las poblaciones racializadas únicamente al periodo de la esclavización, negando su historia anterior a ese momento, su producción intelectual histórica y contemporánea y sus luchas, opera como crimen racial en las escuelas, que justifica la actual situación de desigualdad de estas poblaciones. Por ello, el abordaje 3 de realizar lecturas de otras historias y epistemologías nutridas de las voces afrocolombianas, indígenas y, en general, de las poblaciones históricamente racializadas, también constituye un mecanismo de reconocimiento positivo y necesario en la escuela.

A continuación, resaltamos de manera muy breve y general dos experiencias pedagógicas en nuestra institución como intentos de problematizar estos aspectos para una educación antirracista, no sin antes reconocer que se trata de aproximaciones en sí mismas limitadas que pueden, y deben, ser fortalecidas con el tiempo.

Posibilidades en experiencias pedagógico-didácticas en un colegio de Bogotá

Las experiencias ocurrieron en un colegio privado del sur de Bogotá, frecuentado por población de renta económica media-baja (estratos 2, 3 y 4) de la capital. A pesar de que se podría mencionar que la situación económica de las familias y estudiantes del colegio es bastante distante de las élites económicas del país, es una situación favorable cuando se compara con la de la inmensa mayoría de la población colombiana,

considerando que Colombia es uno de los países más desiguales del mundo. Esto se refleja en el hecho de que durante la situación de pandemia en el 2020, las y los estudiantes y sus familias se adaptaron con relativa facilidad a las necesidades de internet en casa, equipos adecuados e individuales de conexión y sustento económico para el pago de los estudios con una deserción casi nula durante el año (lo que en sí mismo refleja un privilegio garantizado para la blanquitud en el país), manteniendo los procesos educativos a distancia con debido acompañamiento de los profesores y las profesoras. Tanto el equipo directivo, como los y las docentes de la institución se reconocen como mestizos y/o blancos. Lo mismo ocurre con las y los estudiantes que participaron de las experiencias, quienes en su gran mayoría se autoidentificaron como mestizos y/o blancos.

A pesar de que los abordajes decoloniales, de la blanquitud crítica o de la educación antirracista, no integran explícitamente el Proyecto Educativo de la Institución (PEI), este se enmarca en una perspectiva humanista que de alguna manera permite la autonomía de profesoras y profesores para incluir abordajes de temas críticos y progresistas en sus propuestas. Como gran parte de los colegios de Bogotá, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no ocupa un lugar protagónico en el PEI del colegio (Mena, 2010), y es integrada especialmente en celebraciones de fechas folclóricas o en mayo durante el mes de la afrocolombianidad, pero no de manera estructural y transversal en el currículo.

En ese sentido, los dos profesores autores de este trabajo, uno de Ciencias Naturales, y el otro de Ciencias Sociales en el ciclo de Educación Básica Secundaria, específicamente de los grados sexto, séptimo y octavo, en un diálogo permanente construyeron e implementaron las propuestas didácticas desde sus áreas. Con la intención de superar el imaginario de que los asuntos relacionados con la afrocolombianidad deben abordarse únicamente en fechas específicas o actos folclóricos, se pensó la integración del componente antirracista a la enseñanza de los propios contenidos de estas áreas. Se aprovechó la relativa autonomía otorgada por la institución para promover una educación con compromiso de transformación social, inspirados en las posturas de Paulo

Freire (1970), quien resaltó la importancia de que la educación permita que los seres humanos se transformen en sujetos de la realidad histórica de la que hacen parte, humanizándose, luchando por la libertad y enfrentando una clase política que por la violencia, opresión, explotación e injusticia intenta perpetuarse. Como profesores y autores de este trabajo partimos del reconocimiento de que toda práctica educativa y, por lo tanto, de enseñanza, es política y se insiere en una sociedad con desigualdades históricas en las cuales esa enseñanza puede contribuir a la superación de esas desigualdades o, por el contrario, profundizarlas. De esa manera, con las limitaciones propias de cualquier trabajo pedagógico y didáctico, presentamos brevemente el desarrollo de las experiencias.

Entre melanocitos y otras epistemologías: una experiencia en la enseñanza de la biología

Uno de las tareas más emblemáticas de la enseñanza de la biología es enseñar y aprender sobre la célula como unidad de la vida, con su típica división en célula eucariota y procariota. Es difícil pensar un proceso escolar en el cual no se trate este tema. Es común que este se presente desde la elaboración de maquetas, dibujos, observación de videos, entre otros. Pero, ¿será posible enseñar contenidos como el de la célula eucariota en una perspectiva antirracista? Ese fue el propósito de esta experiencia, realizada con cincuenta estudiantes del grado sexto de la Institución, por medio del legado del científico senegalés Cheikh Anta Diop (1923-1986).

Pinheiro (2020) señala que las ciencias naturales, entre ellas la biología, se han fundado sobre un mito ficticio de la génesis griega. En los contextos académicos y las escuelas se refuerza el mito de que todos los campos del saber, incluyendo las ciencias naturales y exactas, sin excepción, nacieron en Grecia. Suponiendo una humanidad quieta y sin producción científica antes de este periodo y desconociendo el robo epistémico de Grecia a diversos pueblos, entre ellos los africanos. La autora afirma que reforzar este mito en la escuela, así como reducir la presencia afro en el currículo al periodo de la esclavización afecta directamente la autoestima de niñas, niños y jóvenes racializados creando una justificación psíquica para

su situación actual de desigualdad. Al mismo tiempo, reforzar este mito naturaliza a la blanquitud como posición epistémica de privilegio.

Para Dutra *et al.* (2019), la educación científica presenta una tradición colonial y de violencia epistémica que es necesario combatir. Pocas veces en la enseñanza de las ciencias se reconocen las contribuciones de científicos y científicas afro, indígenas e inclusive, de las mujeres blancas o la comunidad LGBTI. Quebrar ese mito fundacional y realizar un abordaje antirracista en la enseñanza de la biología es un gran desafío y una

deuda histórica. Trabajos como el de Marin y Cassiani (2021) permiten reconocer que en la enseñanza de la biología también pueden trabajarse abordajes antirracistas. Por tales razones, y con la intención de descentralizar la blanquitud como corporalidad única a la que se le acredita el desarrollo científico, se disen e implementó una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje alrededor de los melanocitos, que son células eucariotas en la piel humana que determinan su coloración y protegen contra los rayos ultravioleta. Las actividades se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Actividades realizadas en el desarrollo de la propuesta didáctica y los posibles abordajes antirracistas que permean las actividades, de acuerdo con los abordajes A1, A2 y A3

Actividad	Posible abordaje antirracista para permear la actividad
El estudiantado dibuj una persona científica. En este ejercicio se reconoció que el estudiantado relaciona la ciencia como una actividad masculina y de personas blancas, ligada principalmente a la actividad en laboratorio. Se identifica la importancia de cambiar ese imaginario en las próximas clases.	A1
Junto al estudiantado se revis el libro de ciencias trabajado en el colegio, para analizar las personas que aparecen en él, su gnero, color de piel y actividad. El estudiantado se posicionó críticamente frente al libro, ya que personas blancas aparecen en actividades científicas, mientras que personas no blancas aparecen en situaciones de pobreza o estereotipadas.	A1-A2
Lemos algunos fragmentos de la obra de Cheikh Anta Diop en la cual propuso métodos no invasivos para estudiar las pieles de momias y poder definir el color de estas a partir de los residuos de sus melanocitos. Se reconoció la lucha de su trabajo y la dificultad y demora que se presentó para que fuera reconocido.	A2-A3
Analizamos la estructura de los melanocitos, células eucariotas de la piel en las cuales se produce la melanina responsable por la coloración de la piel. Fue una oportunidad importante para que el estudiantado reflexionara sobre su propia identidad y de cómo una célula del cuerpo puede estar relacionada con la creación de jerarquías por el racismo.	A1
A partir de las evidencias encontradas en los estudios de Cheikh Anta Diop se discutió el imaginario reforzado por Hollywood de que habitantes del antiguo Egipto eran de piel clara. Reconocer la producción científica y los avances tecnológicos de las poblaciones negras a pesar de la negación cultural de nuestra sociedad sobre ese aspecto.	A1-A2
Se realizó un laboratorio en casa en el cual el estudiantado experimentaba diversos productos de maquillaje en su piel, contrastando colores y sus componentes. La actividad permitió identificar la poca disponibilidad de maquillaje para pieles oscuras, y cómo la industria del maquillaje opera al servicio del blanqueamiento y la construcción de subjetividades blanqueadas. Esta actividad también permitió reforzar la importancia de los melanocitos como células eucariotas en las cuales se produce la melanina.	A1

Actividad	Posible abordaje antirracista para permear la actividad
Esta actividad consistió en una charla que juntó a las familias, el estudiantado, profesor, y la maestra afrobrasileña Suellen Fonseca y el geógrafo afrocolombiano Juan Macuace para conversar sobre la herencia africana en las ciencias naturales, enfocándose cuestiones del racismo religioso o el saber sobre la partería de las mujeres afrocolombianas en contraposición a los saberes occidentales.	A3
Como cierre de la secuencia, el estudiantado produjo un cuento en el cual debían imaginar que viajaban al pasado y se encontraban con Cheikh Anta Diop para ayudarlo en sus investigaciones y lucha. Este ejercicio fue importante para que estudiantes de piel oscura que se autorreconocían como mestizos, pensarán en la negritud como posibilidad.	A1-A2-A3

Fuente: elaboración propia.

La secuencia se fundamentó en los estudios del científico senegalés Cheikh Anta Diop, quien fue historiador, antropólogo, físico y político responsable, entre muchas otras cosas, de construir métodos no invasivos para estudiar momias y determinar su color de piel. Sus trabajos fueron indispensables para desmentir el mito circundante en la época (y aún en la actualidad) de que los habitantes del antiguo Egipto tenían la piel clara. Su tesis de doctorado fue negada inicialmente y solo fue aprobada siete años después. Hoy en Senegal existen institutos y una Universidad con su nombre.

La propuesta fue fundamentada como un proceso de investigación escolar en el cual las y los estudiantes debían responder a la pregunta "¿Cuál era el color de piel de las y los habitantes del antiguo Egipto y que evidencias pueden respaldar mi respuesta?". Aprovechando la situación de pandemia, se vinculó a los familiares de las y los estudiantes que pudiesen participar de los encuentros. Abordar el legado de Cheikh Anta Diop fue importante en esta experiencia por mostrar que la ciencia puede tener una función activista, que no es una actividad exclusiva de personas blancas y que puede contribuir a desmentir mitos históricos.

Algunas reflexiones consignadas por las y los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia, y plasmadas en diario de campo por el profesor, dan muestra de que abordajes desde la blanquitud crítica permiten mover reflexiones sobre la propia identidad y la conciencia sobre violencias históricas, que

en un modelo justo de sociedad no deberían ocurrir más. Estos aspectos son relevantes desde el marco de la decolonialidad, como propuesta educativa que supone un combate al legado eurocéntrico, capitalista, patriarcal y racista como modelo civilizatorio (Dutra *et al.*, 2019). En un debate acerca de mitos actuales sobre el continente africano y su relación con la ciencia, un estudiante mencionó:

La clave de la herencia africana en la ciencia es que gracias a ellos pudimos conseguir medicamentos artesanales, tuvimos nuevos saberes como formas de hacer los partos que no se hagan esa violencia que generan los mismos doctores, la herencia africana también nos dio nuevos científicos. (Fragmento de diario de campo del profesor)

En otro momento, en medio de un debate salió una cuestión que estaba en auge en ese momento: dos científicos blancos franceses sugirieron públicamente que las pruebas para la vacuna del COVID-19 se realizaran en África porque, según ellos, allí no habría que seguir todos los procedimientos éticos, una estudiante se manifestó respondiendo:

Les diría que las personas del continente africano no son conejillos de Indias y merecen respeto. Además les haría caer en cuenta que [sic] en África existen muchos científicos que le aportan a la ciencia y más bien buscaría con ellos voluntarios en todo el planeta. Les diría que a pesar de que son muy inteligentes y han estudiado mucho, tienen mucha ignorancia en el tema de los afrodescendientes y que sufren de racismo. (Fragmento del diario de campo del profesor)



autor : Patricia Krebs
título : Para Curar Nuestro Corazon Roto

Fue posible observar que la experiencia contribuyó no únicamente al aprendizaje de conceptos científicos asociados a la estructura y fisiología celular, sino también, a la formación política, al entender el racismo como un factor determinante en la desigualdad social. Tanto las familias como las y los estudiantes se mostraron interesados en el proceso de la experiencia y respaldaron su realización. Sin embargo, esa apertura no implica que durante el proceso no se expresaran diversos posicionamientos problemáticos y manifestaciones discriminatorias fueran. Es importante entender que el cuestionamiento de la blanquitud genera resistencias pues implica observar privilegios propios, y que la decolonialidad representa, antes que todo, un proceso de larga duración. De esa manera, esta experiencia se considera el primero de muchos pasos por dar y re-pensar en la praxis pedagógica y didáctica.

Las comunidades afro en la emancipación de América Latina: experiencia desde las ciencias sociales.

La historiografía oficial y las ciencias sociales desde su concepción academicista han condicionado una narrativa encarnada en las miradas de la blanquitud, en las cuales el hombre blanco se ha posicionado como el determinante y motor de los cambios sociales, el avance y el progreso, tal como ya se señaló. Dichas versiones se han afianzado a tal punto, que el tratar de deconstruir estas narrativas desde una perspectiva diferente de los fenómenos sociales resulta extraño, e inclusive en algunos momentos produce desazón e incertidumbre, sobre todo cuando se habla desde el campo educativo.

Este desconcierto por el distanciamiento de las narrativas oficiales se representa en el momento en el que se abandona el encuadramiento consolidado históricamente que privilegia la versión eugenésica de la historia, estableciendo el currículo oficial que representa solo a una porción de la población (blanca/mestiza). En este sentido, se reproducen dinámicas de racismo estructural en los contenidos escolares, que no articulan de manera directa propuestas antirracistas ni posturas fijas sobre dichas problemáticas.

Aunque, tal como mencionamos, la vinculación de las temáticas planteadas desde la CEA ha permitido enriquecer potencialmente la discusión frente al

papel de las comunidades afro en los procesos históricos y sociales, existe una falencia en su aplicación y hasta en su articulación con los planes de estudio de las ciencias sociales convencionales. Esto se debe a varios factores, entre los cuales resaltamos dos:

» Las instituciones educativas en contextos urbanos donde la población blanca/mestiza predomina no consideran explícitamente dentro de su PEI una educación que busque la eliminación del racismo y las formas de exclusión social; asumen que dichas dinámicas están implícitas en los componentes de la CEA y las dejan a la deriva, para que las asuman los docentes de áreas tales como las humanidades.

Los docentes en su mayoría plantean el discurso de las ciencias sociales, siguiendo elementos oficializados, los cuales han universalizado a un sujeto transformador a partir de gestas, sucesos y luchas de la totalidad de los grupos sociales. Por ejemplo, casos como la Revolución francesa son enmarcados en el deseo y beneficio de la totalidad de las comunidades de la sociedad, sin tener en cuenta los disímiles contextos en los cuales los valores de libertad, igualdad y fraternidad, simplemente no fueron acogidos o aplicados, ni mucho menos representaban a la población.

Estos dos factores obedecen a una directriz en la cual las instituciones privadas y los docentes de urbes como Bogotá, no dan un enfoque distinto a los hechos sociales, ya que en la práctica la población blanca/mestiza está condicionada desde una posición de superioridad simbólica y material; por supuesto, a los ojos del entramado escolar, los sujetos inmersos en la práctica educativa (docentes y estudiantes) no afrontan hechos de racismo directo en su cotidianidad o en su realidad próxima.

Sin embargo, el promover una educación antirracista a partir de un ejercicio totalmente crítico, en los diversos espacios escolares, nos ha llevado a replantearnos la enseñanza de las ciencias sociales a partir de un distanciamiento de la mirada oficial y situando en el centro de la discusión la lucha en contra del racismo simbólico y estructural inmerso en el currículo de las mismas ciencias sociales. Entendemos que fenómenos tales como el racismo no solo se presentan

a nivel del individuo, cuando se ejercen actitudes y prácticas de discriminación, sino también cuando se invisibiliza a los sujetos inmersos en los fenómenos sociales. En este sentido, Cajiao señala que

El objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse, expresarse, producir e interpretar la realidad, proceso que tiene sentido en cuanto permite intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de la vida heredadas, con el fin de protagonizar la construcción de nuevos modelos sociales y culturales. (1989, p. 143)

En ese sentido, lograr que un grupo de estudiantes blanco/mestizos de un colegio privado de Bogotá estableciera reflexiones comprensivas, así como buscar la modificación de condiciones de vida heredadas se convirtió en un reto, teniendo en cuenta que fue necesario desvincular prejuicios tales como el determinismo geográfico y cultural asociado a los grupos afro, en el cual el ejercicio educativo y la narrativa oficial ha condenado a las comunidades afros a simples sujetos coartados de su libertad durante la colonización del continente

americano, reduciéndose a descripciones de las trágicas y absurdas condiciones del esclavismo. Por ende, una educación que tienda a proponer reflexiones antirracistas debe establecer cambios en la perspectiva frente a los grupos afros como partícipes fundamentales de cambios sociales y estructurales. García (2015) define esta oposición al sistema colonial dentro del campo educativo como *insumisión epistémica*, la cual debe ser entendida como las prácticas del pensamiento afro que subvierte y confronta el proyecto colonizador europeo occidental y el campo epistémico que lo sostiene.

Por lo tanto, la dinámica que se buscó desde la clase de ciencias sociales con los estudiantes de grado octavo giró en torno al reconocimiento de los grupos afros en los procesos de emancipación de América Latina y su potencialidad en contra de las prácticas de invisibilización desde las ciencias sociales, enfocando las dinámicas tanto culturales como raizales en el centro epistémico de las luchas emancipadoras. Para ello, la primera actividad fue devaluar dichos juicios de valor *a priori* considerados por los estudiantes blancos/mestizos de grado octavo (derivados de años anteriores) sobre el papel de los grupos afros en los países latinoamericanos en la transición del colonialismo al republicanismo. Las actividades realizadas se detallan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Actividades realizadas en el desarrollo de la propuesta didáctica y los posibles abordajes antirracistas que permean las actividades, de acuerdo con los abordajes A1, A2 y A3

Actividad	Posible abordaje antirracista que permea la actividad
El estudiantado indagó y profundizó sobre los diferentes procesos emancipatorios de los grupos afros en la historia de la humanidad identificando categorías analíticas en las cuales los personajes principales no fueran hombres blancos/mestizos. Dicha actividad apuntó a generar reflexiones frente a la historiografía en las narraciones emancipadoras.	A1
El estudiantado analizó diferentes textos sobre el papel de personajes partícipes de los procesos de emancipación en Latinoamérica, lo cual permitiera la superación de los estereotipos relacionados con la indefensión y la subyugación de las comunidades afros frente a los procesos de emancipación.	A2-A3
Aproximación al proceso de independencia de Haití, desde la mirada de la <i>insumisión epistemológica</i> , en la cual se planteó el ejercicio, a partir de interpretaciones de los sujetos afros evitando la perspectiva hegemónica de la historiografía, reduciéndolo como producto de procesos del hombre blanco.	A2-A3

Actividad	Posible abordaje antirracista que permea la actividad
<p>Analizamos diferentes perspectivas de determinismo geográfico, en el cual los estudiantes daban sus ideas sobre los personajes que habían liderado los principales procesos de emancipación (Bolívar, San Martín, Franklin, O'Higgins, Sucre, entre otros) distanciándonos del imaginario sobre el hombre blanco/mestizo burgués como ejecutor de todos los procesos de emancipación.</p>	A1
<p>En una sesión posterior, se llevó a cabo un conversatorio junto a dos mujeres descendientes directas de ciudadanos haitianos (Polin Doresty, trabajadora social, y Fleurete Doresty, magister en Física de partículas), quienes profundizaron acerca del papel de la revolución haitiana dentro de la diáspora africana, desmitificando las versiones oficiales, según las cuales los grupos afros asumen un papel secundario en los procesos de emancipación y no son quienes generan dichos cambios sociales.</p>	A2-A3
<p>Como cierre de la secuencia, el estudiantado produjo un texto argumentativo en el cual debían aproximarse al papel de los grupos afros en el proceso de emancipación de América Latina, tomando como postura el distanciamiento de los elementos de determinismo geográfico y cultural, posicionando a los grupos sociales como ejecutores y constructores de sus propias realidades.</p>	A1-A2-A3

Fuente: elaboración propia

En un segundo momento, se trabajó la historia de hombres y mujeres desde la *insumisión epistémica* planteada por García (2015), en la cual las narrativas expresan la contraposición al proceso discursivo occidentalizado y universalizado. Los estudiantes, en medio de sus conclusiones, señalaron con sorpresa que en los contenidos vistos en años anteriores no habían mencionado sujetos y colectividades partícipes en los procesos emancipatorios. A raíz de ello, la concepción por parte de los estudiantes blancos/mestizos sufrió alteraciones *a posteriori*, tal como señala Benejam:

el alumnado establece una confrontación entre lo que sabe y lo que aprende, generando un proceso de acomodación y de asimilación que aporte a la captura de un concepto nuevo, que afine o complete un concepto previo, que establezca nuevas relaciones entre conceptos, o que corrija un concepto erróneo, cosa que implica una reestructuración de la red conceptual. (1998, p. 59)

Con el objetivo de lograr establecer reflexiones críticas, se planteó la formulación de textos argumentativos. La mayoría de estos apuntaban a describir el papel y la importancia de los grupos afros en los sucesos de movilidad social en América Latina, otros señalaban reflexiones en torno a la importancia de saber

acerca de dichos procesos en los cuales los protagonistas no son hombres blancos, así como enfoques de género, entre estos el papel de lideresas en los procesos de emancipación. Dichos resultados evidenciaron posturas completamente distintas a las encontradas al inicio de la secuencia didáctica; esta vez, los estudiantes mencionan la importancia del papel de los grupos afros como protagonistas en las transformaciones históricas, que no solo deben ser resaltadas en espacios de personas no blancas. Esto evidencia la posibilidad de construir justicia curricular (Connell, 2009), no únicamente como un acto declarativo en documentos, sino más bien como una experiencia vivida colectivamente desde las prácticas pedagógicas y didácticas en la escuela.

Consideraciones finales

Consideramos que la blanquitud crítica es una perspectiva relevante para una educación antirracista en el contexto latinoamericano, especialmente en contextos donde esta se expresa de manera más marcada, tales como las grandes capitales y, particularmente, las escuelas privadas. Pensar el fin del racismo como horizonte de sociedad pasa necesariamente por un

trabajo conjunto de todas las personas, no únicamente las afrodescendientes y/o indígenas. La acumulación colonial e histórica de privilegios simbólicos, estructurales y materiales por parte de las poblaciones de piel más clara en América Latina sugiere que estas deben asumir responsabilidades explícitas en su papel de refuerzo y/o combate al racismo. La educación desempeña un papel muy importante en este proceso, pues precisamente ha sido una estrategia de la blanquitud asociar el abordaje de una educación antirracista como cosa de los racializados y las racializadas, protegiéndose de estas responsabilidades.

En Colombia, particularmente, un elemento por discutir es el del imaginario de nación mestiza. La identidad mestiza como identidad no marcada en el país se alinea con los intereses de la blanquitud. El mestizaje en el país constituye un deseo permanente de blanqueamiento y un apagamiento de las posibilidades de valorar y construir identidades afros e indígenas. A la vez, con la afirmación de la identidad mestiza se permite que personas de piel clara/blanca no tengan que reconocer sus privilegios. Las experiencias pedagógicas y didácticas aquí relatadas ejemplifican que este abordaje es posible y necesario con poblaciones mestizas/blancas, descentralizando el imaginario universal del conocimiento eurocentrado y corporificado por personas blancas que constituye la propuesta hegemónica de las escuelas colombianas.

Finalmente, destacamos que la educación antirracista, fortalecida por el recorrido vivido de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país no es una tarea extra o complementaria del currículo oficial; por el contrario, puede integrarse de maneras interesantes a este. No solo en la enseñanza de las ciencias sociales o consideradas "humanas", también en las ciencias conocidas como "exactas" y "naturales", las artes, los deportes y la formación matemática. Invitamos a instituciones de formación de profesoras y profesores a integrar de manera más contundente los elementos de la educación antirracista en sus propuestas. De la misma manera, extendemos la invitación a las instituciones escolares de todo el país para sumarse al ejercicio urgente y necesario de combatir el racismo vivido en la escuela y la sociedad como un todo.

Referencias

- Beltrán, M. (2017). Racismo científico y textos escolares de ciencias naturales (1979-2015). *Voces y Silencios*, 8(1), 37-59.
- Benejam, P. (1998). Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. En P. Benejam y J. Pages (coords.), *Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria* (pp. 71-95). Universidad de Barcelona: ICE/Horsori.
- Caicedo, J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9-21.
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Fundación Fes y TM Editores.
- Carr, P., Rivas, E. (2019). Blanquitud y racismo en la educación: Algunas ideas para ayudar a construir escuelas para sociedades más democráticas. En M. Narváez, *Justicia e interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa* (pp. 143-168). Tribunal Constitucional del Perú.
- Castillo, E. (2010). Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana. En M. Mena (coord.), *Si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (pp. 75-80). Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaría de Educación Distrital SED, Ketzakapa.
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas: Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 93-117). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Juan Pablos Editor.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. <https://core.ac.uk/download/pdf/35147106.pdf>
- Dos Santos, W. (2017). Legislações educacionais e antirracismo: Brasil e Colômbia. *Poiésis*, 11(19), 22-39.
- Dutra, D., Castro, D. y Monteiro, B. (2019). Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros (pp. 1-18). En B. Monteiro, D. Dutra, S. Cassiani, C. Sánchez y R. Oliveira (Orgs.), *Decolonialidades na educação em ciências*. Livraria da Física.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Edições Paz e Terra.

- García, J. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano: De los intelectuales al movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 69, 159-182.
- Loango, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46.
- Marin, Y. y S. Cassiani. (2021). Enseñanza de la Biología y lucha antirracista: Posibilidades al abordar la alimentación y nutrición humana. *Revista de Educación en Biología*, 24(1), 39-54.
- Mena, M. (2010). *Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaría de Educación Distrital SED, Ketzakapa.
- Nascimento, C. (2020). *Educação das relações étnico-raciais: Branquitude e educação das ciências* [tesis de doctorado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pérez, A. (2017). "Eres muy blanca para ser de allá": Racialización y blanquitud en instituciones de educación superior, Colombia. *La Manzana de la Discordia*, 12(1), 49-60.
- Pinheiro, B. (2019). Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 19(1), 329-344.
- Pinheiro, B. (2020). O período das artes africanas: A química ancestral africana. *Redequim*, 6(1), 4-15.
- Segato, R. (2006). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales* (vol. 404). Universidad de Brasilia. <http://blog.utp.edu.co/etnopediatria/files/2015/03/Rita-Laura-Segato-Racismo.pdf>
- Vásquez, D. y Hernández, C. (2020). Interrogando la gramática racial de la blanquitud: Hacia una analítica del blanqueamiento en el orden racial colombiano. *Latin American Research Review*, 55(1), 64-80.

Diálogo del conocimiento

A raíz del colonialismo moderno, la blanquitud se ha establecido como norma social hegemónica, en particular, en la esfera de las élites económicas y culturales. También en la educación el racismo es permanente a través del ejercicio de la supremacía blanca, la cual está contribuyendo a legitimar discriminaciones racializantes a raíz de la explotación de poblaciones originarias o emigradas provenientes del Sur, pero también en los proyectos de naciones mestizas o mestizofilicas. Por ello, la blanquitud moldea las subjetividades, las actitudes y los roles sociales en función de los prejuicios vinculados a los atributos raciales de los sujetos, en medio de procesos de alienación, inferiorización y violación de derechos humanos. El enfoque de la blanquitud crítica representa una perspectiva relevante para construir una agenda de educación antirracista en el contexto latinoamericano, en particular el colombiano, donde personas de pieles claras no tienden a reconocer sus privilegios; en especial, a través de experiencias pedagógicas y didácticas que ilustran en el artículo de Orozco Marín y Certuche Martínez que este abordaje de blanquitud crítica no solo es posible, sino que necesario implementar con poblaciones de alumnos mestizos y blancos.

El artículo "Blanquitud y educación antirracista: Experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales en un Colegio de Bogotá", de Yonier Alexander Orozco Marín y Jeisson Andrés Certuche Martinez hace un aporte esencial en este nuevo abordaje del racismo que opera en la enseñanza de las ciencias escolares.

Bruno Baronet

Matemáticas y prácticas racistas en la escuela: experiencias con docentes de Bogotá



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 33-44

Mathematics and
 Racist Practices at
 School: Experiences
 of Teachers from
 Bogotá

Matemáticas e
 práticas racistas na
 escola: experiências
 com professores de
 Bogotá

Ángela Patricia Valencia-Salas*

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 04-04-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Valencia-Salas, A. P. (2021). Matemáticas y prácticas racistas en la escuela: experiencias con docentes de Bogotá. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12590>



* Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.
 Secretaría de Educación del Distrito.
 Correo electrónico: angelapatriciav@gmail.com
 Orcid: orcid.org/0000-0001-9039-4688



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 33-44

RESUMEN

En este artículo pretende brindar algunas reflexiones producto de la investigación "Prácticas racistas en la escuela: un análisis de las prácticas de maestros y maestras de matemáticas" durante la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Así pues, esta investigación tuvo como objetivo analizar desde una perspectiva decolonial cómo se configuran y reproducen prácticas racistas y otras formas de discriminación asociadas a esta en los procesos pedagógicos de maestras y maestros de matemáticas en escuelas distritales de Bogotá, específicamente en las prácticas de docentes de matemáticas con relación a niños y niñas afrocolombianos(as). La investigación contempló entrevistas a profundidad a maestros y maestras de diferentes instituciones educativas distritales, trabajo de campo y observación en una IED en particular. Se exploró desde las narrativas de maestros, niños y niñas las formas en que se manifiestan el racismo y la discriminación racial en la escuela; sin embargo, los resultados presentados en este artículo se enfocan en las narrativas de maestros y maestras frente a sus experiencias pedagógicas con niños y niñas afrocolombianos(as). Estas reflexiones, además de convertirse en una crítica a los universalismos y a los determinismos, identifica de las condiciones de posibilidad que hicieron que hoy en Colombia subsistan este tipo de prácticas y no se escapen del escenario escolar, proponiendo algunos caminos para superar paulatinamente este tipo de situaciones que afectan la dignidad de niños y niñas en la escuela.

Palabras clave: racismo; escuela; matemáticas; prácticas pedagógicas

ABSTRACT

This research paper intends to share some reflections resulting from the "Racist Practices at School: An Analysis of Mathematics Teacher Practice" report, conducted during the time spent at the Universidad Pedagógica Nacional to pursue a master's degree in education. This report wanted to analyze, from a decolonial perspective, how racist practices, and other forms of discrimination associated with them, are configured and replicated in the pedagogic processes of mathematics teachers in Bogota's district schools. More specifically, the practices of mathematics teachers as they relate to Afro-Colombian children. Based on extensive and in-depth interviews, fieldwork, and class observation with teachers from different district schools, one specific institution allowed the exploration of how the various forms of racism and discrimination manifested at school through the narratives of teachers and children. However, the results presented in this article focus more on the narratives of teachers' own pedagogical experiences with Afro-Colombian children. These reflections critique the different universalism that identifies the possible conditions which allowed these practices to exist and become inescapable in Colombia today. Furthermore, these findings propose a roadmap to slowly but progressively overcome these specific situations and how they affect children's dignity at school.

Keywords: racism; school; mathematics; pedagogical practices

RESUMO

Neste artigo, pretende-se trazer algumas reflexões a partir da pesquisa "*Práticas racistas na escola: uma análise das práticas dos professores e professoras de matemáticas*" durante o Mestrado em Educação da Universidade Nacional Pedagógica. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar, a partir de uma perspectiva desolonial, como se configuram e se reproduzem as práticas racistas e outras formas de discriminação associadas a ela, nos processos pedagógicos de professores e professoras de matemática em escolas distritais de Bogotá, especificamente nas práticas de educadores de matemática em relação a meninos e meninas afro-colombianos (as). A pesquisa incluiu entrevistas em profundidade com professores e professoras de diferentes instituições educacionais distritais, trabalho de campo e observação em uma IED determinada. Explorou-se desde as narrativas de professores, meninos e meninas as formas como o racismo e a discriminação racial se manifestam na escola; no entanto, os resultados apresentados neste artigo enfocam as narrativas de educadores (as) sobre suas experiências pedagógicas com crianças afro-colombianas. Essas reflexões, além de se tornarem uma crítica aos universalismos e determinismos, identificam as condições de possibilidade que levaram que hoje na Colômbia persistam esse tipo de prática e não se escapem do ambiente escolar, propondo alguns caminhos para superar gradualmente esses tipos de situações que afetam a dignidade de meninos e meninas na escola.

Palavras-chaves: racismo; escola; matemática; práticas pedagógicas

La tensión

Entre los procesos más complicados en la enseñanza de los números racionales, se encuentra su ubicación en la recta numérica. Luego de explicar... como mil veces... cómo se hacía este proceso lógico, de indicar que era importante identificar la unidad y determinar el número de partes en la que debía esta ser dividida, puse a los alumnos y alumnas a hacer un ejercicio. Lo que tenían que hacer era representar cinco números racionales en la recta numérica. Empezaron a pasar todos a que yo les revisara. Pasa el primero... y mal... el segundo y mal... el tercero y mal... ¡nooo! casi lloro. Por fin, apareció uno, con algunos errores, pero sin mucha importancia... Y al rato, pasa Ana, una niña negra, le reviso la actividad y ¡perfecta! Ni un error. ¡Me sorprendí! Dije en mi mente ¿Ana?, ¿Ana?... Ahora me pregunto... ¿por qué me sorprendí?

Este es el relato de una de mis notas de clase, durante el inicio de mi investigación. ¿Por qué mi reacción? ¿Por qué la duda de que Ana pudiera hacer ese ejercicio bien? ¿Por qué no me hice esa misma pregunta con los demás niños? ¿Por qué dudar de la capacidad de Ana para hacer la actividad? Luego, en el marco de las reflexiones con relación al racismo en la escuela, el racismo estructural y mi formación disciplinar, me preguntaba si yo, como maestra de matemáticas, creía que esa niña afrocolombiana no podría desarrollar una serie de procesos "complejos", "lógicos", de "alta concentración", "alto razonamiento" o no tenía las suficientes capacidades para aprender matemáticas.

La necesidad de resolver esos cuestionamientos asociados a las capacidades con relación al aprendizaje de las matemáticas de niños afrocolombianos me llevó a preguntarme sobre el conjunto de cosas que determinaban o incidían en mis cuestionamientos sobre las capacidades de mi estudiante y los prejuicios racistas reflejados en mi práctica como profesora de Matemáticas y, en términos generales, sobre las manifestaciones del racismo y la discriminación racial en la escuela.

De camino a la reflexión

La tensión de las relaciones entre el racismo y las prácticas de maestros y maestras de matemáticas en la escuela hizo que buscara perspectivas teóricas que permitieran articular los hechos históricos, realidades actuales y locales y mi experiencia como maestra. La tensión de las relaciones entre el racismo y las

prácticas de maestros y maestras de matemáticas en la escuela hizo que buscara perspectivas teóricas, en este caso la perspectiva decolonial, que dotaran de elementos que permitieran articular los hechos históricos, las realidades actuales y locales y mi experiencia como maestra. En ese sentido, la identificación sobre cómo se configuran los sujetos y cómo se reproducen prácticas racistas y otras formas de discriminación asociadas a esta en los procesos pedagógicos de maestros de matemáticas en escuelas distritales de Bogotá fue determinante en la investigación.

Construcción de los sujetos racializados

La pregunta por la constitución de los sujetos racializados en la escuela emerge cuando se cuestiona la naturalidad con la que los maestros producimos prácticas de tipo racista. En primer lugar, cabe señalar que estas no son acciones que forman parte de la naturaleza del ser humano. La construcción de los sujetos racializados se elabora desde múltiples escenarios (la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general) y se refuerza en la escuela; por ejemplo, en áreas del conocimiento como las ciencias humanas y sociales (Herrera *et al.*, 2003), específicamente en disciplinas como la filosofía, la lengua castellana y la ética, como puede constatarse en manuales y textos escolares analizados por diversas autoras (Jojoa, 2008; Soler, 2004, 2009) y en las investigaciones sobre las representaciones utilizadas para las decoraciones de las aulas de clase de los preescolares (Castillo, 2011; Mena, 2006; 2009; 2011). Lo mismo puede decirse de aquellas áreas que pareciera no tuvieran relación con la producción de sujetos racializados y, mucho menos, con la reproducción de prácticas racistas, precisamente por su carácter científico, abstracto y racional, fuente única de producción de conocimiento, como son las ciencias naturales (Beltrán, 2017) y las matemáticas (Valoyes-Chávez, 2015).

Otro escenario donde se puede hacer el rastreo son las representaciones sociales, los imaginarios, prejuicios y estereotipos sobre el otro colonial, en las prácticas pedagógicas y la circulación de cierta clase de conocimientos (en este caso, eurocentrados, hegemónicos y occidentales) con relación a los saberes que no son privilegiados en la escuela:

La escuela como emblema de la *institución del saber oficial* contiene una dimensión epistémica que opera concretamente a través de los saberes escolares que circulan legítimamente y a diario en las prácticas y los dispositivos de enseñanza, y los cuales básicamente, deben entenderse como el saber autorizado para las generaciones más jóvenes. (Castillo, 2011, p. 62; cursivas añadidas)

Pero, además de ser representaciones, ideas sobre la otredad, existe un elemento material en la cuestión del racismo y la discriminación asociada a él, en la medida que estos toman forma cuando asignamos capacidades a unos y a otros respecto de la adquisición de determinado conocimiento, dependiendo de su lugar racializado. Como menciona Castillo (2011), la escuela es una de las instituciones donde la superioridad racial se ha reproducido desde sus orígenes y, a lo largo de casi dos siglos, se anclaron prácticas de saber basadas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos.

Pero, ¿cómo evidenciamos estos procesos en la escuela? Para esta investigación, realicé una serie de entrevistas en profundidad de dos a tres sesiones a un grupo de maestros y maestras de matemáticas, para identificar si algunas ideas relativas a la *inferioridad* moral e intelectual de las personas afrodescendientes formaba parte de un rasgo característico de estos educadores y educadoras y su concreción en prácticas racistas, o si, al contrario, la noción sobre su capacidad moral e intelectual había dejado de estar presente, o se manifestaban de otras formas, quizá menos específicas.

Teniendo en cuenta la complejidad de lograr el reconocimiento¹ de prácticas racistas por parte de la mayoría de las personas, es decir que, probablemente, los y las participantes no iban a reconocerlas como parte de su práctica pedagógica, decidí realizar también dos talleres con estudiantes del colegio IED Estanislao Zuleta, en la jornada de la mañana, con el fin de identificar qué acciones consideran como

constitutivas de una práctica racista y, a partir de allí, analizar sus reacciones frente a ese tipo de situaciones, así como combinar estos talleres con entrevistas en profundidad² a estos niños y niñas, para identificar su percepción respecto de prácticas racistas en algunas de las materias del currículo escolar, particularmente en matemáticas.

Escogí las matemáticas por tres razones: la primera, porque pareciera que, en el escenario provisto para la enseñanza de esta disciplina, caracterizado por su racionalidad, existiría un diálogo único con el conocimiento, donde los sujetos poco o nada tienen que decir sobre este, por tratarse de una asignatura basada en verdades absolutas, liberadas de los seres humanos, y sus acciones cotidianas. Es poco imaginable que se puedan presentar prácticas racistas en un aula de clase de matemáticas, ya que lo que importa es su enfoque en la razón, la lógica, la constancia y la disciplina, lo que implica no tener distinción ni relación alguna con los sujetos que interactúan allí. La segunda, porque es mi área de formación y considero que esta disciplina ha tenido un lugar de privilegio frente a otras áreas del conocimiento, por su carácter racional y fuente de todo conocimiento, que muchas veces no permite que pongamos en cuestión realidades escolares que se presentan en el aula de clase y que afectan a niños y niñas afrodescendientes en la escuela. Y la tercera, porque los estudios e investigaciones sobre el racismo y la discriminación racial referidas a las matemáticas son escasos. En concordancia con Valoyes-Chávez (2017), pocas investigaciones en Colombia han abordado la forma como las identidades raciales de los y las estudiantes y los maestros y las maestras configuran las experiencias matemáticas en la escuela, así como las posibilidades de acceso a una educación matemática de calidad. En consecuencia, una exploración de este tipo contribuiría a ampliar y dilucidar más este campo de conocimiento.

1 Un factor fundamental que ha determinado la escasez de estudios acerca de las relaciones entre la raza y el sistema de prácticas de la educación matemática es la dificultad para hablar abiertamente sobre racismo en el país. Colombia se considera como una nación mestiza resultado de la mezcla de las razas originarias, en la que cualquier trazo de discriminación racial ha sido eliminado (Wade, 1993). Así, discursos que invisibilizan la raza como un factor de identificación y posicionamiento social han permeado los procesos investigativos en el campo (Valoyes-Chávez, 2017).

2 En esta investigación, las entrevistas en profundidad estuvieron orientadas a partir de un guion y se desarrollaron entre dos y tres sesiones, de aproximadamente cuarenta minutos de duración, dependiendo de los tiempos de que disponían los maestros y las maestras seleccionadas.

¿Cómo identificamos y reflexionamos sobre las prácticas racistas en la escuela?

An: ¿A ti te gusta este colegio D?

D: Sí

An: Si no te gusta no hay problema, puedes decir "no, no me gusta eso"; y si te gusta, ¿por qué te gusta este colegio?

D: Es que al principio de año no me gustaba porque por mi color de piel siempre me mantenían molestando, pero ya no, y ahora me gusta porque he hecho buenos amigos y los profesores son bien conmigo y todo eso.

An: ¿Y quién te molestaba, D?

D: El otro año cuando estudiaba Dui y Jam y Jos, pero ya no.

An: ¿Y qué te decían Du y ellos?

D: Que cómo yo me hacía el afro y que tenía una bandeja de pescado en la cabeza.

(Entrevista estudiante D, agosto del 2017)

¿Cómo abordar el tema del racismo y las prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas? ¿Cómo indagar por aquellas prácticas que desde sectores mestizos/blancos mayoritarios se tienden a negar o que reducen al punto del simplismo este tipo de acciones? ¿Cómo identificamos y reflexionamos sobre las prácticas racistas en la escuela?

Dado que la investigación reflexionaba sobre las prácticas sociales, en este caso, prácticas racistas en la escuela, fue de carácter cualitativo. Se analizaron las narrativas alusivas a las experiencias de vida de siete maestros y maestras de matemáticas, una de ellas vinculada como funcionaria del Ministerio de Educación Nacional, y los restantes como docentes de tres instituciones educativas distritales en Bogotá, para poder establecer cómo se constituyen los maestros y las maestras de matemáticas y nosotros(as) mismos(as) con respecto al racismo.

Se realizó una aproximación etnográfica con herramientas de la etnografía educativa, como la *observación participante* y la descripción de situaciones

de aula en los *diarios de campo* para identificar prácticas racistas de maestros y maestras en la clase de matemáticas y visibilizar algunas formas de resistencia que han construido los y las estudiantes ante situaciones de racismo y discriminación racial en la escuela. La elección de estas herramientas se hizo con el fin de fortalecer el carácter crítico del estudio a partir de una mayor interacción con los sujetos de la investigación y realizar una producción que recogiera sus voces.

Hice entrevistas en profundidad con maestros, maestras y estudiantes, de tal manera que este fuera un escenario para hacer que las personas hablaran sobre lo que sabían, pensaban y percibían con relación al racismo, las matemáticas y la discriminación racial en la escuela.

Para el análisis de las entrevistas retomé, igualmente, las herramientas brindadas por la teoría de la interpretación y las enfoqué en cómo el entrevistado o la entrevistada crean una forma de decir, para expresar una manera de ver, dado que lo que las personas nos dicen en las entrevistas se basa en factores que no son solo personales, individuales, sino también intersubjetivos, cargados de convenciones y prácticas, no solo lingüísticas, sino de acciones que son compartidas y, además de ello, públicas, es decir, conforman prácticas discursivas.

¿Qué se observó con relación a las prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas?

A lo largo de la investigación, se entendieron las prácticas desde una perspectiva foucaultiana:

Lo que los hombres *realmente hacen cuando hablan y cuando actúan*. Es decir, las prácticas no son expresión de algo que esté "detrás" de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que son siempre manifiestas; no remiten a algo fuera de ellas que las explique, sino que su sentido es *inmanente*. Tras el telón no hay que ver ni escuchar, porque tanto lo que se dice como lo que se hace son *positividades*. Las prácticas, en suma, siempre están "en acto" y nunca son engañosas. (Castro-Gómez, 2015, p. 30)

Es decir, todos aquellos elementos enunciados en las conversaciones sostenidas con maestros y maestras se constituyen en prácticas. Lo que dicen sobre las niñas y los niños afrocolombianos, su desempeño en clase de matemáticas, los factores que influyen en su rendimiento escolar, la descripción de sus habilidades y destrezas, entre otros aspectos, son *prácticas*. Por ejemplo, un estudiante identifica como una de sus habilidades el baile, y por ello cree que le va muy bien en artes. Asocia que su buen desempeño se debe a su gusto por el baile, cosa que no le implica mucho esfuerzo ya que forma parte de sus saberes ("sé bailar"); además, la escuela permanentemente refuerza material y simbólicamente, a partir de presentaciones artísticas en público (solamente bailes y algunas obras de teatro masivas), comentarios como "eso se lleva en la sangre", la disposición casi que natural de niños y niñas afro para la danza.

En conexión con lo anterior, dentro del escenario del currículo escolar se encuentra el ámbito de las *prácticas pedagógicas*. En la escuela en general, y particularmente en el aula de matemáticas, circulan percepciones que indican que estas se han convertido en una herramienta de poder que acentúa y profundiza la discriminación, porque alimenta los estereotipos y prejuicios, sobre la base de la inferiorización de otros conocimientos étnicamente diferenciados y asigna capacidades especiales a cierto tipo de personas, con relación a otras, en este caso, de grupos históricamente racializados.

Retomando el caso de Bogotá, la Secretaría de Educación, hace algunos años, presentó una publicación relacionada con el racismo en el sistema educativo distrital. Entre las preguntas relacionadas en la encuesta dirigida a maestros y maestras, se encontraba una que permitía identificar las áreas en las que se destacaban las niñas y los niños afrocolombianos. Entre las respuestas obtenidas, existen porcentajes altos en áreas como danzas (65,7 %), Deportes (52,8 %), Artes (24,2 %) y Música (31,5 %), en contraste con porcentajes muy bajos en Química (3,9 %), Matemáticas (17,8 %), Física (5,9 %) y Filosofía (4,5 %).

¿Por qué las matemáticas son una de las áreas donde menos se destacan los niños y las niñas afrocolombianas? Esto nos llevaría a pensar si las prácticas pedagógicas realizadas por los maestros y las maestras

en el aula de matemáticas no son ajenas a los fenómenos de reproducción y fortalecimiento de prejuicios y estereotipos racializados o si, al contrario, todo es un problema de las capacidades y dedicación asignados a estudiantes abstractos, borrando otros aspectos históricos implicados en su desempeño, como el racismo, que influirían negativamente en su aprendizaje.

En la investigación se identificaron, con base en las narrativas de los maestros y las maestras, algunos elementos que se destacan respecto de prácticas racistas en la clase de matemáticas, particularmente referidas a su desempeño académico. Decidí detenerme en el desempeño académico de los y las estudiantes porque es este aspecto el que, mediante los sistemas de evaluación, los mide y categoriza. Con relación al desempeño académico de las y los estudiantes afrocolombianos, encontré que la mayoría de maestras y maestros coincide en que su desempeño académico no es sobresaliente. Para estos maestros y maestras, estos(as) estudiantes tienen un desempeño *regular* (promedio) y, en su mayoría, *muy bajo*. Aunque algunos, acudiendo al ideal de igualdad que se promulga en las instituciones educativas modernas, y el enfoque cognitivista asociado a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, considera que las identidades raciales, étnicas, de los estudiantes, y sus actos de posicionamiento en el salón de clase no son aspectos relevantes para comprender las diferencias en resultados de aprendizaje, medidos en pruebas de conocimientos, respecto de las experiencias escolares de los y las estudiantes y el acceso desigual a una educación matemática de calidad (Valoyes-Chávez, 2015).

Entre las razones que dan los docentes respecto del bajo desempeño de los niños y las niñas afrocolombianos, encontré las siguientes.

Falta de interés

Es común denominador en las afirmaciones de los maestros y las maestras, para explicar el bajo desempeño de los estudiantes afrocolombianos en la clase de matemáticas, que este se debe a una falta de interés en la asignatura. Es decir, se parte de la presunción de que todas y todos *son* desinteresados, *tienen* dificultades en el aprendizaje y, por tanto, *no valoran* la educación y, mucho menos, la ven como un medio para mejorar sus condiciones de vida.

Otros maestros van más allá de la falta de interés. Dicen que a estos(as) estudiantes les gusta *otro tipo* de actividades y sugieren que esto se da porque se sienten *más hábiles* para *otras* actividades, que para estos maestros y maestras están asociadas —casi exclusivamente— a la expresión corporal, al tiempo que otros indican que es “por el estigma que cargan”:

En cuanto a los niños afrocolombianos, creo que siempre se ha vivido el tema de la estigmatización, pero por parte de ellos mismos, entonces si soy diferente, entonces los demás me ven diferente, pero, posiblemente, no sea así. Entonces, y... de pronto eso ha hecho que muchos... pues ¡no... exploten todas esas habilidades que tienen! Porque, sencillamente [...]prefieren mantenerse ocultos, ¿sí? (Entrevista profesora G, junio del 2017)

Esta maestra, por ejemplo, niega la existencia del racismo en la institución educativa. De hecho, si sucede algo relacionado con lo diferente, pasa por culpa de los mismos niños y niñas afrocolombianos(as), son ellos quienes se ven diferentes, no los demás. Esta actitud, su “auto-estigmación” es lo que impide que avancen académicamente y no permite que muestren su potencial. Nunca será porque la institución educativa deje de brindarles espacios seguros para desarrollarse como niños afrocolombianos.

Frente a este aspecto, fue fundamental detenerme en las explicaciones o justificaciones de los maestros y las maestras a esta supuesta falta de interés. Entre ellas, se encuentran las asociadas a intereses particulares que el estereotipo asigna a la gente afrocolombiana, como personas que tienen *naturalmente* disposición superlativa para el baile y la expresión corporal. Dado que su interés está puesto en estos escenarios lúdicos y recreativos, no dan todo de sí para obtener buenos resultados en matemáticas.

Resulta problemático, por tanto, que las justificaciones para explicar el bajo desempeño se basen en estereotipos contruidos sobre las personas afrodescendientes y se esté naturalizando *el fracaso* en el área por parte de los maestros y las maestras. El estereotipo, en este caso, determina la relación con el saber matemático de niños y niñas. Según las maestras entrevistadas, todos los niños y niñas afrocolombianos serían inteligentes, pero,

[...] no quieren mostrarse [...] como... lo que sí he notado es que, de pronto, en el colegio, en la mañana la mayoría de los niños afro son muy... hmmm... expresivos... ocultos en la parte académica, pero en cuanto a lo que son habilidades hacia el arte y hacia los deportes sí se logran destacar muchísimo. (Entrevista profesora G, junio del 2017).

Nuevamente pareciera que los niños afrocolombianos solo quisieran ser reconocidos en el arte y los deportes, eso sí, por una decisión personal que nada tiene que ver con las dinámicas racistas de la escuela y, mucho menos, con las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras. El bajo desempeño de las y los estudiantes parece asumirse como consecuencia *natural* de la *falta de habilidades* matemáticas —resultado de su falta de interés—; por tanto, permite explicar y justificar las inequidades raciales en las distintas instituciones que constituyen la sociedad, como las que se vive en las instituciones educativas.

Por otro lado, la falta de interés mencionada por los maestros y maestras entra en concordancia con lo que Valoyes-Chávez denomina *déficit cultural* y *déficit social*. Así, en las entrevistas realizadas a los y las docentes se preguntó, con base en una noticia periodística relacionada con el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber de 2015, para estudiantes de calendario A, por la diferencia de los resultados entre departamentos y municipios con presencia mayoritaria de población afrocolombiana y el resto del país. Específicamente la pregunta decía: “¿A qué se debe el bajo rendimiento en matemáticas de zonas como Quibdó (la capital del Chocó), frente a ciudades como Bogotá? ¿Qué cree usted que pueda estar pasando allí? ¿Puede ser por su condición étnico-racial?”.

Los maestros y las maestras señalaron que, debido a sus valores culturales o idiosincrasia, es evidente que el bajo desempeño en las pruebas será *persistente*:

Fr: En Quibdó, hay que trabajar también, porque es que hay una idiosincrasia allí y es que, pues “a nosotros nos hacen de todo, ustedes nos han maltratado, ustedes”. Y todas con gente de la zona allí y hay una pobreza, pero siento que es una pobreza más mental. O sea, porque es que “ustedes vinieron a sacar...”. Tienen toda la razón, en muchas cosas, tienen razón, pero si no tienen una

mirada también de mirar hacia el futuro y hacia transformar y nos quedamos en el pasado, pues nada va a cambiar; que es lo que nos hace falta a todos los colombianos. (Entrevista profesora Fr, agosto del 2017)

Para esta maestra, la idiosincrasia —o, como los entiende ella en este fragmento, aquellos atributos (negativos) que se le asignan al pueblo afrocolombiano asociados con sus luchas reivindicativas (desigualdad histórica)— es la principal dificultad para que esta población pueda avanzar en educación. Nuevamente, parece que las dificultades en este ámbito se deben a una decisión personal de quienes pertenecen a los grupos étnicos. En términos de Valoyes-Chávez, lo anterior lleva a considerar a las y los estudiantes negros como *inferiores culturalmente*, provenientes de culturas que no aprecian los valores predominantes en la cultura occidental, necesarios para *triunfar* en la escuela, en general, y en el aprendizaje de las matemáticas, en particular.

Quintero (2017) señala que este prejuicio asociado a las capacidades intelectuales de los y las estudiantes afrocolombianos presentes en las buenas o malas notas forma parte de las prácticas racistas cotidianas en la escuela, prácticas de inferiorización, en la medida en que impone una visión del mundo en la cual los estudiantes "negros" por su "naturaleza" son inferiores a los demás, en este caso debido a su bajo desempeño en matemáticas.

Por otro lado, los ejercicios de memoria histórica que permanentemente hacen los pueblos afrocolombianos, las luchas reivindicativas en defensa de sus derechos y sus territorios son asociadas por esta maestra como "quedarse en el pasado" y no avanzar. Es una deslegitimación permanente por parte del grupo mayoritario o de privilegio racial, de la lucha por los derechos de los afrocolombianos.

Si los y las estudiantes no son de Bogotá, el bajo nivel académico de los territorios con mayor población perteneciente a los grupos étnicos es uno de los argumentos fuertes para justificar su bajo rendimiento académico en las escuelas:

An: Sí, por ejemplo... bueno, ¿creen que existen diferencias en el aprendizaje de matemáticas entre un niño o una niña de Bogotá y, digamos, un niño que venga del Pacífico colombiano?

Jen: Pues yo creo que es más por la calidad de la educación que le brindan en esa zona que porque sea de la capital o del Pacífico. (Entrevista profesora Je, agosto del 2017)

Aquí la maestra menciona que el aprendizaje de las niñas y los niños afrocolombianos depende de procesos académicos en los territorios donde han desarrollado su vida académica, más que de su origen o pertenencia étnica. Esto da cuenta la cara estructural del racismo. Además de manifestaciones concretas en las prácticas entre sujetos, el racismo se manifiesta en las diferencias negativas frente al acceso, la permanencia, la disponibilidad y la adaptabilidad del derecho básico de la educación, con relación a estos mismos criterios de la población mestiza de Colombia.

También en las conversaciones con maestros y maestras se evidenciaría la reducción de los niños y las niñas a la condición de los y las estudiantes con o sin capacidades. Esta categorización esconde y simplifica los problemas de repitencia, y el bajo rendimiento académico para el aprendizaje de las matemáticas de los niños y niñas afrocolombianos.

An: Profe y con los niños afro, usted... me imagino... que ha tenido niños afro. ¿Cómo le ha ido con ellos en el tema académico?

Fre: Es que yo esas cosas, las veo como que son todos iguales; para mí, a los niños que tienen problemas de retraso en aprendizaje los veo iguales a los demás, y se lo he dicho a mis compañeros y a muchos, que cuando me dicen: "no, es que este niño tiene problemas...". No, y entonces, ¿los demás también? (Entrevista profesor F, junio del 2017)

Diferencias en la calidad de educación entre Bogotá y los territorios con gran presencia de personas afrocolombianas

En su mayoría, los maestros y maestras señalan que uno de los factores del bajo desempeño de las niñas y los niños afrocolombianos en matemáticas tiene que ver con la *baja calidad* de la educación recibida en sus territorios —si son de fuera de Bogotá— con relación a la educación recibida en la capital. Sin embargo, estas justificaciones hacen parte de aquellos factores *estructurales del racismo* que contribuyen al fracaso en matemáticas.

¿En matemáticas? Bien, tengo una niña que le va bien, bueno tengo dos, tengo una que llegó de Cali, creo, de Buenaventura, y es nueva este año. No, pues... terrible, todavía no se adapta, no se adapta tampoco, creo que, al lenguaje, entonces lo que yo hablo, lo que trato de explicar o las cosas técnicas de las matemáticas, como que no... Y ya tengo una niña que ya lleva, tal vez varios años, ya lo maneja muy bien, es una de mis mejores estudiantes en matemáticas, ¿sí? Por lo menos, lo intenta, es organizada, trata de seguir las instrucciones y eso, en eso vamos. (Entrevista profesora L, agosto del 2017)

En esta lectura del desempeño educativo en matemáticas de niñas y niños afrocolombianos, los maestros y maestras utilizan argumentos referidos a problemáticas como la pobreza, la corrupción y, de nuevo, el poco interés colectivo de estos pueblos por educarse, como factores determinantes en su bajo rendimiento en el área.

Y en esta vía, las implicaciones de estos planteamientos para el aprendizaje de los niños y las niñas es definitiva, ya que llegan con niveles muy bajos en el área y chocan con el sistema educativo convencional, en términos de didácticas, contenidos y hasta en el lenguaje utilizado. Por tanto, la única manera de superar estas dificultades consistiría en apropiarse de la cultura dominante en ese momento; en otras palabras, integrarse a la cultura mayoritaria, una forma de integrismo.

Este déficit social, como lo define Valoyes-Chávez (2015), permanentemente comunica estereotipos pre-valetantes en el medio social sobre los afrocolombianos, así como sobre la pobreza y los pobres. Es allí donde también emerge la relación de discriminación combinada entre *raza* y *clase*, ya que se asocia a las y los estudiantes negros con la pobreza. En esa intersección entre *raza* y *clase*, entre negros(as) y pobres, estos estudiantes son representados como *incapaces* de aprender matemáticas. Puede ser que, en consecuencia, tanto sus experiencias escolares como sus resultados de aprendizaje van a estar mediados por estas condiciones, aunque sobre este determinismo se producirán también resistencias, como veremos más adelante.

Las prácticas pedagógicas en matemáticas contribuyen de manera fundamental a la reproducción y el sostenimiento de inequidades en la sociedad debido,

particularmente, al papel fundamental que desempeña esta disciplina en el desarrollo tecnológico y económico de las sociedades occidentales (D'Ambrosio, 2010 citado por Valoyes-Chávez, 2015, p. 14).

Con base en los resultados obtenidos en el trabajo realizado con profesoras y profesores, se observa que emergen relaciones desiguales que, soterradamente, deambulan en los discursos institucionales y personales y se entretajan en los sistemas de evaluación, que, finalmente, refuerzan prácticas racistas frente a los niños o niñas pertenecientes a grupos étnicos que asisten a la escuela.

En este sentido, los aspectos señalados coinciden con los propuestos por Valoyes-Chávez (2015) con relación a la forma como las nociones sobre diferencias raciales configuran y determinan las prácticas de enseñanza de las matemáticas. El primer aspecto, las nociones sobre categorías raciales/étnicas, tiene que ver con el uso persistente por parte de los maestros y las maestras de las identidades raciales, étnicas y de clase de sus estudiantes, para explicar, justificar y naturalizar sus experiencias escolares y sus resultados de aprendizaje en matemáticas, evidenciado como "falta de interés".

También deja observar cómo aquellas prácticas racistas basadas en representaciones, prejuicios y estereotipos construidos por los maestros y las maestras acerca de los y las estudiantes afrocolombianos(as), al igual que sus presuposiciones acerca del aprendizaje de las matemáticas en esta población dan cuenta de las configuraciones en el mundo social de los sujetos y de prácticas sociales que sobrepasan la escuela, puesto que esta es solo una de sus instituciones. Además, como lo plantea Quintero (2017), esto tiene consecuencias concretas no solo en las relaciones escolares mismas, sino en las futuras trayectorias educativas y sociales de niñas, niños y jóvenes racializados).

Ahora bien, este panorama puede ser transformado, como forma de superar estos determinismos, en la medida en que las relaciones que se establezcan en la escuela y, en este caso, en el aula de matemáticas, permitan transformaciones culturales y sociales, no sólo de los sujetos, sino de la "racionalidad" de las matemáticas en la escuela. Se requiere que el aula sea un espacio de establecimiento de relaciones equitativas o que, por lo menos, se brinden escenarios de

condiciones de igualdad en la diferencia étnico-cultural, donde se permita el intercambio, la valoración y el reconocimiento de los saberes y conocimientos de los pueblos e individuos.

La construcción desde lo colectivo y para el colectivo debe ser uno de los pilares en la transformación de las relaciones desiguales de poder, que afectan a las comunidades históricamente discriminadas. Para ello, se pueden crear espacios que permitan la construcción de diferentes caminos y un reconocimiento de prácticas culturales en el aula de matemáticas, que valoren otros modos de hacer, de conocer y de construir en comunidad (Valencia, 2016).

Conclusiones

- » En este trabajo de investigación se identificaron tres elementos que se constituyen en prácticas racistas: la naturalización del bajo desempeño de las niñas y los niños afrocolombianos en la clase de matemáticas, que, en realidad, se deriva de factores estructurales relacionados con la calidad educativa de sus territorios de origen; que, según sus maestros y maestras, los "intereses" de los niños y las niñas afrocolombianos(as) se dirigen a actividades como la danza y, por ello, no se destacan en otros escenarios; y, finalmente, porque debido a su propia y voluntaria "estigmatización" o "autodiscriminación" no les gusta ser reconocidos y, mucho menos, explotar su potencial en áreas como las matemáticas.
- » Se evidenciaron otras formas de materialización del racismo, particularmente en el sistema educativo. No solo en términos de acceso de las personas afrocolombianas al derecho a la educación y sus condiciones de garantía para su ejercicio, además de la exclusión histórica de los y las descendientes de africanos y africanas en Colombia del sistema educativo, sino de otro tipo de materialidad concreta, enfocada en los modos de construir conocimiento. Por ejemplo, la diferencia epistémica entre lo que consideramos "conocimiento" y lo que consideramos "saberes". Unas diferencias que, en sí mismas, determinan la jerarquía de unas formas de producción de conocimiento sobre otras; parece ser que aquellas

producciones que no queden establecidas y delimitadas dentro de una disciplina (jerárquica), se califican como "saberes" y, por lo tanto, no válidos dentro del canon convencionalmente aceptado en la escuela.

- » En la investigación emergieron narrativas que forman parte del conjunto de prácticas racistas, que naturalizaban el bajo rendimiento escolar de estudiantes negros y negras en el sistema educativo. Si variables como la raza fueran vinculadas al campo de la educación matemática, y se articularan con los denominados enfoques cognitivos, se dejaría de hacer énfasis solo en términos de capacidades, y se miraría detalladamente qué pasa con los resultados escolares de estos estudiantes afrodescendientes, con miras a reducir sus desigualdades con respecto al resto de la población.

Referencias

- Beltrán, C. (2017). Racismo científico y textos escolares de Ciencias naturales (1979-2015). *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 37-59.
- Castillo, E. (2011). "La letra con raza, entra": Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la Gubernamentalidad I. Razón de estado y, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Herrera, M. C., Pinilla, A. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Jojoa, Y. (2008). Los textos escolares y las prácticas educativas de los maestros. En A. Rojas (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para maestros*. (pp. 70-80). Universidad del Cauca.
- Mena, M. (2006). La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de ciencias sociales para la Educación Básica. *Revista Enunciación*, 11, 46-58.
- Mena, M. (2009). La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. *Revista de Historia del Caribe*, 15, 105-122.
- Mena, M. (2011). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Quintero, O. (2017). Aprendiendo la "R": Racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. *Revista Antropología del Sur*, 8, 105-125.

- Soler, S. (2004). La escuela y sus discursos: Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, 15, 107-124.
- Soler, S. (2009). Racismo y discurso en los textos escolares: Representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. En J. Arocha (ed.), *Nina, cronista de resistencias y disidencias* (pp. 233-265). Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, serie Estudios Afrocolombianos.
- Valencia, A. (2016). Discursos raciales históricos y su influencia en las prácticas de enseñanza de las matemáticas escolares asociadas a ellos. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(3), 9-25.
- Valoyes-Chávez, L. (2015). "Los negros no son buenos para las matemáticas": Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. *Revista cs*, 16, 169-206.
- Valoyes-Chávez, L. (2017). Inequidades raciales y educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 129-152.
- Wade, P. (1993). *Blackness and race mixture: The dynamics of racial identity in Colombia*. The John Hopkins University Press.

Diálogo del conocimiento

El Artículo que nos ofrece Ángela Patricia Valencia Salas conlleva a la reflexión en el rol docente. Consideramos que tiene relevancia la presente experiencia investigativa Colombiana que aborda temática de identidades raciales de los estudiantes y los maestros en procesos de aprendizaje. En ese sentido, consideramos que existe pocas investigaciones vinculado a temática "Discriminación – procesos de aprendizaje matemático"

En nuestro análisis, el fondo del problema de aprendizaje matemático de los Estudiantes radica en actitudes raciales y discriminatorios fundamentalmente por parte de algunos docentes. Sin embargo, desde nuestro rol docente consideramos que el problema de aprendizaje de matemática es exclusiva problema de Niños(as).

Asimismo, la escuela ante diversos factores como: se enfatiza en estrategias didácticas, mobiliario y otros, menos en actitudes negativas tanto: emocional y autoestima del estudiante arraigada en actitudes marcadamente discriminatorios. Por ello, nuestros interrogantes ¿Los maestros y maestras generamos en los proceso pedagógicos actitudes de tipo discriminatorio? Además, ¿Cómo y cuándo surge en el imaginario docente actitudes discriminatorios ante los(as) estudiantes con limitaciones en los procesos de aprendizaje matemático? Las respuestas las tendremos tanto desde nuestra propia reflexión como en el análisis del presente artículo.

De esa manera, el presente estudio ayudará a analizar fundamentalmente pensamientos y posicionamientos diversos del rol docente, ya que, el problema de fondo se vincula con prejuicios, estereotipos marcadamente discriminatorio hacia los(as) estudiantes con dificultades en la resolución de problemas matemáticos. Nuestra reflexión cuando brindamos mayor atención a estudiantes que solo tienen logros desarrollo de razonamiento lógico.

En ese sentido, surge la necesidad de debate y análisis de reflexión que ayuden resolver actitudes discriminatorias asociados a las relaciones estudiante-docente y estrategias didácticas que aplica el docente para el aprendizaje de las matemáticas que contribuyan a una educación de calidad.

Carmen García

Rollos internacionales





autor : Patricia Krebs
título : Pertencia

“Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí”: historias de agencia racial en la escolaridad chilena*



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 47-60

“They Call Me Black, but That Does Not Bother Me Anymore”: Stories of Racial Agency in the Chilean Schooling

“Eles me chaman de negro, mas isso já ñao é mais um incômoco para mim”: Histórias de agencia racial na escolaridade chilena

Luz Valoyes-Chávez**

Fecha de recepción: 20-09-20

Fecha de aprobación: 29-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Valoyes-Chávez, L. (2021). “Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí”: Historias de agencia racial en la escolaridad chilena. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12550>

* Esta investigación fue posible gracias al financiamiento otorgado por anid/Fondecyt #3180238.

** Doctora en Aprendizaje, Enseñanza y Currículo por la Universidad de Missouri-Columbia, Estados Unidos. Profesora asociada de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: lvaloyes@uct.cl
Orcid: orcid.org/0000-0001-6763-2094





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 47-60

RESUMEN

¿Qué nos dicen las historias de vida sobre la *agencia racial* de los estudiantes negros en contextos educativos? ¿Qué nos dicen estas historias sobre los límites, desafíos y posibilidades del discurso sobre la inclusión de niños, niñas y jóvenes negros e inmigrantes en la escolaridad? En este artículo de investigación presento las experiencias raciales de Henry y Michelle, dos estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno. Para ello se implementaron técnicas de investigación narrativa, evidenciando que, contrario a estudios en los cuales los estudiantes negros son posicionados como receptores pasivos de la violencia racial o como víctimas, Henry y Michelle despliegan una serie de mecanismos emocionales y personales para responder a microagresiones raciales en el sistema educativo. Esta agencia racial les permite enfrentar la marginalización en la clase en una dinámica constante de reconstrucción de sus identidades matemáticas y raciales.

Palabras clave: racismo; migración; identidad; enseñanza de las matemáticas; agencia racial

ABSTRACT

What do life stories tell us about the racial agency of black students in educational contexts? What do these stories tell us about the limits, challenges and possibilities of discourses of inclusion of black and immigrant children and youth in schooling? In this paper I discuss the racial experiences of Henry and Michelle, two Haitian students in the Chilean educational system. To do so, I use a narrative approach and show that, contrary to studies in which black students are positioned as passive recipients of racial violence or as victims, Henry and Michelle display a series of emotional and personal mechanisms to cope with and to respond to racial microaggressions in the educational system. This racial agency allows them to face marginalization in the class in a constant dynamic of reconstruction of their mathematical and racial identities.

Keywords: racism; migration; identity; mathematics teaching; racial agency

RESUMO

O que as histórias de vida nos dizem sobre o papel racial dos estudantes negros em contextos educacionais? O que essas histórias nos dizem sobre os limites, desafios e possibilidades dos discursos sobre a inclusão de crianças e jovens negros e imigrantes na escola? Neste artigo de pesquisa, apresenta-se as experiências raciais de Henry e Michelle, dois estudantes haitianos no sistema educacional chileno. Para isso, técnicas de pesquisa narrativa foram implementadas, mostrando que, ao contrário de estudos em que estudantes negros se posicionam como receptores passivos de violência racial ou como vítimas, Henry e Michelle desdobram uma série de mecanismos emocionais e pessoais para responder às microagressões raciais do sistema educacional. Essa agência racial permite-lhes enfrentar a marginalização na aula em uma dinâmica constante de reconstrução de suas identidades matemáticas e raciais.

Palavras-chave: racismo; migração; identidade; ensino de matemática; agência racial

Introducción

Henry y Michelle¹ son dos adolescentes de quince años cuyas familias provenientes de Haití emigraron a Chile entre el 2016 y el 2017. De acuerdo con datos del Departamento de Extranjería y Migración (DEM, 2020) ellos forman parte de los casi 200 000 haitianos que se han establecido en el país durante los últimos diez años en busca de oportunidades y mejor calidad de vida. Históricamente factores políticos, económicos y ecológicos han motivado la migración haitiana. La inestabilidad política auspiciada por la intervención extranjera que por décadas sostuvo en el poder a una élite corrupta y una economía asfixiada por el bloqueo internacional que mantiene en la pobreza a millones motivaron la salida de cientos de miles de haitianos hacia Estados Unidos, Canadá, las Antillas francesas y República Dominicana (Audebert, 2017). El mortal terremoto que tuvo lugar a comienzos del 2010 y que contribuyó a precarizar aún más las condiciones de vida en el país motivó un nuevo éxodo masivo de haitianos. En contraste con la migración anterior y debido al endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos y Europa, esta nueva ola migratoria se dirigió hacia América del Sur. Brasil se convirtió en epicentro de la diáspora haitiana debido principalmente a la relación privilegiada entre ambos países (Audebert, 2017). Posteriormente, y debido a la percibida estabilidad política, social y económica posdictadura, Chile se ha posicionado como un importante receptor de inmigrantes haitianos, quienes son asimilados principalmente como mano de obra barata (Tijoux, 2013).

Contrario a las expectativas Henry, Michelle y sus familias encuentran un ambiente hostil en Chile. La posibilidad de acceder a trabajos decentes con buenos salarios y la esperanza de un futuro mejor pronto se desvanecen. Las políticas migratorias impuestas por el Gobierno dificultan su permanencia legal, obstaculizan la reunificación familiar y alientan el regreso a Haití bajo diversas estrategias disfrazadas de "ayuda humanitaria". Henry y Michelle también encuentran que, en los medios de comunicación, personas "como

ellos" son presentados como portadores de enfermedades, incivilizados y bárbaros. En las escuelas y liceos estos procesos de deshumanización (Haslam, 2006) se materializan en violencia física y simbólica (Cerón *et al.*, 2017). La invisibilización y naturalización del racismo hacen parte de la cotidianidad escolar que se construye y se vive entre profesores y estudiantes en Chile (Pavez-Soto *et al.*, 2019). A pesar de que la Ley de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2015) propende por la eliminación de todas las formas de discriminación en las instituciones educativas y estipula que estas "sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (p. 2), los estudiantes inmigrantes afrontan múltiples dificultades para integrarse plenamente en el sistema educativo. Castillo *et al.* (2018) sostienen que aunque toda población estudiantil inmigrante enfrenta ostracismo y marginalización en la escolaridad chilena, estas condiciones se exacerban en el caso de los niños, niñas y jóvenes haitianos, entre quienes "se aprecia un significativo aislamiento en relación, por ejemplo, con lo que se aprecia en el caso de estudiantes de origen peruano, quienes parecen interactuar y ser parte de redes con estudiantes de origen chileno en mayor porcentaje" (Castillo *et al.*, 2018, p. 46). Cerón *et al.* (2017) confirman esta tendencia y muestran que estudiantes negros provenientes de Haití y Colombia experimentan mayores niveles de exclusión y marginalización. Como resultado de los procesos de racialización en la escuela chilena, la deshumanización de niñas, niños y jóvenes haitianos constituye una forma extrema de exclusión moral (Haslam, 2006) que antecede y justifica la violencia física en su contra. Por ejemplo, Riedemann y Stefoni (2015) documentan la quema del cabello de las niñas haitianas por parte de sus pares chilenos como una de las diversas formas de violencia racial que estas experimentan en la escuela, así como la minimización de este tipo de agresiones por parte de profesores y directivos, quienes, de acuerdo con Poblete (2018), no están preparados para responder a sus necesidades educativas.

Conocí a Henry y Michelle en el 2019 durante mis visitas de campo al Liceo Andes Chilenos. Los dos cursaban su primer grado de educación media y

¹ Todos los nombres de personas, lugares e instituciones usados en este artículo son seudónimos.

eran parte de la clase de matemáticas de Matías, uno de los profesores participantes en una investigación cuyo objetivo consistía en fortalecer las prácticas de enseñanza de las matemáticas en liceos vulnerables en Santiago (véase Valoyes-Chávez, 2019). Matías seleccionó a cuatro adolescentes —entre ellos Henry y Michelle— para apoyar su proceso de aprendizaje mediante el diseño de estrategias didácticas que respondieran a sus necesidades matemáticas. Esto me permitió entrevistarlos y documentar su participación e interacciones con Matías y demás compañeros en clase de matemáticas. Durante mis visitas al liceo, espacios informales como el recreo se convirtieron en puntos de encuentro con Henry y Michelle para conversar sobre "cosas triviales" de la vida cotidiana en Chile. Paulatinamente estas conversaciones se tornaron en diálogos en donde se recreaban experiencias relacionadas con ser negros e inmigrantes en el país. En las narrativas compartidas, estas experiencias raciales emergieron entrelazadas con las vivencias cotidianas en el liceo, el cuidado del cabello, las dificultades con el idioma, la comida y el clima. A pesar de diferencias evidentes entre Henry, Michelle y yo (la edad, por ejemplo), la identidad racial compartida y el estatus de *outsiders* en la sociedad chilena lograron establecer lo que Oakley (1981, citado en Elliot, 2005) denomina una "relación no jerárquica" entre ellos y yo en nuestros roles de entrevistados y entrevistadora. Dicha relación se expresó en la confianza y cercanía que me posibilitaron acceder a las formas en las cuales Henry y Michelle negociaban, significaban y resistían procesos de racialización en la clase de matemáticas a través de la narración de complejas y auténticas historias de vida.

En estos procesos de *reconstrucción* subjetiva se invierten elementos de orden personal, psíquico y emocional que conducen a reforzar, modificar o rehacer las identidades sociales (De Freitas y Walshaw, 2016) a partir de actos de negociación, significación y resistencia. En el caso de las dinámicas raciales, involucrarse en tales actos implica comprender la "gramática racial" (Bonilla-Silva, 2012), que constituye la fibra íntima de espacios institucionales como la escuela y que posibilita las interacciones personales y el desempeño social. Es decir, la gramática racial —entendida como reglas y lógicas implícitas o explícitas— domina

y regula las interacciones raciales institucionales. Sin embargo, en estos espacios las personas no son pasivamente posicionadas en términos raciales. Por el contrario, todas las formas de dominación, incluyendo la racial, son desafiadas, disputadas y resistidas por los actores sociales (Bonilla-Silva, 2012). Parafraseando a Foucault (1982), dicha agencia racial se expresa en actos de resistencia o aceptación frente a formas particulares de poder racial que transforman a los individuos en sujetos racializados a partir de la categorización y la imposición de regímenes de verdad. El ejercicio de la agencia racial tiene entonces un significado político por cuanto involucra la microcirculación del poder en los actos de subjetivación racial. ¿Qué nos dicen las historias de Henry y Michelle sobre la *agencia racial* de las personas en contextos educativos? ¿Qué nos dicen estas historias sobre los límites, desafíos y posibilidades del discurso sobre la inclusión impulsada por la política educativa chilena de niños, niñas y jóvenes negros e inmigrantes en la escolaridad local?

En este artículo uso técnicas de la investigación narrativa para explorar estas preguntas. Esta perspectiva de indagación posibilita el acceso a las experiencias subjetivas de los individuos con base en la narración de historias personales (Alvermman, 2002; González, 2016). Centrar el conocimiento experiencial de las personas negras tal y como emerge en las narraciones de las historias de vida legítima y valoriza dicho conocimiento en los procesos de comprensión de la opresión racial (Solorzano, 1997). En la medida en que el lenguaje es fundamental en la formación de subjetividades, estas contra-narrativas son de particular importancia en un momento en el que Henry y Michelle son interpelados racialmente como el "otro" y se enfrentan a una forma desconocida de entender su identidad racial. Como veremos en la próxima sección, en Chile "ser negro" adquiere significados y representaciones particulares y diferentes a aquellos que se asignan a esta categoría en Haití.

Teniendo en cuenta que la investigación narrativa no busca explicación lógica u objetiva de los hechos, sino que propende por la comprensión de las experiencias de las personas a partir de la construcción y significación de eventos históricos en sus vidas (Montero y Washington, 2011), en este artículo me propongo presentar las experiencias de Henry y Michelle en el

contexto de reconstrucción subjetiva racial desde sus perspectivas y formas de significar las relaciones raciales. Al usar las técnicas de dicho enfoque, privilegio la posicionalidad y subjetividad de los dos adolescentes (Riessman, 2001).

En los siguientes apartados describo brevemente el sistema racial chileno para contextualizar las experiencias raciales de Henry y Michelle. Luego, presento la forma en la cual se construyeron, organizaron y analizaron las historias que uso en este artículo. Finalmente, con base en estas historias propongo algunos elementos para discutir los límites, desafíos y posibilidades de la política educativa chilena sobre inclusión en relación con niños, niñas y jóvenes negros e inmigrantes.

Ser negro en Chile: elementos para comprender el sistema racial local

Un elemento definitorio del sistema racial en Chile es la invisibilización y negación de "lo negro" en la historia y en la identidad nacional (Salvo, 2013). La ideología racial dominante en el país apela a las nociones de la "raza chilena" y de la "nación chilena" como elementos fundantes de la identidad nacional, los cuales se constituyen a partir de lo que Trujillo y Tijoux (2016) denominan la "ficción racial". De acuerdo con los discursos que configuran, sustentan y recrean tal ideología, Chile es un país culturalmente homogéneo (Poblete y Galaz, 2008) constituido mayoritariamente por *blanco-mestizos* descendientes de inmigrantes provenientes de Europa. Tal "ficción racial" emerge y se consolida con base en un proyecto nacionalista promovido por las élites políticas e intelectuales locales durante la constitución del Estado-nación, las cuales promovieron la migración europea principalmente al sur del país con el propósito de colonizar y poblar estas áreas habitadas por comunidades indígenas. Se trató entonces de un proyecto nacionalista de "blanqueamiento" físico y cultural para "traer progreso y mejorar la raza" (Tijoux y Díaz, 2014, p. 300) al despojarla de una supuesta animalidad, salvajismo y amoralidad asociados a "lo indígena" y "lo negro". Tal proceso incluyó el aniquilamiento de la mayoría de los pueblos originarios y la sumisión y opresión de los que sobrevivieron al exterminio. Además, "mejorar la raza"

significó invisibilizar la negritud, entendida en el sentido que lo plantea Restrepo (2013), como los discursos y las prácticas de "lo negro". En este sentido, y a pesar del reconocimiento tardío del componente indígena en la identidad nacional, este proyecto nacionalista borró de la historia chilena la presencia de los africanos traídos como esclavos (González, 2014) y la contribución de "lo negro" a la identidad y cultura chilena. Solo en el 2019 y después de históricas movilizaciones, la comunidad negra chilena fue oficialmente reconocida como pueblo tribal. En adelante, la negritud en Chile será posicionada como un fenómeno "externo", foráneo y extraño que ingresa al país a través de las fronteras debido a la migración que ha tenido lugar en las últimas décadas. Así pues, ser negro en Chile es ser extranjero, un "otro" que no pertenece y representa una amenaza para la identidad nacional.

A pesar de que la migración es un fenómeno histórico en Chile, la última ola migratoria proveniente mayoritariamente de América del Sur y del Caribe es percibida como una amenaza al mito del Chile "blanco y educado". Aunque "ser inmigrante" es una identidad compartida, existe un posicionamiento diferencial en esta categoría, de manera tal que personas provenientes de Argentina o Venezuela, mayoritariamente *blanco-mestizos*, no son percibidos como inmigrantes (Tijoux, 2013). Son estos "inmigrantes invisibles", cuya condición sólo es revelada por el acento. En este sentido, inmigrante "no es palabra que refiera a todos los de dicha condición, sino quienes develan la inmigración como estigma construido; es decir, a los que traen a costas lo indígena y lo negro" (Tijoux, 2013, p. 4).

La raza abre una incisión en el plano de las subjetividades, que contrapone "lo humano" y los valores asociados (racionalidad, moralidad, inteligencia, civilidad, madurez, agencia) con lo "no-humano" y sus atributos (instinto, corporalidad, amoralidad, salvajismo, infantilismo, pasividad) y en este sentido actúa como un signo de otredad (Segato, 2007). Tal y como sostiene Weheliye (2014), la negritud define un sistema cambiante de relaciones desiguales de poder que delimita quiénes pueden reclamar el estatus de humanidad completa y quiénes no. Los procesos de racialización, entendidos como un "ensamblaje de instituciones, discursos, prácticas, deseos, infraestructuras, lenguajes, tecnologías, ciencias, economías,

sueños y artefactos culturales excluyen a los no-blancos de la categoría de humanos tal y como se entiende en el mundo moderno" (Weheliye, 2014, p. 3). En este sentido, ser negro en Chile es entonces una marca o un signo de ser "no-humano".

En contraste, ser negro en Haití tiene otros significados, en los cuales se mezcla un orgulloso pasado de lucha por la liberación de los esclavos con otros múltiples marcadores sociales, como la clase. Aunque la historia de la revolución haitiana se ha invisibilizado en los textos escolares y académicos, el pueblo negro haitiano emerge como el único que logró la liberación de esclavos en la historia moderna de Occidente. De acuerdo con Trouillot (2012), una revolución de esclavos era impensable para los franceses y, en general, para el sistema esclavista dominante en el siglo XIX. La deshumanización de los esclavos negros en Haití y su posicionamiento como bárbaros y, por tanto, incapaces de organizarse contribuyó a dicha percepción. Sin embargo, la revolución haitiana demostró que "los esclavos podían en efecto rebelarse" (Trouillot, 2012, p. 41), lo que dio lugar a la elaboración de una Constitución radical (Membre, 2017) que prohibió títulos nobiliarios y se opuso a los conceptos de propiedad y esclavitud. Además, el cimarronaje junto con formas de resistencia cultural ancladas en la herencia africana, como la creación del criollo y la religión vodú, fueron factores centrales en la lucha por la libertad en Haití (Martínez Peria, 2009) y constituyen parte fundamental de la negritud. Ser negro en Haití es sinónimo de orgullo.

La categoría *ser negro* en Haití articula, entre otros, elementos relativos a la clase, el origen social y la educación, –que no necesariamente otorgan particular relevancia a los rasgos fenotípicos y al color de la piel. Este y los rasgos fenotípicos como la textura del cabello nunca operan de manera aislada para categorizar racialmente a una persona. De acuerdo con Trouillot (1994), "modelos de discriminación con base en el color pierden su significado en Haití debido a que los postulados sociales sobre los cuales se fundamentan simplemente no aplican" (p. 149). Por el contrario, ellos se mezclan con la clase y el origen social, el nivel educativo y los vínculos sanguíneos entre otros para generar jerarquías sociales de identificación.

Co-construyendo historias de vida

La construcción de las historias de Henry y Michelle fue posible utilizando dos fuentes de información. En primer lugar, las conversaciones informales sostenidas durante el recreo y en otros espacios escolares constituyeron un espacio narrativo importante en el cual los dos adolescentes recreaban las experiencias de la vida cotidiana en el barrio y en la escuela. En segundo lugar, entrevistas semiestructuradas en las cuales utilicé episodios de clase permitieron la recreación e interpretación de diversas situaciones e interacciones con compañeros y el profesor. Tales episodios provenían de filmaciones de clases de matemáticas, que fueron grabadas de dos maneras distintas. Una cámara ubicada en la parte posterior del salón permitía capturar todas las dinámicas de la clase. Además, una segunda cámara montada en un trípode grabó a Michelle y a Henry durante los procesos de resolución de problemas en grupos pequeños. Este dispositivo me permitió capturar de cerca sus interacciones con compañeros durante la clase. En total durante el 2019 se grabaron ocho clases de matemáticas y realicé cinco entrevistas semiestructuradas.

Las historias que presento son una combinación de las narrativas construidas tanto en las conversaciones informales como en las entrevistas. Estas historias toman una forma similar a lo que Darragh y Radovic (2019) denominan un *narrative collage*, en el cual se combinan "pedazos" de las historias contadas en distintos momentos para formar un "todo" en el que, en nuestro caso, Henry y Michelle tienen la oportunidad de interpretar (en el sentido de actuar) su identidad racial en intersección con otras posibles. De acuerdo con Tedlock (2011), las narrativas permiten ordenar experiencias y sucesos personales que de otra manera parecerían eventos inconexos. Estas narrativas proporcionan una sensación de continuidad subjetiva por cuanto los eventos cotidianos se integran simbólicamente en una trama de nuestras historias de vida (Tedlock, 2011). En la construcción de estos *narrative collages* mi papel consistió fundamentalmente en "hilar" las historias contadas por los adolescentes alrededor de su agencia racial como elemento articulador ante diversos posicionamientos en el liceo y en clase

de matemáticas. Participo entonces no solo como una espectadora de las "actuaciones" de Henry y Michelle sino también como co-autora al ser parte del proceso de elaboración y comprensión de tales interpretaciones identitarias (Darragh y Radovic, 2019). Estas historias fueron leídas por los dos adolescentes durante el proceso de construcción y ajustadas teniendo en cuenta sus sugerencias y precisiones. Mis interpretaciones no son neutrales. Por el contrario, se realizan desde mis posicionalidades como mujer, negra e inmigrante en Chile, las cuales me permiten identificarme en muchos casos con las experiencias raciales de Henry y Michelle.

Historias de agencia racial en la clase de matemáticas. Elementos para la discusión

En este apartado presento las historias de Henry y Michelle. Incluyo mis interpretaciones de su agencia racial en dos categorías: *El encuentro racial* y *La identidad matemática*. En la primera describo la forma en la cual los dos adolescentes son interpelados como el "otro racial" y los mecanismos que desarrollan para responder a dicha interpelación. En la segunda categoría considero diversos mecanismos utilizados por ambos para enfrentar los intentos de marginalización y exclusión en la clase de matemáticas. Es importante resaltar que la palabra *categorías* no expresa ningún intento de generalización o teorización en el sentido usual. En la medida en que intento descifrar las formas en las cuales el poder racial y formas de conocimiento interactúan para producir nuevas subjetividades raciales en el contexto escolar, *categorías* se refiere a una forma de entender y distinguir las particularidades de la agencia racial en las historias de Henry y Michelle. Veamos sus historias.

Henry: "Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí"

Tengo 15 años. Vivo con mi mamá, dos hermanos de 4 y 8 años y un tío. Llevo 3 años en Chile. Primero vino mi mamá y nos quedamos con mi abuela en Puerto Príncipe. Luego ella mandó por nosotros. Mi papá se quedó en Haití, nosotros no vivíamos con él. No me gusta mucho Chile. Aquí en Santiago molestan a los niños, pero a lo mejor es en todo Chile. Me molestan por mi color de piel. Me dicen "negro", pero eso ya no es una molestia para

mí. Antes me molestaba más, ya casi no me molesta. En Haití no me molestaban así, no sé, pasaban otras cosas como pelear jugando fútbol, algo así; pero nada sobre lo físico, nunca me dijeron "negro". No sé, aquí son racistas. No salgo a la calle porque cerca de mi casa no vive gente buena. Bueno, en mi barrio la mayoría son personas decentes, pero otros fuman [drogas]. Y no quiero jugar con los niños porque ellos me molestan, no quiero que me molesten. Por eso me quedo en la casa. Cuando llegué al colegio casi todos me molestaban. Bueno, antes, porque ya no me molestan tanto. Ya me estoy adaptando, de a poco. Cuando los niños me molestaban porque me decían "negro" les acusaba con la tía² o con el director; a veces no hacía nada. Los tíos los retaban a ver si se calmaban, los retaban para que no dijeran eso, para que no me molestaran más. Porque eso me molestaba. Bueno, todavía me molesta, pero poco. Antes asistía al taller del colegio, pero ya no. Y también entrenaba fútbol. Pero me empezaron a molestar también, y me fui, me fui, dejé de entrenar el fútbol y ya no hago ninguna actividad. Me da rabia. Mi materia favorita en el liceo es matemáticas, artística, creo que esas dos. Matemáticas no es difícil y el tío explica muy bien, entiendo. No es difícil. Yo ya sabía sumar, restar, multiplicar y dividir y eso me ayuda a entender mucho más, puedo hacer fracciones, hacer muchas cosas más. Y en arte me gusta dibujar, y por eso me gusta arte también. Resolviendo problemas no me va muy bien porque encuentro que es complicado saber cómo, qué, y no sé cómo explicar, pero creo que es, siento que es complicado. Cuando estoy trabajando en grupo, realmente no trabajo en grupo, me dejan solo. Y se rien cuando le pregunto al tío. Es que a veces no encuentro las palabras [en español]. ¿Pero qué puedo hacer? Pero yo quiero estudiar ingeniería, electricidad, algo de eso, porque dicen que en el futuro casi todo va a ser de electricidad, y por eso me gustaría estudiar electricidad. Entonces tengo que ser bueno en matemáticas y yo intento. Yo puedo aprender solo. No necesito de ayuda.

Michelle: "Cuando me dicen '¿por qué mejor no te vas para tu país?' me quedo callada. La discriminación existe en todos lados"

Tengo 15 años y hace 3 años vivo en Chile con mi hermana mayor y otro hermano. Yo soy la menor. Antes vivíamos en Curicó, pero nos vinimos a Santiago con mi hermana. Mi hermano se quedó allá. Teníamos una buena vida en Haití, pero yo quería una mejor educación porque allá la educación es un poco difícil. A veces no les

2 En Chile, en el contexto cotidiano de las escuelas, los profesores y las profesoras son llamados de manera coloquial *tíos* y *tías*, respectivamente.

pagaban a los profesores; cuando los alumnos llegaban al colegio, no encontraban al profesor; entonces eran dos días, tres días sin profesor. Casi toda mi familia vive fuera de Haití. Yo tengo una hermana que ahora está en Estados Unidos con mi papá y otra en República Dominicana. Y quiero viajar a otros países para divertirme y para aprender otros idiomas. En mi país a la gente le gusta mucho eso de aprender un idioma más. Entonces yo quise venir acá a Chile para aprender español porque me gustaba mucho el idioma y para tener una mejor educación. Pero teníamos una buena vida en Haití. He aprendido español con mis compañeros de clase y usando el internet. Mi hermana tiene dos niños y yo siempre hablo con ellos en español, pero con mi hermana hablo en criollo. Creo que en todos los países existe eso de la discriminación, en todo país existe. Algunas veces he vivido eso, pero no me molesta tanto. Como cuando fui a República Dominicana. Allá también existe discriminación y he leído que casi en todos los países existe discriminación. Cuando llegué a Chile no habían tantos haitianos como yo, entonces la gente era más amable, me querían tocar el pelo, la piel, todo eso. Pero ahora te dicen "Hay muchos y tienen que volver a su país". No me gusta eso. A veces te dicen "¿por qué vienes acá? ¿por qué no te quedas en tu país? ¿por qué mejor no te vas para tu país?" Me quedo callada. La discriminación existe en todos lados. Eso me molesta, pero me quedo callada porque sé que esto tiene que existir. Cuando uno va a la Oficina de Extranjería, si vienen los chilenos a buscar algo, te miran como si fueras nada, entonces eso igual molesta también. Yo espero que se acostumbren a este color de esta persona. Puede que les moleste pero pues se tienen que acostumbrar. Cuando llegamos a Curicó los alumnos me molestaban harto. Aquí no, pero en el colegio donde yo estaba antes sí. Había un alumno que para mí era pesado porque yo me juntaba con otros alumnos y este alumno le decía a los otros "¿porque se juntan con esta niña?". Y me decía que yo era fea, bien fea y todo eso. Yo me quedaba callada y los otros alumnos le decían "ella es nuestra amiga, ¿qué te importa a ti?" y todo eso. Y yo no le decía nada a los tíos, ellos no sabían nada, yo me quedaba callada. Pero eso me molestaba mucho. Yo creo que en el campo existe gente como más ignorante que acá en Santiago. Acá existe gente como más sabia. Pero la discriminación existe en todas partes. Me encantan las matemáticas porque las encuentro, no sé, fácil. Cuando el tío me explica yo entiendo muy fácil y el lenguaje que usa igual lo entiendo. En historia no entiendo casi nada porque cuando te cuentan la historia de Chile, cuando me hablan de Chile a veces me cuesta. Me va mal en historia. Pero cuando no entiendo algo en clase de matemáticas busco en

internet. No es difícil porque es solo pensar. En historia tengo que buscar información y todo eso y en matemática es solo hacer algo muy chiquitito y resolver hartas cosas, a mí me parece fácil; entonces por eso me gustan más las matemáticas. Las chiquillas al principio creían que no sabía matemáticas y no querían trabajar conmigo. Se juntaban entre ellas y conversaban y trataban de resolver solas el problema. Pero cuando salí al tablero y resolví el problema me empezaron a ver distinto y ya me preguntaban. Y el tío nos hacía preguntas difíciles y ellas veían que yo las respondía. Así que si ellas no trabajaban conmigo, pues perdían ellas, yo no. Y así empezaron a buscarme también en el recreo para que fuéramos amigas. Creo que no voy a necesitar muchas matemáticas porque quiero ser enfermera. Pero me gustan las matemáticas.

El encuentro racial

En contraste con los significados asociados a "ser negro" en Haití, Henry y Michelle se encuentran en un contexto en el que se impone esta categoría como una condición de inferioridad y de otredad. En dicho contexto sus subjetividades raciales están en un constante proceso de reconstrucción a partir de las interacciones sociales y de los encuentros con otros ya sea en la institución escolar o en distintos espacios colectivos, como el barrio. En estas interacciones se recrean significados y representaciones con base en las imágenes, ideas y conceptos desde donde se construye la diferencia racial en Chile. Henry y Michelle tratan de entender cómo la palabra *negro* se transforma en un insulto, en una herramienta de humillación y de expulsión de los espacios sociales compartidos. En primer lugar, ser posicionado discursivamente como *negro* produce una *escisión* en el mundo social (Hall, 1997), de tal manera que se crean dos tipos de espacios: unos posibles de habitar, como la casa, y otros imposibles, como las calles del barrio y de la ciudad o del taller en el liceo. Lo anterior es un indicador de la forma en la cual espacios sociales e institucionales como el barrio y la escuela son, principalmente, espacios simbólicos o redes de significados sobre la normalidad y la diferencia racial en donde las dinámicas de poder se traducen en procesos de opresión y subordinación racial (Neely y Samura, 2011). En otras palabras, estos son espacios racializados en donde se recrean y perpetúan formas de exclusión y marginalización. La experiencia de racialización del espacio y la comprensión sobre aquellos

que es posible habitar también la comparte Michelle. De manera sistemática se le recuerda que la calle es de los chilenos, que ella "no pertenece" y que debe regresar a su país. Esta condición de "no pertenecer" y de ser siempre una extranjera se presenta también en el espacio de las relaciones interpersonales en el liceo. Se expresa esta condición de otredad en el reclamo del compañero que exige una separación entre "esta niña" y las estudiantes chilenas, como si este encuentro no fuera posible en el espacio escolar.

En segundo lugar, una respuesta de Henry a la interpelación racial es el retiro de la vida social en los espacios compartidos del barrio y la escuela con las consecuencias emocionales, personales y académicas que ello conlleva. Esta exclusión voluntaria lo protege de las agresiones y de la violencia que otros imponen sobre él la cual termina por limitar las posibilidades de construir relaciones sociales y afectivas que le permitan su desarrollo como adolescente y como ser humano. En contraste, Michelle se resiste a este aislamiento y asume una postura más desafiante. Su experiencia personal en otros sistemas raciales como el de República Dominicana le permite entender que la discriminación racial es un fenómeno persistente en el mundo y que, a pesar de ello, es posible sobrevivir. Espera entonces que, en algún momento, se "normalice" la presencia negra en la sociedad chilena. Al analizar la posición ontológica del negro en Occidente, Wilderson (2020) introduce el concepto de "muerte social" para indicar la imposibilidad de vivir o de ser considerado un ser humano en el mundo social. En el caso de Henry y Michelle, la "imposibilidad de vivir" se expresa justamente en el encierro, la soledad y en el aislamiento en los espacios sociales en los que sucede y transcurre la vida.

Finalmente, es importante resaltar el costo emocional del encuentro racial y la reconstrucción subjetiva. Tanto Henry como Michelle responden con rabia frente al posicionamiento deshumanizador que sufren en Chile. Es una rabia que no se expresa en forma de agresiones verbales o físicas en contra de los abusadores. Por el contrario, es una emoción que se introyecta transformándose ya sea en un aparente desinterés por las agresiones o por una especie de adaptación a y normalización de las situaciones de violencia racial. Soportar en silencio la agresión racial funciona

entonces como un mecanismo para transitar por los espacios sociales y escolares. Bonilla-Silva (2019) introduce la noción de *emociones racializadas* para describir la amplia gama de sentimientos que produce la dominación racial. Estas emociones emergen como resultado de las interacciones raciales en contextos institucionales como la escuela o en espacios sociales como el barrio. Por ejemplo, la rabia de Henry y Michelle se conecta claramente con la experiencia racial; es una emoción que emerge como respuesta a la hostilidad ejercida por aquellos que se asumen en un estatus racial superior.

El costo emocional del racismo y su impacto psicológico en los estudiantes ha sido poco explorado. La discriminación y opresión racial se materializa en una serie de emociones, como la rabia o la resignación, que pueden interferir con el desarrollo afectivo y la salud mental y tienen un impacto en sus identidades individuales (Castillo, 2016). Con base en la interpretación de las historias de Henry y Michelle, llamo la atención sobre la importancia de considerar las "emociones raciales" (Bonilla-Silva, 2019) y el impacto psicológico del racismo antinegro en niños, niñas y adolescentes.

La identidad matemática

Martin (2009) define la identidad matemática en términos de "las disposiciones y creencias que los individuos desarrollan sobre sus habilidades para participar y desempeñarse en contextos matemáticos y para usar las matemáticas para cambiar sus condiciones de vida" (p. 326). Tanto Henry como Michelle despliegan identidades matemáticas positivas. En contraste con ideas dominantes en el campo de la educación matemática, en donde se representa a los estudiantes negros como incapaces de entenderlas (Valoyes-Chávez, 2018), ambos adolescentes manifiestan gusto por las matemáticas y buscan formas de responder a las dificultades que encuentran. Esta forma de agencia les permite desempeñarse con éxito en la clase. Por ejemplo, para Henry el idioma emerge como obstáculo que le impide participar en los procesos colectivos de solución de problemas matemáticos. Aunque reconoce dicha dificultad y la marginalización que esto ocasiona en el grupo, Henry acude a Matías para apoyar su proceso de aprendizaje. Es decir, Henry parece aceptar la

exclusión a la que es sometido por el grupo, pero esto no le impide buscar formas de resolver sus dificultades matemáticas. Michelle se resiste a ser marginalizada del trabajo colectivo en clase. Además del apoyo de Matías, ella recurre a videos en YouTube y en general a recursos en línea para encontrar respuestas a las preguntas relacionadas con el contenido matemático abordado en clase. Así pues, Henry y Michelle despliegan una serie de estrategias que les permiten acceder al conocimiento matemático y participar de la actividad matemática propuesta.

Un aspecto fundamental que emerge de las historias es la conciencia sobre la clase de matemáticas como un espacio en que también se experimentan exclusión y marginalización. Sin embargo, Henry y Michelle también han comprendido que debido al poder que las matemáticas otorgan en la escolaridad, "ser buenos" en matemáticas les permite combatir dichos procesos de opresión. El éxito en el aprendizaje de la disciplina aumenta sus posibilidades de continuar con sus estudios y cumplir sus metas. Michelle usa su habilidad matemática como un recurso a favor para enfrentar la discriminación racial en la clase y establecer relaciones con los demás compañeros. Su posicionamiento como "buena para las matemáticas" le permite empoderarse socialmente en clase usándolo a su favor para participar de la actividad matemática colectiva. Así, Michelle intenta mostrar que "ser negra" y "ser buena en matemáticas" son dos identidades compatibles.

Es importante resaltar el papel de Matías, no solo en el apoyo al proceso de aprendizaje de las matemáticas de Henry y Michelle, sino también en la creación de las condiciones para que ambos participen en la actividad matemática propuesta. Mis notas de campo dan cuenta de la forma en que Matías atiende y trata de responder a necesidades matemáticas específicas de Henry, dedicando tiempo a resolver sus dudas y tratando de usar un lenguaje apropiado que facilite la comunicación entre ambos. Paradójicamente, este apoyo contribuye a la marginalización del estudiante, por cuanto lo separa del trabajo colectivo que el resto

del grupo realiza. Este rol es ciertamente más notable en el caso de Michelle, a quien Matías constantemente desafía matemáticamente. Además, la motiva a mostrar su trabajo al resto de la clase en el tablero y a expresar su pensamiento en público. Como resultado de su participación en el programa de desarrollo profesional (Valoyes-Chávez, 2018a), Matías desarrolla paulatinamente herramientas que le permiten apoyar el aprendizaje de los dos adolescentes.

Aunque Henry y Michelle ejercen su agencia racial, esta se encuentra limitada por la naturaleza racializada de los espacios sociales e institucionales en los cuales habitan. Ambos se resisten a la marginalización y exclusión que se les impone. Pero esta resistencia se enfrentan al ensamblaje de prácticas y discursos que terminan deshumanizando a las personas negras en Chile. Contrario a estudios en los cuales los estudiantes negros son posicionados como receptores pasivos de la violencia racial o como víctimas, las historias construidas muestran la forma en la cual Henry y Michelle despliegan una serie de mecanismos emocionales y materiales para enfrentar el posicionamiento negativo de sus identidades raciales en el sistema educativo chileno.

Las historias de Henry y Michelle nos permiten preguntarnos por el alcance de los discursos sobre la inclusión en el sistema educativo chileno. ¿Es posible la inclusión de un grupo de estudiantes cuya identidad racial es considerada históricamente una amenaza para la identidad nacional? ¿Tiene sentido "incluir" a los estudiantes negros en un sistema educativo que los deshumaniza? Pareciera que la discusión sobre la inclusión escolar debe contemplar la deconstrucción de las condiciones políticas, económicas y sociales que históricamente han justificado y naturalizado los procesos de exclusión y marginalización en la escuela. Es decir, los esfuerzos por implementar la política de inclusión en el país deben tener en cuenta la naturaleza racializada de los espacios escolares y las condiciones que mantienen y reproducen jerarquías raciales en la escuela. Ignorar el racismo antinegro en Chile puede contribuir al fracaso de la política de inclusión escolar.



autor : Patricia Krebs
título : Musica del Mundo

Referencias

- Alvermann, D. E. (2002). Narrative approaches. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Ed.), *Methods of literacy research: The methodology chapters from the handbook of reading* (pp. 47-64). Erlbaum.
- Audebert, C. (2017). The recent geodynamics of Haitian migration in the Americas: Refugee or economic migrants. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, 34(1), 55-71.
- Bonilla-Silva, E. (2012). The invisible weight of whiteness: The racial grammar of everyday life in contemporary America. *Ethnic and Racial Studies*, 35(2), 173-194.
- Bonilla-Silva, E. (2019). Feeling race: Theorizing the racial economy of emotions. *American Sociological Review*, 84(1), 1-25.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes inmigrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la Educación*, 49, 18-49.
- Castillo, E. (2016). Las niñas y niños del destierro: Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246.
- Darragh, L. y Radovic, D. (2019). "To Tia with love": Chilean mathematics teacher identities after professional development. *zdm Mathematics Education*, 51(3), 517-527.
- De Freitas, E. y Walshaw, M. (2016). *Alternative theoretical frameworks for mathematics education research: Theory Meets Data*. Springer.
- Departamento de Extranjería y Migración (2020). *Reporte migratorio sobre población migrante en Chile*. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/06/Memoria-Digital-2018-Departamento-de-Extranjer%C3%ADa-y-Migraci%C3%B3n.pdf>
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research*. Sage.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- González, C. (2014). *Esclavos y esclavas demandando justicia. Chile, 1740-1823. Documentación judicial por carta de libertad y papel de venta*. Editorial Universitaria.
- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: Las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(40), 103-116.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the other. En S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representation and signifying practices* (pp. 223-290). Sage.
- Haslam, N. (2006). Dehumanization: An integrative review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 252-264.
- Martin, D. (2009). Researching race in mathematics education. *Teachers College Record*, 111(2), 295-338.
- Martínez Peria, J. F. (2009). Haití: La revolución olvidada. *E-I@tina, Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 7(27), 3-30.
- Membe, A. (2017). *Critique of black reason*. Duke University Press.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Ley de inclusión escolar*.
- Montero, M. K. y Washington, R. (2011). Narrative Approaches. Exploring the phenomenon and/or method. En N. Duke y M. Mallete (Eds.), *Literacy Research Methodologies* (pp. 331-352). The Guilford Press.
- Neely, B. y Samura, M. (2011). Social geographies of race: Connecting race and space. *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1933-1950.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2008, September 2-21). *Identity at the crossroad: Peruvian immigration and education in contemporaneous Chile*. [Ponencia] II International Congress of Ethnography and Education. Immigration and Citizenship. Emigra, Barcelona, España.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: La invención de las "comunidades negras" como grupo étnico en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(2), 191-216.
- Riessman, C. (2001). Analysis of personal narratives. En J. Gubrium y J. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research* (pp. 695-710). Sage.
- Salvo, J. (2013). El componente africano de la chilenidad. *Persona y Sociedad*, 27(3), 53-77.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Solorzano, D. (1997). Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping and teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 5-19.

- Tedlock, B. (2011). Braiding narrative ethnography with memoir and creative. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 331-339). Sage.
- Tijoux, M.E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 35, 1-15.
- Tijoux, M. E. y Díaz, G. (2014). Inmigrantes, los "nuevos bárbaros" en la gramática biopolítica de los Estados contemporáneos. *Quadranti-Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*, 2(1), 283-310.
- Trouillot, M. R. (1994). Culture, color and politics in Haiti. En S. Gregory y R. Sanjek (Eds.), *Race* (pp. 146-174). Rutgers University Press.
- Trouillot, M. R. (2012). An unthinkable history: The Haitian revolution as a non-event. En A. Goldstein (Ed.), *Haitian history: New perspectives* (pp. 33-52). Routledge.
- Trujillo, I. y Tijoux, M.E. (2016). Racialización, ficción, animalización. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración* (pp. 49-63). Editorial Universitaria.
- Valoyes-Chávez, L. (2019). On the making of a new mathematics teacher: Professional development, subjectivation, and resistance to change. *Educational Studies in Mathematics*, 100(2), 177-191.
- Valoyes-Chávez, L. (2018). Racism and mathematics education in a racial democracy: Views from the classroom. En U. Gellert, C. Knipping y H. Straehler-Pohl (Eds.), *Inside the mathematics class: Sociological perspectives on participation, inclusion, and enhancement* (pp. 167-189). Springer.
- Weheliye, A. (2014). *Habeas viscus: Racializing assemblages, biopolitics, and black feminist theories of the human*. Duke University Press.
- Wilderson, F. B. (2020). *Afropessimism*. Liveright.

Diálogo del conocimiento

El artículo «“Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí”: historias de agencia racial en la escolaridad chilena», que nos comparte Luz Valoyes Chávez, analiza la situación de los chicos y chicas de familias inmigrantes de Haití en el contexto de Chile, donde existe una valoración racista contra ellos y ellas. La realidad chilena es generadora de la deshumanización de niñas, niños y jóvenes que produce efectos de deshumanización y valoración negativa en lo moral y social. En la realidad social de los contextos educativos con población de origen afrodescendiente se produce una gramática racial que da cuenta de prácticas de dominación que afecta la identidad y la construcción subjetiva de los chicos y chicas en esta situación, pero al mismo tiempo como agencias racializadas produce, desde la concepción Foucaultiana, actos de resistencia o aceptación frente a formas particulares de poder racial que transforma a los individuos en sujetos racializados a partir de la categorización y la imposición de regímenes de verdad. Por medio de la investigación narrativa, la autora presenta las experiencias de Henry y Michelle en el contexto de reconstrucción subjetiva racial desde sus perspectivas y formas de significar las relaciones raciales. El uso del término negro como discriminación crea diferencias en las prácticas sociales y personales, promoviendo espacios sociales como espacios simbólicos o redes de significados sobre la normalidad y la diferencia racial en donde las dinámicas de poder se traducen en procesos de opresión y subordinación racial como productores de exclusión y marginalización. De acuerdo con Valoyes se presentan unas emociones racializadas en respuesta a esas formas de exclusión y negación social. El ejercicio investigativo busca fortalecer las prácticas de enseñanza de las matemáticas en liceos vulnerables en Santiago, en el caso de Henry y Michelle quienes cuentan con una potencia formativa en áreas como las matemáticas les permite combatir dichos procesos de opresión y les abre un espacio social otro, de reconocimientos de lo que hacen y saben hacer, una oportunidad de no dejarse discriminar y promover sus expectativas formativas a futuro. Este tipo de experiencias realizadas con Henry y Michelle chicos y chicas representativas del racismo escolar lleva a Valoyes a hacer preguntas sobre la validez de la inclusión como política educativa.

Javier Fayad Sierra

La comunidad dividida: las alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 61-74

The Divided
Community:
Educational
Alternatives
to Racism in
Michoacán, Mexico

A comunidade
dividida: as
alternativas
educacionais ante
o racismo em
Michoacán, México

Alberto Colin-Huizar*

Fecha de recepción: 10-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Colin-Huizar, A. (2021). La comunidad dividida: las alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12435>



*

Universidad Veracruzana.
Correo electrónico: alberto.colinh@gmail.com
Orcid: orcid.org/0000-0002-9899-073X



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 61-74

RESUMEN

En este artículo de investigación se propone documentar y analizar algunas estrategias educativas protagonizadas por un colectivo de docentes, como herramientas para la eliminación del racismo en una escuela primaria indígena en Michoacán, México. A partir de una investigación educativa con enfoque etnográfico e histórico, se examinaron las principales problemáticas sociales, políticas y culturales que enfrentan los educadores y educandos de la comunidad de Atapan, con el objetivo de construir una dinámica escolar alternativa al modelo estatal y promover una serie de acciones ante las diferentes formas de discriminación racial en el contexto local. Estas prácticas escolares situadas en el sistema educativo indígena, se desarrollan en un campo de diferenciación socioeconómica producido por la configuración socio-espacial de la comunidad y los efectos de ideologías racistas proyectadas por los Estados nacionales en los procesos de escolarización, situación que obstaculiza el desarrollo de la etnicidad en la escuela e impide el despliegue de la educación alternativa que promueve el profesorado sindicalista.

Palabras clave: educación alternativa; educación indígena; racismo; sindicato de profesores

ABSTRACT

The purpose of this research article is to document and analyze some of the educational strategies used by a group of teachers as tools for the elimination of racism in an indigenous elementary school in Michoacán, Mexico. Based on educational research with an ethnographic and historical approach, the main social, political, and cultural problems faced by teachers and students in the community of Atapan were examined, with the aim of building an alternative school dynamic to the state model and promoting a series of actions to address the different forms of racial discrimination in the local context. These school practices, located in the indigenous educational system, are developed in a field of socioeconomic differentiation produced by the socio-spatial configuration of the community and the effects of racist ideologies projected by the national States in the schooling processes, a situation that hinders the development of ethnicity in the school and prevents the deployment of alternative education promoted by the unionist teachers.

Keywords: alternative education; indigenous education; racism; teachers' union

RESUMO

Neste artigo de pesquisa, propõe-se documentar e analisar algumas estratégias educacionais realizadas por um grupo de professores, como ferramentas para a eliminação do racismo em uma escola de ensino fundamental indígena em Michoacán, México. Partindo de uma pesquisa educacional com enfoque etnográfico e histórico, foram examinados os principais problemas sociais, políticos e culturais enfrentados pelos educadores e alunos da comunidade Atapan, com o objetivo de construir uma dinâmica escolar alternativa ao modelo estatal e promover um conjunto de ações frente as diferentes formas de discriminação racial no contexto local. Essas práticas escolares localizadas no sistema educacional indígena, desenvolvem-se em um campo de diferenciação socioeconômica produzida pela configuração socioespacial da comunidade e pelos efeitos de ideologias racistas projetadas pelos Estados nacionais nos processos de escolarização, situação que dificulta o desenvolvimento da etnicidade na escola impedindo a implantação de alternativas educacionais promovidas pelos professores sindicais.

Palavras-chave: educação alternativa; educação indígena; racismo; sindicato de professores

Introducción

Para comprender la educación escolarizada en México hay que reconocer la existencia de múltiples experiencias de hacer escuela. A pesar de que la institución educativa es un producto homogéneo con pretensiones de universalidad que ofrece lo mismo para toda la población, en realidad es moldeada, reconstruida y resignificada a través de las distintas trayectorias de las personas y de los fragmentos sociales donde se insertan (Saraví, 2015). Así pues, el mosaico de vivencias escolares se origina en diversas y desiguales condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, en contextos rurales y urbanos que reflejan la compleja composición del México profundo (Bonfil, 1987). Una de las razones por las que se ha conformado esta pluralidad de sentidos de hacer escuela tiene un origen histórico. Desde inicios del siglo pasado, una "cadena interminable de agentes colocados en posición diferenciada en el sistema étnico y de clases" (Castellanos, 2004, p. 15) implementó un conjunto de dispositivos de poder ideológico con el propósito de borrar la diversidad sociocultural y difundir un *ethos* nacionalista con ideales de progreso y civilización para homogeneizar la identidad de los pueblos (Calderón, 2006). Para este propósito, la escuela oficial como vehículo de Estado y los maestros como intermediarios funcionaron como un embudo de la pluralidad cultural que, en el ideal nacional, arrojaría una cultura "superior": la mestiza, la cual es considerada como un componente clave del mito ideológico de la formación de la nación mexicana, lo que implica que ser mexicano es ser mestizo (Moreno, 2012).

Sin embargo, en el horizonte político-educativo de los colectivos de docentes que integran la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE),¹ el propósito de luchar por otro tipo de educación y otra lógica escolar que contrarreste la repro-

ducción del *statu quo* tiene un largo camino por recorrer, que se traduce en múltiples iniciativas locales, regionales y estatales que se diseñan e implementan a partir de la praxis de cientos de profesores sindicalistas en escuelas de educación básica. En términos generales, dichas alternativas educativas incrustadas en la escuela convencional vinculan la democracia escolar, el trabajo comunitario y la transformación curricular como ejes de una nueva acción política y pedagógica a través de los objetivos que persigue cada grupo de maestros y maestras de acuerdo al contexto donde se sitúan (Olivier, 2016; Ramírez, 2020).

En algunos casos, el trabajo docente en instituciones educativas localizadas en territorios indígenas enfrenta complejos desafíos adicionales para llevar a cabo sus proyectos de educación alternativa a contracorriente de los currículos nacionales. Esto se debe en parte a las políticas educativas neoliberales que consolidaron las inercias del mestizaje por medio de la diferenciación social, racial y política que merman las posibilidades de explorar otro tipo de educación que dispute las epistemes que permean los contenidos escolares oficiales. A pesar de ello, existen experiencias emergentes originadas por el propio movimiento sindical y pedagógico del profesorado incorporado a la CNTE, las cuales delinean los elementos centrales de lo que sus actores llaman *alternativas educativas* (Cisneros, 2016).

En este sentido, este trabajo aborda en un primer momento el planteamiento de los trabajadores de la educación pertenecientes a la CNTE en Michoacán. Esta experiencia educativa se concreta con la implementación de las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB), un modelo escolar alternativo que propicia mecanismos de aprendizaje más allá del aula en conexión con la cultura e historia locales. La principal aspiración del magisterio sindicalista michoacano consiste en generar proyectos de transformación social que tienen en el espacio escolar el centro de sus propuestas políticas, a partir del aprendizaje inspirado en pedagogías críticas y la articulación con procesos sociopolíticos que permiten extender los vasos comunicantes entre las escuelas y la vida comunitaria.

En un segundo momento, se describe la experiencia de la Escuela Integral Niños Héroe, una institución educativa localizada en la comunidad de Atapan,

¹ Desde mediados del siglo pasado, los trabajadores de la educación en México han estado organizados en una plataforma sindical denominada Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la cual se divide en secciones, una por cada entidad federativa, para organizar los distintos núcleos de base y representantes locales, regionales y estatales. En 1979, un sector crítico y democrático del SNTE realizó un congreso multitudinario donde se creó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, una suerte de órgano sindical democrático paralelo al SNTE. Mientras que la CNTE apostó por la democracia sindical como principio organizativo, la defensa de los derechos laborales y el impulso de una educación alternativa para el país, el SNTE se mantuvo como un sindicato funcional al Estado con una estructura corporativa y caciquil.

en la meseta p'urhépecha.² En este contexto, el profesorado indígena, bilingüe y sindicalista construye su propia alternativa educativa, la cual constituye una apuesta por democratizar la organización escolar e incentivar mecanismos de vinculación comunitaria articulados a partir de las relaciones entre los grupos magisteriales disidentes y la propia comunidad. Es en esta relación de vinculación donde surgen los principales obstáculos de la alternativa educativa, pues las relaciones asimétricas de poder que sustentan la organización socioespacial de la comunidad reflejan los efectos interpersonales del mestizaje, que ha dejado profundas huellas sobre la configuración política de los habitantes de Atapan, sus imágenes sobre la diferencia cultural y la forma en que se relacionan socialmente.

En términos metodológicos, este escrito es parte de una investigación educativa más amplia, en la cual se implementó un acercamiento etnográfico para el estudio de procesos de apropiación socioeducativa con comunidades escolares en Michoacán. Por esta razón, se recupera el enfoque etnográfico en educación, asociado a una reconstrucción sociohistórica sobre el contexto donde se asienta la escuela. Se hizo trabajo de campo etnográfico durante un año de manera intermitente (de julio del 2017 a junio del 2018), realizando estancias en la comunidad por periodos de alrededor de una semana por mes, donde se llevaron a cabo registros de interacción en el aula, observación participante en asambleas y reuniones de profesores, así como en actividades festivas de la escuela y de convivencia entre la niñez y la comunidad. Estas estrategias metodológicas presenciales y de inmersión en la dinámica cotidiana se combinaron con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los docentes de la EIEB en la última parte del trabajo de campo.

Las múltiples estrategias desplegadas en campo fueron útiles en la medida en que permitieron indagar el funcionamiento del campo escolar a partir de privilegiar el acercamiento empático con los sujetos

educativos en sus dinámicas cotidianas para la comprensión de sus perspectivas, discursos y prácticas en el ámbito de la educación (Bertely, 2000). De igual manera, el trabajo de documentación histórica combinado con los testimonios de los propios actores para reconstruir la memoria "detrás de la escuela", fue vital en el sentido que permitió construir pistas para comprender la dinámica social y política de la escolarización en Atapan, el papel de los educadores indígenas, así como el problemático desarrollo de las relaciones de vinculación en un contexto marcado por las constantes prácticas discriminatorias.

Las Escuelas Integrales de Educación Básica: una ruta para transformar la escuela

En Michoacán, el experimento de las Escuelas Integrales fue negociado por la dirigencia de la CNTE con el Gobierno estatal desde 1998 a través de un proceso continuo de negociación-movilización-negociación, con la mediación de una comisión bipartita integrada por sindicalistas y funcionarios del Gobierno. El proyecto fue establecido en acuerdos oficiales a partir del 2003, pero reconocido oficialmente por el Gobierno de la entidad en octubre del 2016. En esta apuesta escolar, los profesores plantearon la gestión, el currículo, la evaluación y los principios pedagógicos de manera distinta a la escuela convencional. En principio, las EIEB funcionan con una jornada de ocho horas (cinco de trabajo con el grupo y tres horas para planeación, capacitación, actualización docente y vinculación con la comunidad). Inician con trabajo en el aula por la mañana —primero activación física, para pasar a las clases y luego a la comida— y por la tarde continúan fuera del aula, donde emplean el tiempo para trabajar en el proyecto productivo de cada escuela (producción agrícola, panadería, etc.) y ofrecer diversos talleres o regularización para los estudiantes, en los que también pueden participar los padres de familia y la comunidad en general.

Su modo de organización está basado en la democracia directa a través del funcionamiento por colectivos y asambleas, en el cual se busca alcanzar acuerdos entre todos los sujetos educativos organizados en colectivos (educadores, estudiantes, padres de familia) y en asambleas generales que se realizan

² En esta región sociocultural, localizada en la parte central de Michoacán, habitan históricamente los pueblos p'urhépecha. Como muchas otras naciones que habitan lo que ahora llamamos México, su cultura ancestral ha sido testigo vivo de la imposición de un Estado y un tipo de nacionalismo que violentó sus formas propias de organización y sostenimiento de la vida colectiva desde hace más de un siglo.

cada bimestre. El trabajo de vinculación comunitaria se intenta ejercer en cada propuesta que la escuela hace para coadyuvar en la resolución de problemas locales, pues la EIEB no es un espacio aislado, sino parte fundamental de la misma para fortalecer el tejido comunitario. En este aspecto, el trabajo docente es fundamental, ya que promueve una responsable mediación y busca que la escuela se convierta en un espacio de diálogo con la cultura local.

Respecto a la gestión escolar, la EIEB eliminó la figura vertical de director y se estableció un coordinador que representa al colectivo docente. También existe un colectivo de padres de familia, elegido en asamblea y un colectivo de alumnos que se autoorganizan para tener voz y voto en cada reunión. De igual forma, el currículo dialéctico que se ha adoptado en estas escuelas recoge los planteamientos pedagógicos de la CNTE y desecha los contenidos del currículo nacional. Incluso los 24 libros de texto que se utilizan en las EIEB se elaboran a partir de talleres pedagógicos y congresos educativos del sindicato, los cuales se adaptan a las líneas estratégicas para la transformación educativa afines al proyecto político del magisterio disidente.

Recientemente se han encontrado soluciones para evitar el bloqueo administrativo del que son objeto las EIEB respecto a los procesos de acreditación y validación oficial de los títulos que expide la escuela al egreso de los estudiantes. Gracias a las gestiones con la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) se imprimieron nuevas actas de equivalencia entre las asignaturas del modelo curricular oficial y las áreas del conocimiento (AC) que constituyen las dimensiones donde opera la acción educativa: Área social, Área natural, el Pensamiento lógico, Educación en el trabajo, Desarrollo humano y comunitario; estos son los bloques temáticos que se imparten en las escuelas alternativas. En estas actas, el profesor evalúa al alumno de acuerdo con un sistema propio, pero también establece las calificaciones numéricas del sistema oficial para poder expedir un certificado que avale el cumplimiento de las asignaturas y la calificación total en ambas dimensiones evaluativas.

Por estar en la disidencia sindical, las EIEB disputan cada ciclo escolar el presupuesto estatal y federal para solventar sus gastos, pues no reciben recursos de programas federales y estatales como *Escuelas*

al Cien o *Escuelas de Tiempo Completo*, los cuales son rechazados por ser concebidos por los educadores sindicalistas como dispositivos de control estatal para ajustar a las escuelas a mecanismos de rigurosa gestión. Por esta razón, las EIEB funcionan de manera precaria mediante arduo trabajo de autogestión con la aportación de los maestros, quienes reciben un sueldo quincenal más una compensación económica bimestral por laborar horas extra en el proyecto alternativo. En estas escuelas se destaca el trabajo directo de los padres de familia, por ejemplo en el comedor comunitario, que atienden por rotación, particularmente las madres.

Desde la implementación de la reforma educativa neoliberal del 2013, las EIEB no son apoyadas con recursos adicionales más allá de los sueldos de los educadores y de los pequeños apoyos en especie por parte de los programas sociales de las localidades y barrios, como los apoyos alimentarios para el comedor escolar que otorga el programa federal *Prospera*. En síntesis, las EIEB son sistemáticamente afectadas por el recorte presupuestal y los bloqueos administrativos para negar la legitimidad que estas buscan desde que fueron creadas como una opción ante la crisis del sistema educativo nacional. A continuación, se describe una experiencia concreta donde opera este programa escolar alternativo, con el objetivo de visibilizar las complejidades del impulso de dichos proyectos en un contexto rural e indígena.

La realidad de una escuela integral: racismo y periferización en Atapan

Atapan es una comunidad indígena enclavada en la meseta p'urhépecha, ubicada a 16 kilómetros de la cabecera municipal de Los Reyes. Concentra una población aproximada de 2323 habitantes, asentados en alrededor de 609 viviendas en las zonas urbana y periférica. La comunidad es considerada una tenencia con alto grado de marginación y sin población indígena, de acuerdo con los parámetros estadísticos estatales. Esa equivocada afirmación sobre el rasgo identitario de la comunidad (etnocidio estadístico) contrasta con la realidad de la población atapense, compuesta por una minoría de campesinos indígenas que trabajan en las huertas de aguacate, arándano o

zarzamora y una mayoría de población no indígena dedicada a la producción de árboles de aguacate.³ Este rasgo distintivo sirve como pretexto para reconstruir los procesos históricos que dan cuenta de la configuración sociocultural de la comunidad, en especial de sus escuelas. En Atapan tienen presencia dos instituciones educativas de nivel preescolar y dos de primaria. La primera escuela fundada en la comunidad fue la primaria José María Morelos, a pocos metros de distancia del centro del pueblo, donde actualmente laboran ocho profesores. En el inicio de esta institución con clave de educación indígena, la niñez indígena y no indígena acudía allí porque no había otra opción local de escolarización.

A partir de una reconstrucción histórica con ciertos sesgos derivados de la poca memoria colectiva sobre la escuela, a inicios de la década de 1990 la demanda de una nueva escuela por parte de las familias "naturales", como se suele identificar a los p'urhépecha en el léxico local (Casas, 1998), cobró fuerza por un conflicto interno. Pedro, fundador de la escuela, sostiene que los profesores de la escuela José María Morelos en ese tiempo "andaban echando pegue por todos lados, haciendo chiquillos por todos lados y eso fue lo que generó la molestia de la comunidad y corrieron a los maestros de educación indígena" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). En consecuencia, los docentes fueron denunciados en la supervisión escolar y expulsados de la comunidad por obra de las familias. Esta escuela, ubicada en la calle Morelos, correspondía en aquel momento al sector indígena, pero luego del conflicto transitó al sistema de primarias generales, lo que dio pie a la llegada de jóvenes egresados de la Escuela Normal Rural de Tiripetío y de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes cubrieron los puestos de trabajo en la escuela junto a los pocos educadores indígenas que quedaron temporalmente en el limbo administrativo. Tiempo después, las familias de Atapan con el apoyo de Bienes Comunales gestionaron una nueva institución educativa del sector indígena donde fueron reubicados dichos maestros junto con una

nueva plantilla. En este contexto, Pedro, un joven profesor originario de Cherán (municipio indígena localizado en el corazón de la meseta p'urhépecha), llegó a Atapan como comisionado en la dirección de la nueva escuela que operaba *de facto* en la comunidad, a pesar de carecer de infraestructura y de clave escolar:

Estamos hablando del año de 1994 cuando se me asigna la comisión de director comisionado en la comunidad de Atapan y, bueno, sin conocimiento de causa yo dije: "bueno a Atapan me voy". Nunca le puse un pero, pero me voy dando cuenta de que un año antes ya habían solicitado los servicios de educación indígena, por lo tanto ya había alumnos. Fue una parte muy difícil la parte administrativa, prácticamente no cedía los documentos la otra escuela, la Morelos y me sorprendió cuando la maestra Regina, que era la supervisora, me dijo: "Maestro, le toca irse a Atapan y se va a ir a la comisión de director". Yo dije: "¿De director? Pues, ¿cómo cree? Se supone que hay maestros más grandes, más fogueados, más de los que ya saben qué van a hacer. Pero me dijo: "No, maestro, usted se va a ir, ya está todo el antecedente de usted y se va a ir". (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

A la llegada de Pedro a la comunidad para fundar la escuela, algunos educadores que en el ámbito administrativo aún pertenecían a la primaria general se mantuvieron a la espera de la nueva clave escolar para reubicar sus plazas laborales. Mientras tanto, impulsaron un trabajo de escolarización con un centenar de alumnos durante un año, en condiciones precarias, sin terreno escolar ni materiales educativos. El profesor Pedro narra lo siguiente:

Llego en ese tiempo con la autoridad tanto civil como comunal, estaba en ese tiempo un señor que tenía un carácter bien racista que se llama David Manzo, que lo primero que me dice es: "a mí no me interesan los indígenas". Eso se me quedó muy marcado en la parte de gestión, de lo que era la escuela. Para mí, eso me generó un reto. Yo decía: "cómo es posible que esa persona tenga esas ideas". Sin embargo, dentro de ello también estaba Bienes Comunales. Estaba como representante un señor llamado Petronilo con el comité que me apapacha y me dice: "no se preocupe, maestro" y empezamos la parte de empezar a laborar. Para ello se construyen una bancas gruesas de madera y me mandan a una Casa Comunal a la salida a Zicuicho, por donde pasa el río, ahí fueron las primeras aulas improvisadas. Y bueno, como teníamos mucha demanda, el maestro Héctor Oseguera,

3 Los municipios de Uruapan, Los Reyes, Periban y Tancitaro que alimentan la mayor parte del mercado nacional e internacional de aguacate están alrededor de esta comunidad. Esta es la región de producción del "oro verde" más significativa del país.

que también fue uno de los iniciadores, que era mi auxiliar, el maestro Santiago y la maestra Inés e Hilda, ellos fueron los primeros que me apapacharon ahí para darle para adelante. Y esos fueron los inicios, sin clave, sin la más mínima infraestructura de lo que es una institución. El recreo era en la calle, era un camino rural y de pronto se nos desaparecían los niños, se iban porque era difícil controlarlos. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

La relación de tensión entre el jefe de tenencia y los docentes indígenas se materializó en el escaso apoyo institucional a la escuela, que fue replanteado por las autoridades de Bienes Comunes que se solidarizaron con el nuevo proyecto ya que era concebido como una demanda local. De esta reconstrucción histórica es posible inferir que la nueva escuela del sector indígena tiene al menos tres etapas: la primera cuando se estableció el compromiso de gestión de la clave escolar por medio del director y, temporalmente, son asignados en la Casa Comunal, al norte de la comunidad; en la segunda etapa la escuela se cambió de sitio:

Nos fuimos a un edificio que ocupaba la telesecundaria, que se supone ahorita debería de estar a un lado de donde está la Morelos, en ese espacio más o menos me ubico y antes ocupaba un edificio que está cerca del centro entre la calle principal, que está por donde no están los indígenas, esa fue la segunda etapa de la escuela, ahí empezamos a darle un poquito más de forma y dentro de ellos fue una parte de gestión de conseguir el edificio con la supervisión de telesecundarias [...] me lo prestaron momentáneamente mientras se construía el otro espacio donde está actualmente el edificio. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

Las instalaciones a que hace alusión el profesor Pedro estaban en el centro del pueblo de Atapan, a un costado de la capilla, donde ahora se encuentra la clínica de salud. Ese espacio fue usado por la escuela durante al menos dos años. Por último, la tercera etapa corresponde a la adquisición del terreno donde actualmente se ubica la escuela primaria: "ese terreno lo donó un señor que se llamaba Francisco Oseguera, un aguacatero. Él lo donó y lo único que nos dijo es que le hiciéramos el favor de traer el agua" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). Durante los primeros dos ciclos escolares,

las actividades de gestión administrativa y comunitaria implicaron un compromiso mayor para los educadores. En ese contexto, al menos dos factores fueron fundamentales para la creación de la escuela; por un lado, la vinculación del director con la clase media *turishi* (foránea) que monopolizó las tierras fértiles en Atapan, quienes facilitaron la donación del terreno escolar actual, y por el otro la alianza con el comité de Bienes Comunes⁴ para la gestión de los materiales de construcción de la escuela, pues el jefe de tenencia no mostraba interés en realizar gestiones para apoyar a la escuela indígena.⁵ A su vez, la elección de los maestros de vivir en la comunidad permitió expandir los lazos sociales desde la nueva escuela, orientada principalmente para atender la población periférica e indígena de Atapan:

Mira, yo lo vi y que era importante es quedarnos a vivir en la comunidad, porque de otra forma podíamos atender las necesidades más apremiantes respecto a los procesos de aprendizaje, entonces nosotros los citábamos en la tarde, trabajamos en la tarde con los niños, nos invitaban al cafecito, eso ayudaba mucho a estar vinculado permanentemente con los miembros de la comunidad y sobre todo con los padres de familia de los alumnos que atendíamos, eso era importante. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

Las iniciativas de los educadores para mostrar su compromiso político y educativo con la nueva escuela fueron fundamentales para alimentar la participación de las familias, quienes prácticamente se encargaron de la mayor parte de los trabajos en la escuela, por ejemplo la elaboración del cercado, el mantenimiento de salones, la remodelación de espacios, pintura, siembra de árboles y plantas en jardinerías fueron realizadas a través de faenas con la participación de todos los colectivos de la escuela que estaban en funcionamiento. En todos estos aspectos, "la parte comunal eran quienes [sic] nos abrigaban, la parte

4 Es probable que el comité de Bienes Comunes haya sido elegido en asamblea, de acuerdo con los usos y costumbres de la comunidad de Atapan. Caso contrario al jefe de tenencia, el cual sí pertenece a un partido político: el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

5 Al respecto, el profesor Pedro sostiene: "nunca tuve una amistad con él, yo sé que me odiaba por ser indígena y yo también lo odiaba a él, por eso nunca tuvimos un acercamiento, yo más bien me hacía valer por el de Bienes Comunes. Todos los trámites tenían que venir firmados por la autoridad civil, pero yo no iba" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). Este testimonio es un indicio de las tensiones motivadas por la diferenciación sociocultural.

que nos daba el respaldo para todo lo que teníamos que hacer, lógicamente con un montón de necesidades. Obviamente no es fácil hacer, crear o fundar una escuela" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). En una asamblea con las familias, el profesor Pedro propuso que la nueva escuela se llamará Niños Héroe, no en honor a las víctimas del mito nacionalista de la guerra de 1847 frente a la nación norteamericana, sino por la dignidad de la niñez atapense que acudía a la escuela a pesar de las carencias estructurales y la discriminación racial en el contexto local.

La escuela primaria Niños Héroe, con su nueva clave del sector indígena, comenzó su historia institucional entre 1998 y el 2000 en el nuevo terreno ubicado en la parte norte de la comunidad, a tres cuerdas del centro, en el barrio periférico de Atapan donde actualmente habitan las familias p'urhépecha. El profesor Pedro se retiró de Atapan a inicios de 1997 y llegaron otros educadores, entre ellos Héctor Oseguera, quien fue el director por un periodo breve. Durante esa tercera etapa de la escuela, ya con legitimación institucional de la SEE, la escuela indígena operó con una plantilla docente bilingüe que continuó el trabajo pedagógico con los planes y programas para educación indígena de la época y recibió una población escolar promedio de cien alumnos. No obstante, algunos documentos escolares para la verificación de los alumnos y la gestión de recursos estatales para la escuela estaban perdidos. Sobre este obstáculo administrativo, Pedro recuerda que

No había condiciones para uniformar a todos, o sea quizá eran otras las necesidades que ir uniformado. Primero yo tenía la lista. En primero no había problema, pero todos los demás grados: primero y segundo, boletas y documentación, me dijeron que yo estaba ahí y que tenía que tomar datos y ahí me vengo a la Secretaría a verificar en qué grado debería de estar cada alumno. ¿Por qué? porque había una resistencia de entregar la documentación de la Escuela Morelos, que tenían los datos y que era una obligación entregar la documentación, pero no. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

Los docentes de la otra escuela guardaron en sus registros la documentación (boletas y cartillas de identificación) de la escuela indígena, pero las negaron sin

razón aparente en las ocasiones en que los profesores hicieron la petición. Por esta razón, fue más complicado ubicar el avance académico de los estudiantes. La disputa entre ambas escuelas por la matrícula inició en esta época, así como la distinción entre el origen étnico de los estudiantes de cada escuela. Las familias de la periferia optaron por la escuela Niños Héroe, con educadores comprometidos desde su fundación y con la justificación histórica de que aquellos maestros de la escuela José María Morelos, en quienes ya no confiaban, habían "faltado al respeto" a la comunidad con sus acciones. La maestra Laura, quien trabajó durante dos años en la primaria José María Morelos, señala que atendían grupos de más de cuarenta alumnos: "era una escuela muy saturada porque nadie quería ir a la otra escuela" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018). La configuración del alumnado principalmente no indígena en esta escuela construyó una noción sobre la otredad escolar en términos de superioridad, asociado a la ubicación geográfica y al origen étnico de los estudiantes, lo que muestra el potencial del racismo como mecanismo de clasificación. Bautista sostiene que el racismo constituye un proceso que opera con el objetivo de

Propagar la desvalorización de grupos, sujetos políticos y poblaciones originarias; es decir, la construcción del *otro* como inferior está enfocada precisamente a aquellos sujetos políticos a los que es necesario construir como subordinados, dominados o colonizados, a quienes están dirigidas acciones y estrategias para despojarlos de bienes, territorio, historia o para usarlos como recursos físicos y simbólicos. (2020, p. 90)

Esta definición permite reflexionar acerca de cómo se instituyen imágenes sobre la población originaria que resulta desplazada de ciertos espacios que supuestamente son "destinados" para los mestizos privilegiados. El profesor Sócrates, originario de una comunidad p'urhépecha cercana a Atapan, quien se desempeña actualmente como docente en la EIEB, reconoce que la discriminación racial opera en la negación hacia la escuela indígena y es el principal motivo por el que esta es menospreciada, además del desconocimiento de lo que allí se realiza en términos académicos. En suma, sostiene que en la comunidad prevalece una polarización entre "ricos y pobres", situación geopolítica que

instala nociones muy persistentes en la subjetividad de la población e incluso involucra los trabajos que se desarrollan en la propia EIEB:

La comunidad está dividida, tiene ideales de racismo y segregación y es ahí que no nos permite comunicarnos con algunos. Sí tenemos comunicación con algunos padres de familia, igual con los padres de familia que no tienen niños aquí, ellos pues mencionan que les gusta la forma en que trabajamos aquí, cómo hacemos actividades socioculturales, deportivas y cómo incluimos a toda la comunidad que quiera participar, ya que en las otras escuelas no lo hacen. Los padres de familia ven algo bueno, algo diferente. En ese sentido es que nosotros les digamos que los inscriban acá, que los traigan acá, pero no lo hacen por la discriminación, por la segregación, diciendo que esta escuela es para "indios" por ello no los inscriben aquí. No es porque no enseñáramos bien aquí y porque no diéramos el ancho, es porque hay niños que van a la telesecundaria de la comunidad y hay niños que salen de aquí, tienen buenas calificaciones también allá [...] No se ve mucha diferencia [entre] los que egresan de la escuela general y los de aquí. (S. Cortés, comunicación personal, 15 de junio del 2018)

En el testimonio del maestro bilingüe es posible entrever cómo funciona la racialización como una relación social, política y económica de dominación de un grupo social sobre otro en el marco de una estructura jerárquica de privilegios que agrava las percepciones entre personas culturalmente diversas. La persistencia de esa diferenciación racial y socioespacial tiene relevancia incluso en la actualidad, por ejemplo en la elección de las familias para enviar a sus hijos a escolarizarse. En Atapan, la escuela primaria José María Morelos recibe estudiantes solo de la parte central del pueblo y algunos de la Zarcamora, una comunidad vecina mayoritariamente campesina, no porque sea parte de una política deliberada de la escuela, sino porque la codificación de esquemas históricamente construidos que determinan que una escuela es "para indios" y la otra "para mestizos" se mantiene vigente.

En este caso, la ideología racista como doctrina posee "distintos contenidos en su historia, pero su núcleo básico está fuertemente asociado con la creencia acerca de la superioridad/inferioridad biológica de las razas, sustentada ésta en una jerarquización que se manifiesta inexorablemente en una

superioridad/inferioridad cultural y social" (Castellanos, 2000, p. 30). Las huellas de estos discursos reproducidos en la escuela y en los espacios de socialización local se integran en la subjetividad de las personas y aparecen en escena de forma rutinizada, como enunciados "normales" que se inscriben en la vida cotidiana. A manera de ejemplo, la maestra Laura escuchó la siguiente conversación entre estudiantes: "si vives del lado izquierdo de la calle Morelos es porque eres pobre" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018). Esta declaración es ilustrativa del imaginario social sobre un sector específico de población que históricamente ha sido excluido en Atapan: los p'urhépecha.

Es pertinente apuntar que la segregación socioespacial que se produjo en la década de 1970 y 1980 sobre la población indígena de Atapan generó un proceso de periferización. Dicho proceso consiste en que las viviendas precarias, propiedad de familias indígenas, proliferan solo en un costado de la comunidad, mientras que en la zona más urbanizada (la parte central del pueblo) se asientan las casas más grandes, habitadas casi en su totalidad por la población no indígena. Esto obedece a que la posición geográfica de Atapan como pueblo de tránsito para los comerciantes de las comunidades y centros urbanos más cercanos (Uruapan o Zamora) generó asentamientos de población mestiza que adquirieron terrenos más o menos amplios en el primer cuadro de la comunidad, donde construyeron tendajones (una especie de tienda donde se venden productos locales a los aguacateros que recorren la región diariamente) con mano de obra de la población campesina atapense (Santana, 1984). De esta manera, los compradores originarios de centros urbanos —incluso provenientes del Estado de Jalisco— contaron con mayor poder económico que las familias p'urhépecha, quienes en su mayoría permanecen en situación de pobreza, ya que sobreviven a partir de su propia producción de milpa, con los salarios por trabajos de albañilería o por precarios empleos temporales en las huertas de aguacate o zarcamora. En suma, lo que ocurre en Atapan refleja que la urbanización como imposición en los contextos rurales produce marginación y una integración desigual de la población originaria que habita el territorio (Maldonado, 2000).

Desafíos de la vinculación comunitaria en entornos de división racial y política

En el ciclo escolar 2010-2011, la escuela indígena de Atapan ingresó al programa de Escuelas Integrales de la CNTE. Durante esta primera etapa, la tarea principal del colectivo docente fue dar a conocer el proyecto alternativo a las familias mediante la realización de al menos tres asambleas y reuniones por grupo. En ellas, las familias discutieron las necesidades de la escuela, sus deseos y aspiraciones, así como las opiniones del colectivo de profesores y estudiantes para construir una dinámica organizativa. En colectivo redactaron un documento rector con el lema "Transformar, rescatar y preservar nuestra cultura", elemento que los distinguía porque era la primera escuela del sector indígena que se convertía en una EIEB. Del 2012 al 2015, se realizaron diversos talleres por iniciativa del colectivo de estudiantes y del colectivo de padres de familia. En el área cultural, realizaron talleres de elaboración de papalotes y globos de cantoya, recuperación de la enseñanza del p'urhépecha,⁶ vestimenta tradicional, danza folclórica y el juego de la *uárukua* (juego de pelota tradicional que consiste en golpear con un palo de madera una pelota cubierta de fuego) como formas de reconocer la cultura indígena y la historia comunal. Destaca el desarrollo de otras áreas del trabajo pedagógico, como el taller de zumba y con mayor participación el taller de deportes, donde conformaron el primer equipo de fútbol masculino de la escuela, un grupo de atletismo y un equipo de basquetbol femenino y masculino.

No obstante estas actividades de vinculación, la polarización social, espacial y económica en Atapan ha provocado una constante disputa entre escuelas por atraer el alumnado. A pesar de que la escuela José María Morelos tiende a obtener más matrícula, debido en parte a su mejor infraestructura física y porque cuenta con recursos estatales, la EIEB ha realizado constantes esfuerzos por mostrar los resultados de sus trabajos académicos ante la comunidad.

Esta compleja situación impacta principalmente en uno de los propósitos de la alternativa educativa, la vinculación comunitaria:

Los objetivos de Escuela Integral es la vinculación comunitaria, más que nada con los padres de familia, con la sociedad que vive aquí pues. Pero aquí se nos hace difícil, pues porque la comunidad esta partida en dos. Aquí le llaman "los indios" y "los mestizos", pero de la comunidad se podría decir que los de una colonia prácticamente pertenecen a esta escuela y los otros pertenecen al sistema de escuelas generales y como aquí es de educación indígena, se nos hace llamar como "la INI", así nos tachan. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

Un sector social de Atapan reconoce a la EIEB por su carácter de educación indígena, por ello lo han vinculado históricamente con el Instituto Nacional Indigenista (INI), la única presencia estatal dedicada a atender a la población p'urhépecha con la que tienen cierta memoria histórica, a pesar de que esta institución ya no existe en la región. Una noción similar se ejemplifica con otra anécdota de la profesora Laura, quien recuerda que "los padres de familia que mero eran güeros decían que la calle Morelos dividía a la 'gente con razón' de la 'gente sin razón'" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018).⁷ Esa diferenciación social y política construida como discurso por los *turishis* referente a la población indígena de la periferia da cuenta de la discriminación cotidiana y de la geopolítica de Atapan que expresa el sentido de las relaciones de poder-saber en la comunidad, donde unas epistemes son valoradas y otras son excluidas.

Por su parte, los integrantes de la EIEB han intentado abrir canales de vinculación con los vecinos de la comunidad para promocionar el proyecto alternativo de la escuela. En el caso de las autoridades civiles, el jefe de tenencia anterior había apoyado a la escuela en los eventos con un poco de dinero, pero la actual administración no ha apoyado y casi no visita la institución, a excepción de la fiesta de clausura escolar

6 El desplazamiento lingüístico ha sido muy fuerte en Atapan. Desde inicios del siglo XXI, los procesos educativos han sido casi en su totalidad en español, por ello los docentes bilingües han comenzado a elaborar talleres y cursos básicos de p'urhépecha con el propósito de utilizar la lengua como vehículo de conocimiento.

7 A pesar de su papel como educadora, Laura también ha sido víctima de discriminación en algunas ocasiones por reconocerse como p'urhépecha y reivindicar su lengua y cultura. En ocasiones, cuando las familias exclamaban su percepción peyorativa sobre los indígenas, ella les respondía: "yo soy indígena y estoy como maestra de sus hijos, a poco eso hace que mi trabajo sea peor, ¿cuándo usted ha visto lo contrario?" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018).

2017-2018. Respecto a la participación en la escuela de las familias que habitan la parte indígena de la comunidad, existen ejemplos de vinculación que permiten interpretar el sentido de sus acciones. Del 2011 al 2013, el colectivo docente, integrado por cinco maestros y una maestra, impulsó algunas actividades para abrir la participación fuera del espectro escolar y crear vínculos con el espacio comunitario, como manifiesta Sócrates en su relato:

Sí hay participación de aquí afuera de la comunidad y padres de familia. Sí hay participación porque nosotros realizamos dos eventos aparte donde incluimos a la comunidad. La comunidad se une. Tal fue el caso de las dos últimas cuando llegué y andábamos haciendo este proyecto de limpieza y medio ambiente, la comunidad nos apoyaba y había jóvenes que se organizaban aparte y ellos hacían su limpieza aparte de la carretera de aquí a Santa Clara. También estábamos haciendo otra actividad que es el rescate del carnaval. El rescate del carnaval primero se hace en la escuela, pero ya los últimos años se lo hemos dejado a los padres de familia. Primero lo organizábamos los maestros, pero ahora ya lo hacen los padres de familia, ellos se encargan de pedir coperacha en el pueblo y el pueblo les responde, se le pide a toda la comunidad no solo a los padres de familia que tienen niños aquí. Toda la comunidad va al evento del carnaval. (S. Cortés, comunicación personal, 15 de junio del 2018)

Los ejemplos de las faenas en el entorno comunitario y los carnavales p'urhépecha como actividades de rescate cultural constituyen dos ejercicios de vinculación que pretenden mostrar la aportación de conocimientos desde la escuela y restablecer los lazos sociales como respuesta a la discriminación de que es objeto la escuela indígena. En el caso del carnaval, los docentes organizaron un desfile que partió de la EIEB y concluyó en la plaza central del pueblo, donde organizaron una serie de talleres con la asistencia de padres de familia, vecinos y un sector de la niñez atapense. En estos casos particulares, el respaldo de la comunidad fue visible, aunque solo fueron ocasiones específicas de relación con los vecinos, pues no han organizado más eventos de este tipo durante el actual ciclo escolar. Estos ejercicios pedagógicos son elementos "que nos hace diferentes" (sic) al modelo de escuela convencional, según la visión del maestro Marco, quien sostiene:

Porque aquí también hacen muchas actividades dentro de la comunidad como son los foros comunitarios, platicamos a los padres de familia en cuanto a los talleres. También, hace poquito teníamos el taller de panadería con los padres de familia, por ahí se descuidó un poco y los padres de familia ya no siguieron adelante en ese proceso, pero todavía estamos en eso. Y otra de las diferencias que veo con las otras escuelas es que las actividades pedagógicas que aquí manejamos son para la transformación de los niños, no de acuerdo a los planes y programas de la reforma educativa, entonces aquí nosotros tenemos nuestros propios planes y programas de acuerdo al proyecto de Escuelas Integrales que nos mandaron, los planes y programas y nos acoplamos a eso. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

A pesar de la referencia a los planes y programas alternativos que enarbola la CNTE como sustento de la acción educativa de la EIEB, la realidad es que los distintos ejercicios de vinculación comunitaria se han mantenido como episodios esporádicos y no como una práctica educativa sistemática para la asociación de los sujetos educativos; es decir, el funcionamiento integral al que apelan las iniciativas sindicales como espacios de transformación social. La experiencia de esta EIEB sugiere que los obstáculos para llevar a cabo las alternativas educativas en contextos de diferenciación socioeconómica y racial como se muestran en Atapan son más complejos, pues la identificación del trabajo docente en estas condiciones suele estar ausente de las orientaciones de la CNTE, ya que las guías y materiales alternativos no abordan estrategias didácticas y pedagógicas para eliminar el racismo, aunque sí se sugiere la interculturalidad como eje de la acción educativa. Marco resume cómo estas divisiones son el desafío primordial para impulsar procesos educativos en el futuro:

La comunidad está partida en dos, tiene la división, entonces los comentarios que hemos escuchado, es que prácticamente acá son los indios los que vienen a la escuela acá, como le mencionaba, el INI, así le hacen llamar ellos, y apenas se diferencia de que no se enseñe lo que se debe de enseñar en una escuela, prácticamente esa es la percepción que se tienen dentro de la comunidad. Pero realmente hay unos señores que se puede decir son del otro barrio y sí tienen buenos comentarios de la escuela, a lo mejor ellos vivieron la fundación de la escuela, ahí platicando con ellos, con unos señores ya mayores

nos dicen que ellos estuvieron aquí cuando hicieron la escuela y todo, y nos dicen: "maestros ustedes échenle ganas". Prácticamente ellos decían: "es que la comunidad dice que esta escuela es para los que no tienen dinero, los que tienen dinero van allá a la parte de arriba, a la escuela general". Entonces por esa parte y por más que hemos querido dar la explicación nos tienen catalogados de que somos de educación indígena, se discrimina. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

Tomando en consideración que el racismo es inherente a la constitución de la forma escolar y mediante ella se reproduce —es decir, funciona como su vehículo de transmisión (Castillo y Caicedo, 2015)—, es viable sostener que la escuela representa un espacio donde el racismo se visibiliza mediante la acción consciente de sujetos racializados, pero también donde se invisibilizan prácticas racistas que administran las nociones sobre la otredad, pues muchas de ellas anulan los conocimientos locales (Ocoró, 2016). Por ello, la escuela ha desempeñado un rol predominante en la transmisión y reproducción de mensajes autodenigradores que han penetrado profundamente, pero al mismo tiempo se presenta también como forma de superación del estigma que contribuyó a fabricar e imponer (Maldonado, 2000). En el caso de Atapan, es significativo cómo la EIEB sigue siendo objeto de una identificación común como espacio "para los indígenas", donde "los maestros ni hablan español", según el testimonio del jefe de tenencia, proveniente de una familia ganadera de Jalisco que contrajo matrimonio con mujeres indígenas de Atapan en la década de 1970. La histórica división geopolítica de la comunidad explica en parte el aislamiento de un sector de la comunidad y el rechazo a la integración de proyectos que emprende la EIEB. Aunque es cierto que existe un grado de desconocimiento de la comunidad respecto al programa alternativo con el que funciona la EIEB, el rechazo parece estar sustentado no por la disidencia educativa que expresan los profesores de la CNTE, sino por su condición de "escuela para indios". Por esta razón, recientemente los educadores han postulado el fortalecimiento del tejido social como uno de los propósitos principales de la EIEB:

Los retos a enfrentar, pues, serían la concientización a los padres de familia y a la comunidad más que nada, porque como le digo, la comunidad si yo más que nada sí lo veo un poco mal que la comunidad esté así dividida más que

nada. Así que el principal reto de esta escuela es la unificación de la comunidad más que nada, porque si uno sale a la comunidad y pasa las calles que supuestamente son de los pobres, allá es otro tipo de ambiente familiar, el contexto es mucho muy diferente, de aquí de la escuela pasando dos calles se ve diferente, todo se ve diferente en cuanto a las familias, las calles, o sea todo. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

El anhelo por una educación que coadyuve a una sociedad sin división social y racial en Atapan, en el fondo coincide con los objetivos político-educativos de transformación de la realidad como objetivo primordial de la CNTE. Aunque parece lejana la construcción de una educación para eliminar el racismo en Atapan como una iniciativa que surge desde la EIEB, hacer conscientes las relaciones asimétricas de poder entre grupos humanos culturalmente diversos es una reflexión que los educadores tienen más o menos clara como incentivo para sensibilizar a la niñez de Atapan sobre la problemática que impacta en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

A través de la reconstrucción histórica de una institución educativa ubicada en la comunidad de Atapan, Michoacán, es posible observar que las prácticas socioeducativas en contextos de diferenciación racial se encuentran ante enormes desafíos que es muy difícil superar en el corto plazo. Las escuelas adscritas a la educación indígena tienden a situarse en contextos históricos y políticos complejos, en los que inciden tanto las trayectorias socioculturales de los sujetos educativos que transitan por la institución como las biografías de las mismas comunidades, inmersas en muchas ocasiones en problemáticos procesos de discriminación y racismo en su relación con la sociedad mayoritaria, donde predomina la reproducción del capitalismo y las relaciones de dominación (Baronnet, 2013; Velasco, 2016).

A lo largo de la primera parte del artículo se mostró que la educación alternativa por la que apuesta la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en Michoacán se sintetiza principalmente en un innovador proyecto de Escuelas Integrales de Educación Básica. La construcción escolar alternativa como iniciativa de la propia organización sindical disidente,

al margen del sistema oficial, constituye una experiencia inédita que tiene como principio la adaptabilidad a las condiciones sociales, políticas e históricas de cada contexto, donde el educador funge como promotor fundamental del cambio. En este sentido, dichas propuestas buscan subvertir la naturaleza de las escuelas como ocupaciones coloniales en territorios indígenas, a pesar de que se enfrentan a problemáticas locales que muchas veces superan las capacidades del trabajo docente. La segregación racial y política que suele operar en determinadas localidades a lo largo de toda América Latina es un ejemplo de la pluralidad de sentidos que puede tener la institución educativa cuando esta se asume como un espacio de lucha y resistencia para la transformación de la realidad.

La consolidación de prácticas, imaginarios y representaciones sobre la otredad escolar en el contexto atapense responde a procesos históricos anclados en la composición sociopolítica de la comunidad y el origen de las políticas estatales que profundizaron el mestizaje en los contenidos de la educación nacional. La persistencia del racismo como fenómeno ideológico y estructural que en muchos casos es atravesado por tensas relaciones de poder entre sujetos culturalmente diversos se puede observar de manera clara en Atapan, ya que muestra la multiplicidad de fenómenos sociales que atraviesan la génesis de problemas concretos que en la actualidad enfrentan los sujetos educativos y obstaculizan las alternativas educativas.

En resumen, el margen de acción de los docentes de la CNTE resulta limitado puesto que la escuela por sí misma no ha podido formular estrategias robustas que permitan eliminar el racismo en la comunidad. Lo que sí se ha podido establecer es un nuevo horizonte que los profesores buscan promover a partir de las relaciones interpersonales en la escuela, ayudando a la niñez a recuperar la lengua p'urhépecha, recorriendo el territorio y posibilitando encuentros entre las familias de la periferia y los vecinos de la comunidad. Este último aspecto tiene que ver con los desafíos que enfrenta la EIEB para impulsar su proyecto alternativo, ya que la vinculación con otros sujetos educativos para promover el trabajo colectivo y el diálogo de distintos conocimientos locales más allá del aula se mantiene pendiente. Derivado de la lectura de esta realidad, los educadores han comenzado a

elaborar estrategias curriculares para el conocimiento de la cultura e historia locales como un ejercicio de reivindicación frente las discriminaciones del ámbito comunitario, recuperando al mismo tiempo la participación de las familias para reorientar el trabajo escolar con la niñez atapense.

Referencias

- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). IIA-UNAM.
- Bautista, J. (2020). Pueblos indígenas y racismo cotidiano. *Revista de la Universidad de México*, 864, 88-92.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.
- Calderón, M. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 27(106), 17-56.
- Casas, C. (1998). *Entre turices y naturales: Historia local, identidad y memoria* [tesis inédita de maestría]. El Colegio de Michoacán.
- Castellanos, A. (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, 4, 27-52.
- Castellanos, A. (2004). Introducción. Geografía de la exclusión étnica racial. En A. Castellanos (Ed.), *Etnografía del prejuicio y la discriminación: Estudios de caso* (pp. 11-28). UAM-Iztapalapa.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina (Ed.), *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 93-118). Unicach, Cesmeca, Educación para las Ciencias en Chiapas A. C., Juan Pablos Editor.
- Cisneros, L. (2016). *Las alternativas educativas desde la pedagogía crítica y la educación popular*. Ediciones Michoacanas.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH.
- Moreno, M. (2012). "Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme": Reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En A. Castellanos y G. Landázuri (Eds.), *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 15-48). UAM- Iztapalapa, Juan Pablos Editor.
- Ocoró, A (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 41, 35-46.

- Olivier, G. (2016). De lo político en la educación, a la irrupción en los movimientos sociales. En G. Olivier (Ed.), *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 19-48). UAM-Azcapotzalco, Red Mexicana de los Movimientos Sociales.
- Ramírez, M. (Ed.) (2020). *Las luchas de la CNTE: Debates analíticos sobre su relevancia histórica*. UNAM, INEHRM.
- Santana, R. (1986). Atapan: El paisaje urbano de un pueblo aguacatero. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 25, 135-156.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso, Ciesas.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407.

Diálogo del conocimiento

El artículo "La comunidad dividida: alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México", de Alberto Colin Huizar, aporta en la comprensión de las limitaciones que existen en el modelo educativo mexicano, con respecto a las manifestaciones de discriminaciones étnico-raciales en las escuelas. Así como las reacciones que han surgido desde las organizaciones sindicales de docentes, como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la cual ha tenido un papel fundamental en la búsqueda de estrategias alternativas de educación frente a las nociones homogeneizadoras. También se considera la experiencia de la Escuela Integral Nuevos Héroeos como un esfuerzo en el que interviene el impulso de las organizaciones docentes, así como el de las comunidades y estudiantes. Estos procesos de transformación sociopedagógica han pasado por un análisis profundo del contexto en que se aplican, implementando estrategias para enfrentarse a una mentalidad que promueve la discriminación étnico-racial y de clase. El autor nos muestra un acercamiento detallado en los procesos de construcción de estas propuestas, abriendo espacio para una discusión regional, que se proponga repensar la forma en que se estructuran los sistemas educativos, a manera de punto de partida para enfrentar las problemáticas sociales, como el racismo o el clasismo. El panorama que se describe para el caso de Michoacán en este artículo, se reproduce con sus respectivas particularidades en cientos de regiones de América Latina, por lo que aporta a una discusión regional, no solo en términos de analizar las problemáticas, sino en la búsqueda de alternativas desde la práctica pedagógica cotidiana. Brinda un ejemplo del papel vanguardista que puede tener el movimiento sindical en la construcción de propuestas pedagógicas reales promotoras de la transformación social. Finalmente, apunta al horizonte necesario de realizar transformaciones estructurales, que, desde la política pública, permitan cimentar estos esfuerzos y procurar su permanencia.

Wilson Arroyo

Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 75-86

The Teaching of African History in Costa Rica: Towards a Paradigm Shift

Ensino da história da África na Costa Rica: em direção a uma mudança de paradigma

Wilson Arroyo-Oconitrillo*

Fecha de recepción: 15-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Arroyo-Oconitrillo, W. (2021). Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12435>



* Licenciado en Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica. Miembro de la Cátedra de Estudios de África y el Caribe de la misma universidad. Correo: tesisoconitrillo@gmail.com
 Orcid: orcid.org/0000-0002-6128-9595



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 75-86

RESUMEN

Este artículo analiza la transformación curricular de la asignatura *Enseñanza de los Estudios Sociales* en la educación secundaria en Costa Rica, con respecto a los contenidos referentes a la historia de África. A partir del análisis comparativo del texto de las versiones del programa de los años 2003 y 2016, se busca evidenciar los avances, deficiencias y retos en la transformación curricular, frente a la reproducción de una perspectiva eurocentrista al abordar estos contenidos, considerando el impacto de las recientes reformas políticas que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural de esta nación. Este artículo se aproxima comparativamente a la transformación curricular de esa asignatura, a partir del análisis de texto de las versiones de programa de los años 2003 y 2016. Así pues, se evidencian los avances, deficiencias y retos en la transformación curricular frente a la reproducción de una perspectiva eurocentrista al abordar estos contenidos.

Palabras clave: historia de África; educación pluricultural; determinismos geográficos; estereotipos raciales.

ABSTRACT

This article analyzes the curricular transformation of the subject Teaching of Social Studies in secondary education in Costa Rica, concerning the contents related to the history of Africa. From the comparative analysis of the text of the 2003 and 2016 versions of the program, it seeks to evidence the advances, deficiencies, and challenges in the curricular transformation, in the face of the reproduction of a Eurocentric perspective when addressing these contents, considering the impact of recent political reforms that recognize the multiethnic and multicultural character of this nation. This article takes a comparative approach to the curricular transformation of this subject, based on the text analysis of the program versions of the years 2003 and 2016, thus, the advances, deficiencies, and challenges in the curricular transformation are evidenced in the face of the reproduction of a Eurocentric perspective when approaching these contents.

Keywords: African history; pluricultural education; geographical determinisms; racial stereotypes

RESUMO

Este artigo analisa a transformação curricular da disciplina de *Ensino dose Estudos Sociais* na educação secundária na Costa Rica, no que diz respeito aos conteúdos relacionados com a história de África. Com base numa análise comparativa do texto das versões do programa dos anos de 2003 e 2016, procura-se destacar os progressos, deficiências e desafios na transformação curricular, frente à reprodução de uma perspectiva eurocêntrica ao abordar estes conteúdos, considerando o impacto das recentes reformas políticas que reconhecem o carácter multi-étnico e multicultural desta nação. Este artigo aproxima-se comparativamente à transformação curricular desta disciplina, a partir da análise do texto das versões do programa dos anos de 2003 e 2016, portanto, evidencia-se os avanços, deficiências e desafios na transformação curricular diante da reprodução de uma perspectiva eurocêntrica na abordagem desses conteúdos.

Palavras-chave: história da África; educação multicultural; determinismos geográficos; estereótipos raciais

Introducción

Los procesos educativos en América Latina han estado marcados por la construcción de las identidades nacionales que, marcadas por un anhelo de lo europeo, han reproducido enfoques que ubican a este continente en el centro, como modelo de sociedad ideal. Esto ha significado la racialización y subalternización de las sociedades indígenas y afrodescendientes (Ocoró, 2016).

En este contexto, ciertos procesos históricos son ignorados o minimizados, como ha sucedido con la enseñanza en torno a la historia de los pueblos y naciones del continente africano. Precisamente, al menos en el caso de Centroamérica, existe un desfase entre los programas de estudio y los avances de la historiografía relacionada con los procesos de África y la diáspora africana (Euraque y Martínez, 2012).

En el caso costarricense, el mito de que su población está compuesta mayoritariamente por personas "blancas" fue difundida en textos educativos que circularon de forma oficial durante casi todo el siglo xx (Soto, 2008). Una explicación de esta naturaleza, al mismo tiempo que excluye del proyecto de nación a diversos grupos poblacionales, limita las posibilidades de establecer nexos o puntos de conexión con otras civilizaciones que han aportado a su construcción, como es el caso de las africanas y las originarias americanas.

En las últimas décadas, en toda la región latinoamericana se han presentado discusiones en torno a los imaginarios nacionales "mestizos" o "blancos", que han llevado a plantear modificaciones en la forma en que se lee la historia de los países (Ocoró, 2016).

El caso de Costa Rica, que es el que nos ocupa en este artículo, resulta de interés por ser uno de los países que en la última década ha realizado transformaciones institucionales, que aportan en el sentido del reconocimiento de los aportes de las poblaciones afrodescendientes. En el 2015 se realizó una reforma constitucional que la reconoce como una nación multiétnica y pluricultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco, 2015),¹ lo cual estuvo aparejado con

una transformación en los planes de estudio de la enseñanza de los Estudios Sociales, que se empezó a implementar a partir del 2016.

El país promovió un relato histórico en el que se negaba la importancia de la presencia indígena y afrodescendiente, así que resulta de particular interés analizar las graduales transformaciones en el currículo, como la que aquí se propone abordar. De esta manera, en este estudio se busca considerar la forma en que se presentaban las temáticas relacionadas con el continente africano y sus procesos históricos en los programas de estudio de educación secundaria de Costa Rica para la asignatura de Estudios Sociales. Se toma como base el análisis de dos documentos fundamentales, el programa de estudio vigente a partir del 2003 (Ministerio de Educación Pública, 2003a) y la reforma posterior vigente desde el 2016 (Ministerio de Educación Pública, 2016), entretrejiendo un diálogo de ambas propuestas que permita valorar comparativamente sus alcances y limitaciones.

Sobre la enseñanza de la historia de África en la educación secundaria

En la historia de América Latina, en función del interés por la formación de una identidad nacional homogeneizadora del mestizaje o la blanquitud, se ignoró la diversidad étnica y cultural de su población (Portocarrero, 2013). Se perdió así un vínculo profundo que permite comprender los enlaces que conforman sus sociedades y culturas.

¿Cómo se podría entender la historia de América Latina en los últimos quinientos años, sin el aporte de los millones de personas esclavizadas que fueron traídas desde las costas occidentales de África? No sería posible, por lo que sería inconcebible una escuela de la región en que estuviese ausente el abordaje de la historia de este continente, sus pueblos y naciones, tan estrechamente vinculado con su desarrollo histórico.

Este fenómeno, en el que se da poca importancia a la historia de África en los planes educativos, se relaciona con la forma en que se han imaginado a sí

¹ En el 2015, el poder Legislativo aprobó la reforma al artículo 1 de la Constitución Política de la República de Costa Rica, en la que se reconoció el carácter multiétnico y pluricultural de esta nación. La iniciativa había sido propuesta en el

periodo 1998-2002 por la entonces diputada afrodescendiente Joyselyn Sawyers Royal, y fue rescatada posteriormente por las diputadas Epsy Campbell Barr y Maureen Clarke Clarke en el periodo 2014-2018.

mismas las naciones. Detrás de las ideas de mestizaje y blanquitud que se expresan en las identidades nacionales latinoamericanas, existe un interés de definir al "ser nacional" homogeneizando la población bajo un único origen, que lo distinga y que forme su cultura (Zermeño, 2011). De esta forma, sin relación histórica con África, este tipo de contenidos no fueron importantes en la constitución de los programas de estudio.

El estudio de la historia ha demostrado que, más que orígenes puros y homogéneos, en toda la región latinoamericana lo que predominó fue la convivencia, no siempre pacífica, de diversidades étnico-raciales (Wade, 1997). Por esto, conocerlas, adentrarse en la comprensión de todos los elementos que les han aportado a las naciones latinoamericanas, colabora a una comprensión integral de su realidad, así como a la erradicación de estereotipos y prejuicios con respecto a otras culturas.

Achille Mbembe (2016) apunta que la palabra *África*, desde la perspectiva occidental, está cargada de un imaginario mitológico de lo misterioso y lo salvaje, reduciendo la compleja realidad de un continente con decenas de naciones a una serie de estereotipos y prejuicios, marcados además profundamente por la racialización. Es aquí donde el conocimiento toma importancia vital para enfrentar estas visiones que distorsionan y reducen la historia del continente.

En esta línea, el antropólogo Kabengele Munanga (2015) señala que es fundamental para el fortalecimiento de las ciudadanía el profundizar en procesos educativos que defiendan la diversidad y las diferencias, sin que esto signifique la omisión de las similitudes y las identidades de cada grupo. Es decir, más allá de cumplir un papel en ese imaginario de la homogeneización, la educación puede aportar a comprender la forma en que grupos muy diversos han aportado a la construcción de las identidades y las naciones en América Latina, valorando además la importancia de estos intercambios.

De esta manera, cuando se ve en la diversidad y la multiculturalidad una ventaja más que una barrera, las conexiones históricas con estos grupos toman relevancia. Así, la historia de África (incluso antes de estar en contacto con América) resulta importante en la

construcción de una nueva forma de ciudadanía que, informada, logre hacer frente a los prejuicios raciales, para comprender que quienes llegaron esclavizados por comerciantes europeos eran seres humanos que poseían historia, identidades, idiomas y pensamiento; no venían de un espacio vacío, sino de aquel continente que es el punto de origen de la humanidad.

Partiendo de esta perspectiva, resulta de importancia analizar la forma en que se aborda la historia del continente africano en la educación secundaria de Costa Rica. A la luz de esta perspectiva, se analizará cómo se propone desde los planes de estudio en la Educación Pública de Costa Rica, valorando las modificaciones que se hicieron a los contenidos referentes a África en los planes publicados en el 2003 y el 2016.

Análisis comparativo de los contenidos sobre África del programa de Enseñanza de Estudios Sociales en la educación secundaria de Costa Rica

El plan de Enseñanza de Estudios Sociales que se utilizó en la educación secundaria de Costa Rica hasta el 2016 fue elaborado en el 2003; salvo por pequeñas reformas, se mantuvo hasta la elaboración de la nueva propuesta vigente actualmente. En el presente análisis no se consideraron estas modificaciones, por cuanto no están relacionadas con la temática específica analizada. Se estudiaron estos dos documentos, con el fin de considerar las transformaciones y perspectivas con respecto a la forma en que se propone estudiar la historia del continente africano.

Se tomaron como base los documentos del programa publicados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica denominados *Programa de Estudios Sociales III ciclo de la Educación General Básica* (Ministerio de Educación Pública, 2003a) y *Programa de Estudios Sociales IV ciclo Educación Diversificada* (Ministerio de Educación Pública, 2003b) y *Programas de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada y Técnica* (Ministerio de Educación Pública, 2016).

Para analizar el programa, se parte de las temáticas en las que se menciona el continente africano o algunos de los países o regiones que lo componen.

En la tabla 1 se presenta la información que brinda el programa de estudio del 2003, en el que se pueden observar los contenidos por cada uno de los niveles.

Tabla 1. Contenidos sobre historia de África en la asignatura de Estudios Sociales en el programa de estudios vigente a partir del 2003

Nivel	Contenido
Séptimo	No incorpora temáticas en las que se mencione la historia de África.
Octavo	No incorpora temáticas en las que se mencione la historia de África.
Noveno	Ubicación espacial y temporal de <i>Egipto</i> .
Décimo	1. Ubicación de las masas continentales y oceánicas: América, Europa, <i>África</i> , Australia, Oceanía y Asia. La vida en las zonas altas: Macizo Oriental Africano. Producción y asentamientos en algunos valles y llanuras: Nilo y Congo. La vida en los desiertos: Sahara y Kalahari. 2. Antecedentes políticos, económicos y geográficos del <i>expansionismo europeo</i> , a finales del siglo XIX. 3. El surgimiento de conflictos políticos, étnicos y religiosos en <i>África: Etiopía, Uganda y Ruanda</i> .
Undécimo	No incorpora temáticas en las que se mencione la historia de África.

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Pública (2003a y 2003b).

En el programa de estudio del 2003 se observa que en los cinco años de la educación secundaria de Costa Rica, únicamente se sugerían cuatro temáticas en las cuales se abordaba la historia de África. Además, en los dos primeros años de la educación secundaria no existía ningún contenido relacionado con este tema. El primero que se incorpora es la historia del antiguo Egipto, en noveno nivel.

En relación con este contenido, en la información complementaria que brinda el documento, se sugiere vincular el desarrollo de Egipto a partir de la identificación de "las características socioeconómicas, y el aporte cultural de las sociedades esclavistas" (Ministerio de Educación Pública, 2003a), es decir, la cultura egipcia descrita a través del proceso de esclavización de personas. Sin embargo, en esa misma unidad se trata el estudio de las culturas de Grecia y Roma, frente a las cuales se propone estudiar sus aportes e influencia en la cultura occidental (Ministerio de Educación Pública, 2003a).

Esta comparación nos muestra una diferencia en la manera en que se abordan ciertas temáticas. Por un lado, las culturas clásicas de Grecia y de Roma, vinculadas a

la construcción del imaginario de lo Occidental, son valoradas como generadoras de aportes e influencias, sin importar los métodos o formas implementados para alcanzarlo. Pero para el caso de la civilización africana de Egipto, se pone un acento en la esclavización.

A partir del análisis único de este texto no se puede sacar ninguna conclusión absoluta; no obstante, se puede relacionar con una tendencia a estratificar las culturas, sobre todo dando a la cultura occidental lo que Perrot y Preiswerk (1979) denominaron la capacidad de hacerse a sí mismas sin influencias externas y como símbolo de lo civilizado frente a la "barbarie". Es decir, aquí se ve a las culturas griega y romana con capacidad de determinar la cultura occidental actual, en tanto que Egipto, como una sociedad marcada por la esclavización, aporta, pero no influye.

En el décimo nivel se incorporan tres temáticas. La primera de ellas, como se puede observar en el cuadro 1, tiene que ver con las formas de vida en el continente, a partir de la descripción geofísica, es decir: valles, llanuras, desiertos, entre otros. Se parte así de una noción de la geografía de carácter descriptivo, además tendiente a caer en un determinismo geográfico, en el

cual se le asigna una serie de características a una sociedad a partir del único dato de su ubicación espacial (Tinoco, 2017). Es claro que las sociedades se construyen con base en procesos históricos, dentro de los cuales su forma de relacionarse con el espacio geográfico ocupa un lugar dentro de una infinidad de variables.

El otro tema que se sugiere en el programa de estudio, es el expansionismo europeo de finales del siglo XIX. Aunque no se menciona explícitamente a África, es un proceso que vincula directamente a diversos territorios del continente. Esta omisión evidencia un silencio en el que no solo se valora la historia del continente a partir de los impulsos europeos, sino que la limita a ellos. Es decir, no es posible estudiar este proceso sin entender lo que pasa con las civilizaciones africanas, pero tampoco se puede limitar la historia de ese periodo a las relaciones o reacciones frente a la colonización europea.

Por otra parte, evidentemente la forma en que se presenta, al llamarse *expansionismo*, tiende a suavizar de alguna manera lo sucedido, que fue la sucesión de procesos de colonización, en los cuales la violencia fue un medio al que se recurrió con frecuencia, incluso en aquellos casos en los que existieron acuerdos políticos con las autoridades o jerarquías del continente. Como señalaban claramente Perrot y Preiswerk (1979), cuando se habla del caso europeo existe una intención de "evitar los términos 'fuertes', como 'ataque' o 'invasión', y utilizar verbos capaces de minimizar el aspecto brutal de la acción".

Siguiendo con las temáticas, el tercer contenido que se aborda es el referente a conflictos políticos, étnicos y religiosos. En este se proponen países de varios continentes, como Etiopía, Uganda y Ruanda en África. En este caso, resulta de importancia la contextualización de los procesos en los que se encuentran ubicados los conflictos que señala el plan de estudio. Sin embargo, el desbalance existente entre el énfasis que se da a temáticas relacionadas con valoraciones negativas, como guerras o conflictos armados, con respecto a otros temas (economía, educación, desarrollo cultural, entre otros), demuestra de alguna forma la necesidad de reforzar una concepción negativa con respecto a África y otros continentes, a la vez que refuerza valoraciones menos estereotipadas con respecto a Europa, enfocadas en aspectos positivos (Perrot y Preiswerk, 1979).

En undécimo nivel no se presenta ningún tema relacionado con la historia de África. De esta manera en este programa de estudios solo en tres niveles se incorporaba el estudio de temáticas relacionadas con el continente, en total cuatro.

Más adelante, como ya se ha señalado, en el marco de la reforma curricular del 2016, se realizó una transformación del programa de estudio de esta asignatura. En la tabla 2 se presentan los nuevos contenidos, con el mismo formato que en el cuadro 1, con el objetivo de facilitar al lector el análisis comparativo en torno a la temática de estudio.

A primera vista, se puede observar que en este programa del año 2016 se incluyen dieciséis temáticas en las que se hace referencia a la historia de África, lo que representa una incorporación significativa de contenidos con respecto al programa anterior, en el cual se contabilizaban únicamente cuatro. Uno de los aspectos relevantes es que estos contenidos se encuentran distribuidos a lo largo de los cinco niveles de la educación secundaria básica, es decir, durante todos los años se toma en consideración la perspectiva de la historia de este continente en al menos un tema y hasta un máximo de seis por nivel. Esta distribución también es un avance, ya que en el programa del 2003 había niveles en los cuales no se mencionaba ninguna temática al respecto.

En el séptimo nivel se encuentra primero la mención al continente africano como origen de la especie humana. Esta era una ausencia notable en el plan anterior, ya que aunque estaba incorporada la temática, no se mencionaba la relación existente con África. Esto es importante en la desestructuración de las ideologías raciales, las cuales en el siglo XX estuvieron enfocadas en demostrar sin éxito que las personas del continente africano pertenecían a una "raza" o hasta una especie diferente (Sánchez Arteaga, 2008).

Una coincidencia es que en ambos planes se trata la historia del Egipto antiguo, aunque para el programa del 2016 aparece en un nivel distinto. Se propone, al igual que en el programa del 2003, realizar una valoración de la importancia de la esclavitud en las obras de esta civilización, pero en contraste ese énfasis claramente se pone en las culturas griega y romana.

Tabla 2. Contenidos sobre historia de África en la asignatura de Estudios Sociales en el programa de estudios vigente a partir del 2016

Nivel	Contenido
Séptimo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la movilidad espacial del <i>Homo sapiens sapiens</i>, desde África hacia otras regiones del planeta a lo largo del tiempo. 2. Describir las condiciones ambientales que permitieron el desarrollo de las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto. 3. Identificar las principales diferencias en el control territorial que ejercieron las civilizaciones griega y romana en la región del Mediterráneo en Europa, Asia y África y sus implicaciones sociales. 4. Comparar la huella ecológica de Costa Rica en relación con las de otros países del mundo (de África sugiere: Sudáfrica, Argelia y Ghana). 5. Identificar las principales problemáticas asociadas a la reforestación o deforestación de bosques tropicales en Costa Rica y otras regiones del planeta (Malasia, la Amazonía, República Democrática del Congo, países de América Central). 6. Identificar por medio de mapas, gráficos y cuadros las diferencias en el consumo de alimentos en diversas regiones o países del planeta (por ejemplo, Estados Unidos, Latinoamérica, China, África Subsahariana)
Octavo	<p>Utilizar gráficos, cuadros, figuras, videos, documentales u otros recursos para explicar la relación entre el consumo de combustibles fósiles y la emisión de gases de efecto invernadero, tanto en el ámbito histórico como a nivel espacial en diferentes países o regiones del planeta. (Menciona Nigeria y Sudáfrica).</p>
Noveno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la difusión cultural del Islam en Medio Oriente, el Mediterráneo y el sudeste asiático. (Menciona también a todo el continente africano). 2. Debatir a partir de ejemplos o estudios de caso los impactos culturales que provocó la situación colonial sobre las poblaciones esclavas e indígenas de América y de África.
Décimo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representar, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la dominación que ejercieron los imperios europeos sobre diversas regiones del planeta durante el siglo XIX e inicios del XX. (Menciona al continente africano) 2. Reconocer las transformaciones espaciales y geopolíticas que enfrenta el mundo al finalizar la Segunda Guerra Mundial. (Menciona el norte de África) 3. Establecer, a través de estudios de caso, las relaciones existentes entre las condiciones sociales y políticas de países en Asia y África en la actualidad con los procesos de descolonización durante la segunda mitad del siglo XX. 4. Analizar el rol geopolítico de China en diversas regiones del planeta en el contexto de una economía globalizada. (África Subsahariana). 5. Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, las implicaciones que han tenido desde una perspectiva geopolítica algunos los conflictos de limpieza étnica o genocidios de fines de los siglos XX y XXI (por ejemplo, conflicto en los Balcanes, genocidios en Ruanda, Burundi y Sudán, el Estado Islámico). 6. Comparar, a través de estudios de caso, los cambios poblacionales en las naciones desarrolladas y en vías de desarrollo en diversas regiones del planeta (por ejemplo, España y Ruanda, Finlandia y Nicaragua, Japón y Bolivia, Francia y Pakistán) durante los siglos XX y XXI.
Undécimo	<p>En el apartado denominado "La interconexión e interdependencia global desde la mirada geográfica" se puede establecer un vínculo con la historia reciente de África. El tema está planteado de manera general e invita a la reflexión de las conexiones globales con las diversas regiones del planeta.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Pública (2016).

Con respecto a las antiguas Grecia y Roma también existe una incorporación de temáticas referentes a África, ya que el programa cita directamente la relación existente entre las civilizaciones africanas y la cultura grecorromana. A pesar de este avance, es importante señalar que esta idea da la impresión de que el territorio africano es un espacio pasivo y de conquista, marcado por la forma en que tanto los griegos como los romanos ejercieron su dominación; esto elimina la perspectiva que permitiría ver los intercambios y las influencias mutuas en ese momento histórico, dado que está comprobado que las sociedades africanas también influyeron en la cultura griega (Bernal, 1993).

En el séptimo nivel se incorporan tres temáticas más, relacionadas con situaciones de la historia contemporánea: huella ecológica, reforestación y consumo de alimentos. Aquí el plan sugiere realizar una serie de comparaciones entre la realidad de Costa Rica y la de otros lugares del mundo, citando dentro de los ejemplos algunos países del continente africano.

El valor de estas relaciones es el fomento de una comprensión global de los retos de la humanidad actual, que además permite acercarse desde la complejidad a otras realidades, como la de las naciones de África, sobre las cuales existe un desconocimiento que se completa con prejuicios (Mbembe, 2016)

En el octavo nivel, el único contenido sobre África está relacionado con el consumo de combustibles fósiles y los gases de efecto invernadero. Aquí se propone analizar los casos de varios países del mundo, dentro de lo que destaca Nigeria y Sudáfrica.

El siguiente tema que se propone estudiar, en el marco del periodo de la Edad Media para el noveno nivel, es la expansión del islam, considerando al continente africano como una de las zonas a las que llegó. Tanto en este caso, como en el de Grecia y Roma, este contenido se plantea en función de la historia europea. Como señalaban Perrot y Preiswerk (1979), al analizarlos manuales de enseñanza de la historia en Europa, la aparición de los espacios extraeuropeos estaba vinculada a los procesos y acontecimientos en los cuales estos entraban en contacto con Europa. De esta forma, se fragmentan los procesos propios de los pueblos y naciones, y se ponen en una posición absolutamente reactiva.

De manera similar, en la temática siguiente, donde se aborda en el marco del proceso colonizador europeo en América, el estudio de la realidad del continente africano se circunscribe al momento en que se configura el comercio transatlántico de personas esclavizadas. Una vez más, es el contacto con Europa lo que resulta de importancia para el estudio de la región. A pesar de esto, es un avance significativo, dado que enfrenta la noción de que África es un espacio vacío y sin historia (Mahtar M'Bow, 1982), comprendiendo de esta forma que las personas que fueron traídas de manera forzada a América pertenecían a naciones y sociedades, con un desarrollo histórico propio.

Esa máxima en la que se presenta el continente africano en función de procesos históricos europeos se mantiene en varias temáticas; por ejemplo, cuando se entra al décimo nivel, se menciona y se estudia la región a partir de tres procesos: primero, el colonialismo europeo de finales del siglo XIX y principios del XX; luego el periodo entre guerras y, por último, la Segunda Guerra Mundial. En los tres, la forma en que se plantea está definida por la acción de Europa, sin considerar las reacciones o las resistencias como un punto de partida.

Como señala Mbembe (2016): "En muchos aspectos, la colonia es un lugar donde no se le permite al colonizado hablar por sí mismo ni para sí mismo", así de alguna manera metafísica el proceso histórico no es solo la suma de los acontecimientos objetivos que lo componen, sino también la forma y la perspectiva como se narra, se escribe, estudia e interpreta. Sin embargo, si repasamos el programa anterior, existe un avance, dado que se hablaba de este periodo y de estos procesos sin mencionarlos.

Otro avance que se evidencia en el programa es la incorporación del estudio de los procesos de descolonización del continente, lo cual era una ausencia notable en el programa anterior. Se propone así un estudio de estos procesos estableciendo una relación con otros contemporáneos y del pasado reciente de estas naciones.

Por otra parte, en el décimo nivel también se menciona el estudio de las relaciones con China, aunque aquí se repite el patrón que se ha evidenciado con respecto a Europa, estableciendo una visión unidireccional

de las relaciones, en la que se pierde la noción de diálogo. Se invisibiliza que en las negociaciones e intercambios las naciones africanas y sus ciudadanías no son solo receptoras, sino que también establecen posiciones propias con respecto al papel de esta potencia (Sautman y Hairong, 2009).

El siguiente tema que se propone estudiar es el relacionado con "los conflictos de limpieza étnica o genocidios" (Ministerio de Educación Pública, 2016), en los cuales se propone estudiar el caso de Ruanda, Burundi y Sudán. El programa propone un abordaje que considere una valoración geopolítica de estos conflictos, lo cual aportaría elementos para poder establecer una comprensión de ellos que supere el encaillamiento en el aspecto étnico. Esto, porque tanto en el caso del conflicto de Sudán como en el de Ruanda y Burundi, ambos responden a contextos en los que también intervienen intereses políticos, económicos y sociales determinados, por lo que sería reduccionista denominarlos solo como étnicos (Zocizoum, 1987).

El último contenido del décimo nivel tiene que ver con el crecimiento poblacional en el planeta, donde se propone un análisis comparado de ciertas naciones, dentro de las que se considera el caso de Ruanda. Estas temáticas, más relacionadas con los estudios contemporáneos de la historia, aportan a la comprensión de otras dimensiones de la realidad de las naciones del continente.

A pesar de esto, la perspectiva comparada que se propone está en términos de los conceptos dicotómicos de naciones "desarrolladas" y "en vías de desarrollo", lo que elimina la relación dialéctica existente entre ambas categorías; parafraseando a Samir Amin (1989), el subdesarrollo de unos es producto del desarrollo de otros. Es decir, el ideal y la noción de desarrollo están marcados por las condiciones en que se han constituido las relaciones globales mucho más complejas en las que intervienen múltiples elementos de los contextos locales.

Finalmente, en el undécimo nivel se propone un único contenido que abarca el continente africano, relacionado con el proceso de globalización. A pesar de que no se menciona explícitamente a África, la redacción de todo el apartado se realiza sin referencias directas a ninguna otra región del planeta, por lo

que esta situación quedaría abierta. Se favorece una perspectiva comparativa de las temáticas, enfocada en las interconexiones, sobre todo con el consumo y los retos ecológicos del planeta.

De esta manera, se presenta una transformación del programa de estudio, el cual siendo analizado de manera comparada posee una serie de elementos positivos. Como se ha mencionado estos van más allá de la mera incorporación cuantitativa de temáticas, y tienen que ver con la complementariedad de contenidos que antes se estudiaban de forma disociada a la realidad del continente africano y sus sociedades.

Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza de la historia de África

Como bien señala Mudimbe (1988) la comprensión occidental de los procesos sociales de las naciones y pueblos de África ha estado mediada por invenciones que, más que retratar al continente y sus habitantes, han reforzado reduccionismos, generalizaciones y mistificaciones como justificación ante los deseos de conquista. Esto ha generado un vacío de conocimiento, ya que por muchos años se difundió la creencia de que este era un continente que no poseía historia (Ki-Zerbo, 1982). Es por esta razón que la erradicación de las discriminaciones, estereotipos y prejuicios raciales pasarán inevitablemente por el conocimiento y la educación.

Cuanto más se conozca de África, de lo que sucede y ha sucedido en ese enorme continente conformado hoy por cincuenta y cuatro países, será más difícil reproducir prejuicios que, a partir de la imaginación, reducen la realidad de sus procesos históricos. A la vez, se puede crear mayor conciencia de los aportes sociales, económicos y culturales que las personas afrodescendientes han aportado en la construcción de las naciones latinoamericanas (Munanga, 2015).

En las últimas décadas, importantes científicos y científicas, al igual que organizaciones internacionales como la Unesco (2010), han estado apuntando a este paradigma. Esto ha generado un impacto en las transformaciones —aunque aún inconclusas— de la política pública, como es el caso de la reforma curricular de la enseñanza de los Estudios Sociales en Costa

Rica. Esta representa un ejemplo de la influencia de estos esfuerzos en la construcción de programas de estudio que incorporen el conocimiento y la valorización de la historia de África, ya que refuerza la comprensión de los procesos históricos de este continente y de las personas que lo habitan.

Costa Rica, desde el periodo colonial, ha contado con presencia de población proveniente del continente africano y posteriormente afrodescendiente; cerca del año 1777 estas personas representaban aproximadamente un 18 % del total poblacional (Acuña, 2008). En la década de 1870, con el auge ferroviario y la expansión del cultivo del banano en la región Caribe, se sumaron los aportes de miles de migrantes afrocaribeños y sus descendientes, quienes han contribuido históricamente a la construcción de esta nación (Senior, 2018).

A pesar de la realidad descrita, en que se demuestra un vínculo histórico entre Costa Rica y el continente africano, hasta hace poco tiempo la actitud oficial frente al reconocimiento y valorización de los aportes de la población afrocostarricense fue de invisibilización, lo mismo puede decirse respecto del reconocimiento de la historia de África desde un sentido integral, que establezca estas relaciones y aportes presentes en múltiples elementos cotidianos. Es en este contexto que se debe comprender la existencia de cambio de paradigma, aún inconcluso, pero que significa para el caso costarricense la superación de un silencio sostenido a partir de prejuicios y estereotipos raciales.

Solo mediante el estudio y la comprensión de los procesos históricos es posible abrir espacio a una comprensión de la historia africana desde la complejidad y la diversidad, para superar lo que M'Bkolo (2011) denomina *las mitologías racistas que esconden detrás de la palabra "África"*, sin considerar la multiplicidad de procesos y temporalidades que allí dialogan para conformar la historia.

Conclusiones

Como se ha señalado, la forma en que se ha estudiado la historia en los países de América Latina está profundamente relacionada con los procesos sociohistóricos que han configurado los Estados nacionales,

que, en su proyecto homogeneizador de las ciudadanías ignoran a importantes grupos poblacionales. Esta exclusión también ha afectado el currículo por la forma que se le ha dado al estudio de ciertas temáticas, como es el caso de los contenidos referentes a la historia de África, la cual hasta hace poco tiempo había tenido un lugar marginal.

En el caso particular de Costa Rica, el plan de estudio utilizado entre el 2003 y el 2016 apenas incorporaba en los cinco niveles de la educación secundaria cuatro temáticas en las que se estudiaba la realidad de África o de alguno de sus países. Dentro del estudio de esta temática predominaba una tendencia descriptiva y enfocada en conflictos, lo que favorece una comprensión sesgada de la realidad del continente.

En el 2016 la reforma incorporó la visión africana para diversos temas de la historia global y regional, contabilizando un total de dieciséis contenidos a lo largo de los cinco niveles de la educación secundaria. Este es un avance significativo, dado que en muchos casos se debió a una reforma de temáticas ya contenidas en el plan de estudios, pero en las cuales se ignoraba el papel de las sociedades y Estados africanos.

En el programa vigente a partir del 2016 se encuentra aún la reproducción de ciertas tendencias a mirar la historia de África en función de procesos externos, sobre todo los europeos, así como la comprensión de los procesos históricos determinados a partir de la categoría étnica. Aun así, con respecto a la propuesta programática del 2003, este representa un avance significativo en la línea de construir un paradigma que fomente el conocimiento y reconocimiento de la historia de los pueblos y naciones de África como forma de enfrentar los prejuicios históricamente reproducidos.

La presente monografía no agota las posibilidades de análisis de ambos documentos, cuya crítica se puede ver enriquecida *a posteriori* con el estudio de otros documentos oficiales, o inclusive los manuales de educación que se utilizan. Es una invitación para analizar críticamente las transformaciones curriculares en torno a la enseñanza de la historia de África en el sistema educativo costarricense, como aporte a un debate regional latinoamericano que apunte a otras transformaciones de esta naturaleza.

Referencias

- Acuña, M. D. L. Á. (2008). Papel reproductivo y productivo de las mujeres esclavas en Costa Rica en el siglo XVIII. *Revista de Historia*, 135-161.
- Amin, S. (1989). *Eurocentrismo: Crítica de una ideología*. Siglo XXI Editores.
- Bernal, M. (1993). *Atenea negra: Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica. Volumen 1. La invención de la antigua Grecia, 1785-1985*. Crítica Grupo Grijalbo-Mondadori.
- Euraque, D. y Martínez García, Y. (2012). África y la diáspora africana en los programas curriculares en Centroamérica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 39(1), 29-53. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/11789>
- Ki-Zerbo (Dir.) (1982). Introducción. *Historia general de África 1: Metodología y pre-historia africana*. Unesco.
- Mahtar M'Bow (1982). Prólogo. En Ki-Zerbo (dir.), *Historia general de África 1: Metodología y pre-historia africana*. Unesco.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Ned Ediciones.
- M'Bokolo, E. (2011). *África negra: História e Civilizações. Tomo 2 (Do século XIX aos nossos dias)*. EDUFBA Casa das Áfricas.
- Ministerio de Educación Pública (2003a). *Programa de Estudios Sociales III ciclo de la Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación Pública (2003b). *Programa de Estudios Sociales IV ciclo Educación Diversificada*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2016). *Programas de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada y Técnica*. San José, Costa Rica.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Indiana University Press.
- Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista del Instituto de Estudos Brasileiros*, 62, 20-31. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>
- Ocoró, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46. <https://doi.org/10.17227/01224328.6709>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2010). *Renovar la enseñanza de la historia en África*. http://www.Unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/sv/news/renewing_history_teaching_in_africa/
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2015). *Costa Rica se reconoce como país multiétnico y pluricultural*. http://www.Unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/costa_rica_is_recognized_as_multiethnic_and_multicultural_co/
- Perrot, D. y Preiswerk, R. (1979). Etnocentrismo e historia: América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental. Editorial Nueva Imagen.
- Portocarrero, G. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En A. Grimson y K. Bidaseca (coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (165-200). Clacso, Colección Grupos de Trabajo.
- Sánchez Arteaga, J. M. (2008). La biología humana como ideología: El racismo biológico y las estructuras simbólicas de dominación racial a fines del siglo XIX. *Theoria-Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 23(61), 107-124. <https://doi.org/10.1387/theoria.12>
- Sautman, B. y Hairong, Y. (2009). African perspectives on China-Africa links. *The China Quarterly*, 199, 728-759. <http://www.jstor.org/stable/27756499>
- Senior, D. (2018). *Ciudadanía afrocostarricense: El gran escenario comprendido entre 1927 y 1963*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Soto, R. (2008). Imaginando una nación de raza blanca en Costa Rica: 1821-1914. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 15. <http://journals.openedition.org/alhim/2930>; <https://doi.org/10.4000/alhim.2930>
- Tinoco, A. (2017). *De un determinismo a otro: 2500 años de prejuicios sociales*. Ediciones Astro Data.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en América Latina*. Ediciones Abya-Yala.
- Zermeño, G. (2011). Del mestizo al mestizaje: Arqueología de un concepto. En N. Böttcher, B. Hausberger y M. Torres (Eds.), *El peso de la sangre: Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico* (pp. 283-318). El Colegio de México. [10.2307/j.ctv47wf6r.13](https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf6r.13)
- Zocitzoom, Y. (1987). El Estado y la reproducción étnica en África. *Estudios Sociológicos*, 5(13), 169-182. <http://www.jstor.org/stable/40419917>

Diálogo del conocimiento

El artículo "Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma", de Wilson Josué Arroyo, puntualiza sobre un problema que corroe los sistemas educativos de la mayoría de los países de América Latina: la imposición de un currículo homogéneo y monocultural que niega el aporte histórico-social de la experiencia afrodiaspórica que actualmente compone la sociedad costarricense. El autor sugiere en su análisis que la constitución de la nación a través del blanqueamiento de la sociedad y de los relatos que se establecen sobre los imaginarios de la población circula de forma más eficaz por medio de la educación oficial que promueve el mito del mestizaje como motor de un patriotismo estéril. El autor basa sus reflexiones en un estudio minucioso de las transformaciones curriculares de 2003 a 2016, particularmente para entender los cambios en los programas de estudio de educación secundaria que abordan la historia de África. Desde este foco de atención, el artículo sostiene que existen modificaciones que indican un cambio en el paradigma de la enseñanza sobre la historia del continente africano; es decir, no solo han aumentado cuantitativamente los tópicos para abordar la historia de África por cada grado con un conjunto de temáticas históricas, sociales y políticas, sino que también comienza un viraje, aún inconcluso, en el reconocimiento de la herencia africana desde perspectivas críticas. Sin embargo, en buena medida estos avances aún arrastran limitantes importantes, ya que no rompen en su totalidad con el enfoque educativo previo, pues tienden a reforzar lecturas eurocéntricas que opacan la relevancia de la cultura africana en la composición sociocultural de Costa Rica. Sin duda, esta contribución desde Centroamérica alerta sobre los avances y desafíos que existen en la compleja labor de construir una educación antirracista.

Alberto Colin

Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 87-102

The Forms of Racism
 in the Primary
 School of a Mayan-
 Tzeltal Community in
 Chiapas

As formas de
 racismo na escola
 primária de uma
 comunidade Maia-
 Tseltal em Chiapas

Bruno Baronnet*
 Saúl Velasco-Cruz**

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 15-04-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Baronnet, B. y Velasco-Cruz, S. (2021). Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12586>

- * Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad de París (2009). Correo electrónico: bbaronnet@uv.mx
 Orcid: orcid.org/0000-0001-6524-9593
- ** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México. Doctor en Sociología por la UNAM (2001). Correo electrónico: svelasco@upn.mx
 Orcid: orcid.org/0000-0002-6797-5393



RESUMEN

La educación indígena en los Altos de Chiapas, ha tenido por largas décadas un desempeño reiteradamente fallido, operando sin cambios que pudieran transformar este proceso en una propuesta exitosa. Pese a los discursos inclusivos y antirracistas que la oficialidad comenzó a suscribir desde finales del siglo xx, no ha sido desmantelada la base estructural del orden racista, jerárquico y clasificatorio que determina las características de la asimilación en la república mexicana y sigue legitimando injusticias y desigualdades en este territorio. Desde una etnografía educativa realizada en una aldea marginada, sostenemos que debería iniciarse un proceso de exhibición y denuncia del racismo que se esconde en la definición de lo indígena maya, así como en diferentes formas estigmatizadas de clasificación que han sido impuestas a los pueblos originarios desde la educación escolarizada. Erradicar el racismo implicaría cuestionar la responsabilidad del Estado y su legado colonial para que la escuela aproveche los conocimientos vinculados al territorio indígena, así como sus tradiciones y formas organizativas. Las propias instituciones de los pueblos originarios son capaces de detener el etnocidio, haciendo valer su derecho a la autonomía educativa, favoreciendo la descolonización y la revitalización cultural y lingüística, de manera que se eliminen los prejuicios discriminantes que configuran las formas de aprendizaje escolar. Debido a la comprensión de las injusticias y conflictos entre personas de culturas ajenas, es crucial aprender la historia y la geografía de los territorios amenazados por las violencias del racismo, para defenderlos desde los lazos comunitarios, las artes y las culturas populares.

Palabras clave: educación bilingüe; docente de escuela primaria; racismo; discriminación; México

ABSTRACT

Indigenous education in the highlands of Chiapas has repeatedly failed for many decades to perform and achieve results, and yet it continues to operate without changes that could transform it into a successful proposal. In spite of the inclusive and antiracist discourses that the State began to subscribe to at the end of the 20th century, the structural basis of the racist, hierarchical and classificatory order that determines the characteristics of assimilation in the Mexican Republic has not been dismantled and continues to legitimize injustices and inequalities. From an educational ethnography carried out in a marginalized village, we argue for the need to begin a process of exposure and denunciation of the racism which underlies the definition of the indigenous Mayan, as well as in different stigmatized forms of classification imposed on native peoples from school education. Eradicating racism would imply questioning the State's responsibility and its colonial legacy, so that schools can take advantage of the knowledge, traditions and organizational forms linked to the indigenous territory. The native peoples' own institutions are capable of stopping ethnocide by asserting their right to educational autonomy, favoring decolonization, as well as cultural and linguistic revitalization, so as to eliminate the discriminatory prejudices that shape the ways of school learning. Due to the understanding of injustices and conflicts between people of different cultures, it is crucial to learn the history and geography of territories threatened by the violence of racism in order to defend them through community ties, arts and popular cultures.

Keywords: bilingual education; elementary school teacher; racism; discrimination; Mexico

RESUMO

A educação indígena nas terras altas de Chiapas, durante décadas têm um desempenho repetidamente falhado, operando sem mudanças que possam transformar esse processo em uma proposta de sucesso. Apesar dos discursos inclusivos e antirracistas que o oficialismo começou a subscrever no final do século xx, a base estrutural da ordem racista, hierárquica e classificatória que determina as características de assimilação na República Mexicana não foi desmantelada e continua legitimando as injustiças e desigualdades neste território. A partir de uma etnografia educacional realizada numa aldeia marginalizada, sustentamos que se deveria iniciar um processo de exposição e denúncia do racismo que se esconde na definição do indígena Maia, bem como em diferentes formas estigmatizadas de classificação impostas aos povos nativos através da educação escolar. A erradicação do racismo implicaria questionar a responsabilidade do Estado e do seu legado colonial para que a escola aproveitasse os conhecimentos ligados ao território indígena, assim como as suas tradições e formas de organização. As próprias instituições dos povos indígenas são capazes de pôr fim ao etnocídio, afirmando o seu direito à autonomia educacional, favorecendo a descolonização e a revitalização cultural e linguística, de modo que se eliminem os preconceitos discriminatórios que moldam as formas como a aprendizagem escolar se processa. Ao compreender as injustiças e os conflitos entre pessoas de culturas diferentes, é crucial aprender a história e a geografia dos territórios ameaçados pela violência do racismo, a fim de os defendê-los através dos laços comunitários, das artes e das culturas populares.

Palavras-chave: educação bilingue; professor do ensino básico; racismo; discriminação; racismo; México



Introducción¹

Con la conquista y la ocupación española del actual Estado mexicano de Chiapas, la población originaria maya y zoque comenzó a sufrir una serie de reacomodos bruscos, violentos e inevitables que a menudo reaparecen. A mediados del siglo pasado, la pobreza material, la presión demográfica y los conflictos agrarios, políticos y religiosos empujaron a grupos de jóvenes campesinos indígenas sin tierra a fundar asentamientos en sitios poco hospitalarios y bastante precarios en donde el Estado crearía escuelas igualmente precarias para las nuevas generaciones de comuneros. La localidad maya-tseltal de San Miguel el Alto (2281 m de altitud) es uno de los nuevos asentamientos que jurisdiccionalmente dependen del municipio de Amatenango del Valle, con sede en Tzo'ontahal (1810 m de altitud). Geográficamente, San Miguel el Alto se sitúa en terrenos de pedregales en la cima de una montaña desforestada, con tierras que no son aptas para la agricultura por su escasa fertilidad y por su alta proclividad a la erosión dada la inclinación abrupta que las caracteriza. Además de producir carbón de leña, sus habitantes siembran maíz, frijol y árboles frutales, y crían gallinas, guajolotes, y algunos caballos y ganado bovino.

En el contexto de la pandemia del COVID-19, la escuela primaria y el jardín de niños de San Miguel el Alto fueron cerrados a partir del mes de marzo del 2020. Por esa circunstancia, nuestro trabajo de campo en la localidad se vio interrumpido de forma súbita.² No obstante, ello no fue óbice para suspender nuestras reflexiones, ya iniciadas y avanzadas con la información que habíamos recabado y que, justo en el contexto de la pandemia, nos permitía comprender de forma inmediata los efectos que esta estaba provocando en materia educativa en contextos marginados como el de la localidad de nuestro interés. Por la

precariedad económica, la falta de acceso y la tecnología que priva en los contextos indígenas, el cierre físico de las escuelas, que en espacios diferentes al indígena daba paso a la atención virtual y televisiva, significó la interrupción prácticamente absoluta del servicio, a no ser por las visitas esporádicas de los profesores para dejar algunas tareas y, luego, para recogerlas y devolverlas ya revisadas. En semejante situación, según Hernández Rosete (2020), el "rezago educativo indígena" comenzó a incrementarse notablemente, lo cual empeoró la brecha de desigualdad educativa en el país en proporciones que todavía no han cesado de ampliarse y multiplicarse. Ahora bien, a pesar de las agravantes que sigue imponiendo la pandemia, nuestras investigaciones nos permitieron detectar cómo la niñez indígena se encuentra en desventaja frente al racismo instituido (Castoriadis, 1985) que gobierna en sentido amplio el orden social de su entorno. Este racismo instituido es el que participa ordinariamente en legitimar injusticias sociales y mayores desigualdades asociadas a formas alienantes de diferente corte, a raíz de la penetración de valores ligados al consumismo y al individualismo, con procesos de dominación masculina y de supremacía blanca que se expresan junto a actos de xenofobia.

En su conjunto, este artículo contextualiza, describe e interpreta el papel estructurante del racismo en la legitimación de las desventajas sistemáticas que deben afrontar niños y adultos de San Miguel el Alto, a partir del funcionamiento de la escuela primaria como instancia reproductora de desigualdades sociales y del desprecio hacia los valores y la identidad de las familias rurales indígenas. ¿Cómo operan las manifestaciones escolares de las formas racistas de relacionarse en la sociedad chiapaneca y mexicana? Interrogamos los contornos y los contenidos de la colonización por la escuela de los conocimientos e imaginarios colectivos, la cual procede de una dominación histórica sustentada en la alienación, la racialización y la discriminación de diversa índole.³

1 Agradecemos a la Universidad Nacional Autónoma de México por el apoyo brindado a través del proyecto PAPIIT IG300218 (2018-2021) "Educación primaria, racismo y xenofobia en México" para la realización de este estudio.

2 En visitas regulares efectuadas desde 2018, nos presentamos en la comunidad con la oportuna compañía de Maruca Hernández, reconocida intérprete mexicana de canciones y rondas infantiles en lenguas mayas, quien es antropóloga de formación, de Sylvie Lapointe, directora canadiense de cine, quien se forma en antropología visual, de Borja Tomé, educador infantil gallego quien cursa un posgrado en investigación educativa, de Fernanda Martínez, joven antropóloga social y feminista mexiquense, y de Nayashell Ramírez y Amehd Coca, fotógrafos y videastas de Xalapa, Veracruz.

3 Acerca del carácter estructural y violento del racismo en la sociedad patriarcal contemporánea, véanse Segato (2007) y Grosfoguel (2011), y para el caso de Chiapas, Gall (1998), Gómez Izquierdo (2005), Hernández Castillo (2012) y Rus (2012).



Fotografía 1. La cantautora Maruca Hernández con las niñas y los niños tseltales de San Miguel el Alto, Chiapas. Fuente: archivo personal (Bruno Baronnet, octubre de 2018).

Partimos de una experiencia etnográfica en una escuela multigrado para plantear los problemas básicos y precauciones metodológicas que identificamos paso a paso. Explicamos enseguida las principales prácticas en el contexto de un salón de clase y de las relaciones de una comunidad en una región reconocida por injusticias omnipresentes y legitimadas aquí por las políticas públicas del sector educativo. Después, reflexionamos sobre distintas formas del racismo en la escuela y en la región, para entender los prejuicios y estereotipos racistas que atentan contra la dignidad y los derechos de los pueblos en materia de gestión autónoma de los procesos escolares en sus territorios.

Una experiencia de investigación de campo en Chiapas

Tras visitar en equipo en múltiples ocasiones varias escuelas y localidades situadas en las proximidades de Tzo'ontahal, la cabecera municipal de Amatenango del Valle, Chiapas, México, como la de San Miguel el Alto, centro de las indagaciones compartidas en este escrito, confirmamos que la educación llamada indígena —ofrecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a una parte de la niñez mexicana identificada por sus instituciones como indígena—, se encuentra en una crisis que parece irremediable. Así ha sido

siempre desde que surgió, a mediados del siglo pasado, para buscar la integración social de quienes son sujetos de su intervención bajo una propuesta indigenista de control social y colonización cultural por medio de la escuela. Han sido numerosas las investigaciones socio-antropológicas que lo han señalado de este modo.⁴ Considerando los casos singulares de algunos profesores y comuneros que se destacan por su compromiso con una educación bilingüe y culturalmente pertinente, nuestras indagaciones nos han mostrado que son experiencias excepcionales, aisladas y contadas. La regla es que la educación indígena en la geografía chiapaneca tiene más fracasos que éxitos, y que por lo abrumador y reiterado de estos, sus excepciones han sido prácticamente invisibilizadas.

Recorrido etnográfico en un salón de clase y en una comunidad tseltal dominada

Para narrar nuestro acercamiento directo a las manifestaciones del racismo en las condiciones del funcionamiento de la escuela primaria de San Miguel, hemos organizado la exposición de hallazgos etnográficos en forma de anillos concéntricos para analizar y articular la información recabada en torno al contexto educativo. El primer foco del esquema expositivo es el aula, donde ocurren interacciones que tienden a negar la identidad maya en la instrucción dirigida a la niñez. Luego, la escuela ocupa el segundo anillo de la espiral, cuyo perímetro incluye también un patio, una cancha de juego, baños y una reserva de agua. El siguiente anillo abarca las relaciones de los sujetos comunitarios con la institución escolar en la delimitación de esta colonia empobrecida situada en un pedregal, junto a tierras poco fértiles en un bosque de pinos cuya explotación tradicional para obtener carbón parece poco sostenible. Exploramos después las relaciones conflictivas que mantiene esta aldea serrana con Tzo'ontahal —reconocido por la venta de artesanía de cerámica— y localidades aledañas de Amatenango, atravesadas en el valle por la carretera Panamericana.

⁴ Numerosas investigaciones socio-antropológicas lo han señalado de este modo en Chiapas y, en particular, en la región alteña, en relación con las formas persistentes de racismo instituido (Castoriadis, 1975). Varios estudios lo han hecho evidente en distintos tiempos (Modiano, 1974; Pineda, 1993; Rus, 2012), y, más recientemente, con investigadores originarios de la región (Pérez Pérez, 2003; Ruiz Ruiz, 2006; Gómez Lara, 2011; Pérez Ruiz, 2016).

El salón de clase como lugar de asignación identitaria

La asignación de la identidad "indígena" predomina como distintiva a raíz de la escolarización en el subsistema de educación que depende de la Dirección General de Educación Indígena fundada en la SEP en 1978, absorbiendo el proyecto iniciado dos décadas antes por el Instituto Nacional Indigenista. A pesar de la ilusión semántica de su carácter bilingüe, la negación de la lengua maya-tseltal (*bats'ilk'op*) es sistemática cuando casi nunca es empleada por el profesor, sobre todo porque habla otro idioma, como ocurre en las rutinas del salón de clase multigrado que reseñamos aquí. La lengua materna no se emplea jamás y los niños de los primeros grados que creen leer en español no lo hacen con fluidez, más bien tartamudean, y se nota que están adquiriendo los rudimentos de la lectura en "la castilla" bajo el método silábico. Las paredes del salón están tapizadas con sílabas y algunas palabras completas junto a dibujos impresos y coloridos. Las imágenes impresas pegadas en las cuatro paredes no incluyen mapas, personajes ilustres ni palabras o números mayas, sino cifras arábigas y letras del alfabeto castellano, además de figuras de animales y personajes que parecen occidentales por su fisonomía. Estos soportes visuales se destinan a memorizar y practicar la caligrafía en letras de molde, copiando las lecciones del libro de texto o del pizarrón. El proceso de alfabetización se limita a ejercicios aislados de lectoescritura, en los cuales los alumnos tienden a no comprender lo que creen copiar y leer, y parecen esquivar que no tiene sentido alguno para ellos. Su expresión de azoro es conmovedora cuando el maestro pide describir y comentar lo que han leído. Se les nota angustiados por lo que sucede en clase, donde las actividades lúdicas son limitadas, así como la expresión oral y corporal. El uso de la música, el canto y el teatro, por ejemplo, parece no solo oculto, sino excluido del currículo vivido.

El cuidado de los cuadernos y los manuales escolares puede dar la impresión de negligencia en su manipulación, salvo en volúmenes no ocupados, como unos cuadernillos de educación intercultural. La escuela cuenta con libros de texto en una variante cercana del maya-tseltal de Amatenango, pero no

se usan regularmente. Los niños se resisten a afirmar que reconocen y entienden palabras, o incluso que son capaces de descifrar y escribir palabras comunes de su idioma, mientras nos preguntan con insistencia si podemos enseñarles palabras en inglés que nos repiten con entusiasmo. Las niñas tienden a ser más silenciosas o tímidas y, sobre todo, menos participativas que los varones, salvo cuando el maestro les interroga de manera individual y ellas no bajan la mirada.

Cuando el docente comenta que él se considera orgulloso de ser miembro del pueblo *maya*, los alumnos se muestran sorprendidos y responden que desconocen el significado de la palabra. En otras ocasiones, en escuelas cercanas escuchamos que los niños no se reconocen con la identidad maya considerando, en sus palabras, que los mayas se han extinguido al dejar "ruinas de pirámides". La representación del maya prehispánico semidesnudo y con pelo largo les parece bastante absurdo e incoherente, lejos de provocar algún sentido para ellos como forma de asignación identitaria en los imaginarios y narraciones infantiles que les son comunes. En cambio, los niños muestran mayor ímpetu cuando hablan de los animales que conocen, como los caballos, los perros o los conejos y los pájaros que cazan, así también de temas como los trabajos habituales en la milpa y en la cocina, o sus formas usuales de diversión y entretenimiento.

En lo que verbaliza el maestro, la seriedad del empeño en la enseñanza de la aritmética básica se asocia a una descontextualización casi generalizada, dejando también de lado áreas de ciencias, literatura y de historia nacional. La difícil apropiación de la lectoescritura se debe entender en el contexto de una comunidad relativamente ágrafa, con problemas de comunicación frecuentes entre profesor y alumnos en las interacciones orales y, regularmente, en la explicación de las indicaciones de las tareas. Niñas y niños pierden fácilmente la atención ante el curso y se distraen. Los escasos momentos de concentración en silencio entre los alumnos en el aula contrastan con el ruido, la agitación y el movimiento físico en momentos de desplazamiento libre y ausencia de adultos. Cuando están esperando la entrada al salón los niños ríen mucho, están alegres y juegan con enorme energía, saltan, rebotan la pelota de básquetbol y juegan a corretearse.

Se les ve conversar mucho entre ellos y con adultos que pasan por ahí. Su actitud cambia drásticamente cuando entran al aula. La salida al recreo y el final de clases se vuelven una fiesta. A menudo arrojan al piso sus morrales, morraletas y distintas bolsas en donde guardan sus efectos escolares y libros, y juegan entretenidamente hasta que suena la entrada, después del recreo o hasta que quizás los anima el hambre para retornar a casa después del horario de clases.

Una escuela situada en un campo de batalla política para su control

Si bien el funcionamiento de la escuela se puede entender de muchas maneras, advertimos la recurrencia de choques culturales en este punto de encuentro donde se dan cita los maestros y los alumnos para conjurar el ritual de los momentos de aprendizaje. En ocasiones, los alumnos cooperan entre ellos en actividades escolares dentro y fuera del aula. Cada lunes se procede a los rituales de honores a la bandera con el canto del himno nacional, cuyo contenido en términos de valores patrióticos se aleja del entendimiento mutuo de los alumnos, incluso cuando compiten las escuelas y los niños para entonarlo y desfilar con paso militar. La cancha de deporte también es el escenario de entrenamientos para competencias de básquetbol, mientras que el salón representa el espacio de preparación de las llamadas olimpiadas del conocimiento, que sirven de motivo para realizar encuentros anuales para medir aptitudes en las cuales los niños de las colonias periféricas se encuentran a menudo en desventaja con relación al nivel de los alumnos de Tzo'ontahal.

Las niñas y niños en esta escuela no tienen acceso libre a juegos de mesa ni a libros infantiles; la biblioteca de la escuela es mínima y está instalada en uno de los salones, su acervo no va más allá de los libros de texto que sobraron en uno u otro ciclo escolar y se excluye todo tipo de préstamo a domicilio. Los libros de texto son la única referencia con que cuentan para acercarse a los conocimientos y que median en los encuentros y también los desencuentros escolares, con escasa aproximación por esa vía a los contenidos locales o regionales. Por ejemplo, la historia narrada en los libros escolares es muy extensa, pero no incluye la de los niños, ni su realidad inmediata.

La sabiduría de los pueblos mayas y las maneras de ver el mundo de estos pueblos están desplazadas, todo en aras de enseñar conocimientos para ayudarlos a eliminar la supuesta ignorancia que los envuelve. La escuela hegemónica ha pretendido que los padres acepten que las cosas sean de este modo, pues resulta lo más conveniente para la institución ante las exigencias del modelo civilizatorio occidental dominante. Sin embargo, esa creencia ya no es tan cierta en esta región. Localidades como San Miguel el Alto parecen comenzar a disentir. Al menos de oídas, sus habitantes están enterados de que sus vecinos zapatistas están cambiando estos supuestos, al haber decidido establecer un sistema educativo propio, bajo un patrón radicalmente diferente que reorienta la formación educativa hacia un horizonte emancipador. Pero son los niños, silenciados por siempre, quienes parecen cuestionarlo mejor. Después de largos momentos de convivencia ganamos su confianza y nos pudieron compartir que quieren saber español e incluso otros idiomas locales e internacionales, pero desean aprender en principio en su lengua materna, quieren conocer todo lo destacado de la sabiduría humana, pero desean enormemente sentirse orgullosos de sus orígenes, pues quieren que la escuela les ayude a establecer las conexiones de su presente con el pasado grandioso de sus ancestros, los creadores de la esplendorosa civilización maya. Ello no sucede en las escuelas porque, principalmente, así no lo marcan los planes de estudio que orientan la acción docente. Con cierto temor, nadie se atreve a recomendar al maestro el desarrollo de algún tema simplemente porque los niños y los adultos le conceden la autoridad de enseñar sin intervenir o incidir en la orientación pedagógica y las prácticas de enseñanza.

Recuerda don Lucio, padre de familia y autoridad local, cuando las primeras cohortes de alumnos que ingresaron a la escuela sentían mucho miedo de la escuela y de los profesores foráneos:

Pensábamos que el maestro hacía daño, como que nos venía a pegar a alguna parte, pero no porque venía a enseñarnos, a prepararnos, las vocales, consonantes, todo lo que era de la escuela. Y por eso es que gracias a Dios mi papá me regañaba que "vete a la escuela" y agarraba un chicote y "vas a aprender porque vas a aprender". Y gracias a Dios era bien lo que me estaban diciendo

mis papás, pero yo no pensaba. Ya después nos acostumbramos con los maestros y empezamos a aprender, leer, escribir, hacer sumas, hacer restas, pero esto fue en el tiempo de los años 80, en esos años, sí porque ahorita ha cambiado mucho. (Lucio Aguilar, comunicación personal, abril del 2019)

La creación hace cuatro décadas y la extensión posterior de la infraestructura de la Escuela Primaria Francisco González Bocanegra —nombrada por la SEP en honor al autor de los versos del himno mexicano— son productos de muchas gestiones de las familias del núcleo agrario, formado en los años sesenta, para la alfabetización de las generaciones posteriores. Como producto de negociaciones con el Estado, el edificio escolar representa el único espacio físico que atestigua la presencia estatal en la localidad. La donación del terreno escolar corresponde al gesto de un fundador de la colonia serrana que en 1994 entró en las filas zapatistas y retiró a sus hijos más jóvenes de esta escuela. Luego contribuyó a fundar una escuela comunitaria vinculada al municipio autónomo.



Fotografía 2. Alumnas de la escuela primaria bilingüe Francisco Bocanegra, San Miguel el Alto. Fuente: archivo personal (Bruno Baronnet, octubre de 2018).

Si bien hubo intentos posteriores al levantamiento de 1994 de tomar la escuela oficial por parte de los "autónomos" para obtener su cierre y abrir en su lugar una escuela zapatista, estos fueron infructuosos

debido a la oposición del maestro titular oficial y de una minoría de familias contrarias al movimiento. Cabe señalar que nuestros recorridos etnográficos son posteriores al declive, en la década del 2000, de la influencia del zapatismo en la comunidad católica de San Miguel. Algunos niños nos comentaron, en abril del 2019, que no conocían a ningún niño zapatista, nunca se juntaron a jugar, pero saben que "los enemigos" tienen su escuela y "son malos porque matan". A menudo los niños y jóvenes de la localidad desconocen que sus propios padres y tíos formaron parte de la rebeldía maya en la segunda mitad de la década de 1990. Quizás esta negación en la transmisión de la memoria colectiva se deba a que la mayoría de los adultos se ha deslindado del proyecto autonómico para beneficiarse de los subsidios de los programas estatales y, en particular, conservar la clave administrativa de la escuela oficial y la asignación del maestro correspondiente, el cual quizás pueda apoyarlos a gestionar nuevas infraestructuras.

Como en otras comunidades rurales en la microregión de Amatenango, la formación militante de las familias zapatistas proviene de una relación antagónica de las colonias y barrios con el centro, porque no se han sentido integradas ni identificadas con la identidad étnica al haber estado excluidas del pueblo (Santos y Renard, 2006). Nash (1975) mencionaba esta situación antagónica, "los indígenas extranjeros de San Vicente, quienes migraron de Chanal y de Yetawitz, y que vinieron de Huixtán a trabajar en la finca de San Nicolás, antes de adquirir tierras ejidales, fueron discriminados en la organización política local" (Santos y Renard, 2006, p. 83).⁵ Si bien las escuelas de las familias bases de apoyo zapatista vecinas de San Miguel el Alto también son juzgadas como más pobres porque rechazan los programas asistencialistas del Estado, estas han roto desde hace más de dos décadas y media con las relaciones de dominación desde la gestión política del centro de Amatenango proclive al Gobierno chiapaneco, es decir, con la cabeza de

⁵ La estigmatización perpetrada por el centro municipal en relación con las colonias periféricas está atestiguada en diferentes trabajos antropológicos desde la década de 1960 —como los de June Nash (1927-2019)— que han subrayado las formas de dominación social y política que ejerce la población de Amatenango, con Tzo'ontahal como centro civil y religioso, con respecto a las rancherías que están formadas por indígenas "extranjeros" y emigrantes del centro del pueblo (Nash, 1975; Renard, 2004; Santos y Renard, 2006).

la administración que representa al poder oficialista. Como en otros barrios más cercanos a ella, donde la mayor parte de la población era zapatista hace dos décadas y el movimiento sigue teniendo influencia,⁶ los habitantes de las localidades periféricas más apartadas son señalados desde el centro como inferiores, infames y despreciables, pero el faccionalismo no ha podido impedir que las y los zapatistas puedan construir y mantener en resistencia una escuela primaria en cada comunidad donde residen, con la selección interna de promotores de educación que pertenecen a un movimiento reconocido por su carácter resolutivamente antirracista, incluso en los principios y valores de emancipación intelectual que guían las formas de enseñanza y aprendizaje escolar.

Una aldea tseltal y carbonera abandonando su lengua y su producción

Desde el 2005, la comunidad dejó oficialmente el topónimo de San Miguel de los Altos para llamarse San Miguel el Alto, comúnmente denominado de esta manera dado que se ubica en la meseta más alta de un conjunto de grandes colinas. Se trata de un caserío rodeado de vegetación de poca altura; pinos, ocotes, cipreses y unos pocos robles quedan después de años de tala de árboles para producir carbón a fuego lento. Los jóvenes de la comunidad han coincidido con los maestros sucesivos cuando a menudo declaran en entrevistas que "el tseltal no sirve" y que los adultos deben dejar de producir carbón de leña para frenar la deforestación. La ruptura de la transmisión intergeneracional del maya-tseltal y de saberes y valores asociados a la producción del carbón se debe en gran medida a la disuasión operada por la castellanización y la docencia, que contribuyeron a su desprestigio respectivo a partir de la acción reciente de maestros que dispensan clases monolingües que desvaloran el trabajo ancestral (*Tzo'ontahal* significaría 'recolector de ocote').

Los habitantes aseguran que hace varias décadas, antes de que la escuela "bilingüe" se instalara en la comunidad, nadie usaba el español en las interacciones cotidianas y todos fabricaban carbón para vender. Así como ha disminuido esta producción tradicional que tiende a volverse prohibida, es probable que la lengua originaria también se extinga inexorablemente en la comunidad dada la ausencia de esfuerzos de revitalización. Hoy, solo las personas mayores se comunican en maya-tseltal entre ellas y con sus familiares, en sus casas hechas de tablas de madera de pino. En las pláticas de adultos, prevalece mayor dominio del tseltal entre los hermanos mayores mientras que los más jóvenes no siempre lo entienden, a pesar de conocer vocabulario. Algunas niñas reconocen que sus abuelas se comunican con ellas en tseltal, pero no han tenido la oportunidad de conversar con otras niñas de Tzo'ontahal que sí lo hablan y usan el vestido colorido "tradicional" que está de moda en la cabecera y otros barrios del municipio. El hecho de abandonar el uso del maya-tseltal y de la misma vestimenta indígena utilizada en las comunidades vecinas concuerda con la ilusión moderna —que dicho sea de paso transmite la escuela— de un mayor progreso económico.

La pobreza y la marginación son efectos de las relaciones de desigualdad y la explotación de los comuneros, son producto del racismo del sistema social histórico que legitima el poder de dominación que subalterniza a una localidad empobrecida que carece de infraestructuras públicas y de acceso pavimentado a la carretera Panamericana que pasa a menos de dos kilómetros de distancia del poblado. El Estado atribuyó a esta localidad un grado "muy alto" de marginación y un grado alto de "rezago social". Las estimaciones oficiales basadas en datos del Censo de Población y Vivienda 2010 mencionan que en 25 hogares miguelenses 45 % de la población de quince años o más era analfabeta y 75 % no terminó la educación primaria.⁷ Pocos egresados de la primaria se han inscrito en una escuela telesecundaria cercana; de los que han logrado

6 La organización zapatista local ha crecido a nivel territorial, cuando en agosto del 2019 la cabecera del municipio autónomo Miguel Hidalgo, en la comunidad vecina de Tulán Ka'ú, se ha erigido en Centro de Resistencia Autónoma y Rebelión Zapatista, al surgir el Caracol xi nombrado "Espiral digno tejiendo los colores de la humanidad en memoria de l@s caídos" (con su Junta de Buen Gobierno "Semilla que florece con la conciencia de l@s que luchan por siempre"), donde se formarán nuevas generaciones de promotoras y promotores de educación autónoma que atenderán el aprendizaje de niñas y niños bases de apoyo zapatista y de organizaciones afines.

7 De acuerdo con el Censo 2020, entre los 190 habitantes de la comunidad (138 en el 2010), 44 son hablantes de la lengua indígena. La mayor parte de las viviendas de los 42 niños de seis a once años tiene piso de tierra y no dispone de agua entubada ni de drenaje. Si bien la colonia cuenta con redes eléctricas desde hace más de dos décadas, sus tarifas son impagables para las familias de campesinos, carpinteros y carboneros.

hacerlo, varios pudieron cursar el nivel bachillerato en localidades aledañas. Algunos varones migraron temporalmente al norte para trabajar en Sinaloa, Estados Unidos y Canadá y volvieron sin haber obtenido ahorros sustantivos. Según el director de la escuela, Jacinto Vázquez, la economía de la comunidad debería dejar de estar fundada en la producción de carbón, una actividad que ya es insostenible por el agotamiento de los recursos forestales, por otra que pudiera ser la producción intensiva de vegetales y flores en invernaderos, pero para eso se requiere la pavimentación del acceso a la localidad y, lo más importante, la garantía del suministro de agua tanto para los servicios básicos de sus habitantes como para el funcionamiento de los invernaderos. El profesor Jacinto ve con angustia la dramática situación económica de los vecinos. Piensa que mientras esta no cambie, o se encuentre en vías de hacerlo, su trabajo como docente será insuficiente. Por ello, se ha ofrecido a involucrarse en las gestiones necesarias con el afán de que los habitantes de esta comunidad rural se animen a "dejar de ser dejados" como, según su opinión, han sido hasta ahora.

Ojalá lleven este mensaje y dondequiera que divulguen la información, en serio, para que la actividad de la gente acá cambie. Porque están acabando realmente los arbolitos, del diario. Primeramente, ¿qué es lo que necesitamos? Aquí no hay agua. [...] Yo les digo: me molesta que ustedes sean dejaditos, me encabrona que ustedes sean dejados. (Profesor Jacinto Vázquez, comunicación personal, junio del 2019)

El estereotipo que consiste en explicar la pobreza, la marginación y la discriminación según la idea de que las personas se dejan someter y engañar elude el hecho de que son vulneradas, dominadas y espoliadas en términos de sus capacidades y recursos económicos, socioculturales y políticos.

El estereotipo como elemento colonial de lenguaje y de racialización

Los pobladores de la cabecera municipal no se auto-definen histórica y culturalmente como "una comunidad" sino como "el pueblo" para distinguirse de "las colonias" fundadas hace medio siglo por campesinos tseltales originarios de Tzo'ontahal, Chanal y Huixtán.

Los habitantes del pueblo llamaban despectivamente *kuriketik* a quienes "se quedaron en las tierras, de monte y pedregal, viviendo de la cría de borrego y de la producción de carbón" (Renard, 2004, p. 245).

Asignación identitaria estereotipada

Junto a Jacinto, el profesor Rodolfo nos explicó en la misma entrevista el sentido infamante del estereotipo *kurik* que se asigna a los habitantes de San Miguel el Alto.

En el pueblo de Amatenango, llaman a la gente de esa comunidad "los kurikes". Es discriminatorio porque utilizan el *kurik*. "¡Vámonos!". Este es un término de insulto que utilizan para discriminar a los que no son del pueblo. Yo he escuchado los niños de abajo, porque he convivido mucho en el centro con ellos, que si llega alguien de la comunidad, dicen: "¡Ah, es un *kurik*!". En pocas palabras, digamos ellos son alta sociedad de Amatenango y esta, de la baja, pues. Los arrimados, los equis. (Profesor Rodolfo, comunicación personal, junio del 2019)

Para todo sentido práctico, el término *kuriketik* se usa para designar a las y los habitantes de los centros poblacionales más serranos, que quedan excluidos históricamente de los cargos políticos y religiosos a nivel municipal. Pero la palabra *kurik* tiene un significado peyorativo y, según los propios vecinos, significa 'sucio', 'negligente', 'desordenado', 'rezagado', 'bárbaro' y hasta 'salvaje'. En el imaginario colectivo, los prejuicios raciales intraétnicos se basan en consideraciones de higiene y limpieza asociadas a la miseria y carencias de agua. En las representaciones sociales de las niñas y los niños que pudimos escuchar y observar en sus dibujos, advertimos que construyen muchas diferencias socioculturales que contrastan y los distancian de los atributos raciales que se imaginan propios de las y los habitantes de las ciudades. La clasificación jerárquica, que utilizan los propios pobladores de la microrregión de Amatenango entre sí, implica designar en un escalón superior a la modernidad mestiza frente a la tradición indígena que se asocia al atraso y la pobreza.

Las formas de asignación de una identidad estereotipada responden a un ámbito de pertenencia estigmatizado usado regionalmente para denigrar a los indígenas chiapanecos desde la sociedad ladina (mestiza, coleta), sobre todo en los Altos de Chiapas y en los llanos de Comitán, como también en la región

maya-tseltal de Bachajón, donde la palabra *kurik* significa 'vamos', pero su sentido ha sido deformado en el lenguaje mestizo, como lo explica la profesora María Elena Ballinas (comunicación personal, abril del 2019), profesora de educación preescolar, para quien la palabra remite al desprecio al otro: "¡No te juntes con ese *kurik*! ¡Vete de aquí, *kurik*!", considerando que "este concepto es una construcción que el mestizo construyó para despreciar al otro y que hemos adoptado". Se asemeja a otra forma de lenguaje insultante común que manipula el nombre de un pueblo tsotsil alteño: "¿Por qué haces eso...? ¡Pareces chamula!". Sin duda, las y los docentes de Chiapas tienen conciencia del agravio que consiste en denigrar desde el mundo mestizo con un estereotipo común en los imaginarios colectivos en torno a la imagen despectiva e insultante de "los chamulitas". Esta manera humillante de hablar, adoptada también en idiomas mayas, obviamente merece ser combatida, incluso desde el salón de clase, como lo hace el profesor tsotsil Bartolomé Vázquez, en la escuela de Monte de los Olivos, una comunidad tseltal protestante en el valle de Aguacate-nango, cuyo edificio se puede percibir desde la cima de la comunidad migueléña.

Dentro de las comunidades indígenas hay una clasificación, aparte de blanco y moreno, aparte de rico y pobre, aparte dentro de los mismos indígenas las lenguas están clasificadas, el que tiene más poder y el que tiene menos poder, entonces eso se transmite desde el hogar, y desgraciadamente la palabra *chamo*, *chamula*, que es de Chamula. A los niños solo se les ha enseñado una parte de las características de la gente. Que es y no es solo exclusivo si algo está sucio; no solo el chamula es sucio. Es sucio el blanco, es sucio el gordo, o sea, en alguna parte de nuestro espacio nos descuidamos y está sucio. Pero a la gente se le ha enseñado que el chamo está clasificado dentro de la suciedad y que si eres chamula eres sucio, y que si eres chamula entonces estás muy debajo del tseltal. (Profesor Bartolomé Vázquez, comunicación personal, mayo del 2018)

Las figuras de desprecio y los prejuicios estereotipados que circulan en torno al *kurik* y el indio *chamo* o *chamula* representan a menudo el blanco de estigmatizaciones que pudimos identificar frecuentemente en los discursos de los adultos y los niños de la región de estudio.

Distancias crecientes entre la cultura comunitaria y la cultura escolar

Las discriminaciones culturales y religiosas que alimentan la racialización de rasgos identitarios son reproducidas en espacios como las aulas y las reuniones con niños y adultos, familias y profesores, debido a contradicciones explícitas entre los procesos de socialización marcados, por un lado, en la cultura comunitaria local y, por otro, en la cultura escolar prescrita en un currículo nacional desconectado de las prácticas sociales y lingüísticas propias de cada comunidad. En este punto conviene aclarar que no son propiamente las maestras y los maestros quienes son racistas, sino que es la operación del sistema educativo la que provoca discriminaciones racializantes. Sin duda, el magisterio cuenta con múltiples estilos docentes, algunos de los cuales son afines a una educación comunitaria situada, cooperativa, multilingüe, crítica y pertinente a nivel intercultural. Sin embargo, los niveles de ingreso y aspiraciones sociales del profesorado producen divergencias en términos de los intereses de clase y de las disposiciones sociales.

A pesar de pertenecer a un pueblo originario, las y los maestros llamados bilingües no siempre comparten o valoran positivamente en el aula los conocimientos culturales propios de la comunidad originaria maya. Además, la posición socioprofesional de los docentes bilingües se distingue de la masa trabajadora campesina y empobrecida de la cual provienen, a causa de una dotación desigual de recursos materiales y simbólicos más favorable para los funcionarios indígenas. Desde una perspectiva sociológica sobre las posiciones sociales en el campo educativo chiapaneco, para Horacio Gómez Lara, el magisterio bilingüe representa un espacio de relaciones de fuerzas donde están en disputa la acumulación de diferentes capitales y bienes simbólicos,

[...] donde maestros, autoridades educativas (de origen indígena) y aspirantes a tener una plaza ocupan posiciones jerarquizadas, actúan con intereses distintos, unos para conservar la estructura actual de las relaciones (las autoridades educativas), los otros para modificar sus posiciones (ascensos) en los escalafones magisteriales (los maestros) y los últimos para entrar al campo, y en este proceso se producen también frustraciones, ilusiones y conformismos de acuerdo a la posición que

ocupen, usando los capitales como bazas para su participación y estrategias que desplieguen para cambiar el orden de las cosas, es decir, la estructura del campo. (Gómez Lara, 2011, p. 223)

La estructura vertical de relación de dominación mediante la acumulación de capitales económicos y, sobre todo, capitales culturales y sociales, provoca una diferenciación social de los profesores que se distinguen con rasgos de pequeña burguesía local activa económica y políticamente. Lomelí (2009) califica el fenómeno de dominación política del magisterio como un proceso de "caciquismo cultural" debido a las ventajas que ostentan en las batallas por el poder local que libran maestras y maestros de educación bilingüe en comunidades rurales y/o, con más frecuencia, en sus zonas de residencia en las cabeceras municipales y los barrios periféricos de las ciudades.

Otro aspecto que pudimos observar y registrar es que el racismo cotidiano se manifiesta en el silencio ensordecedor de la niñez ante las violencias del adultocentrismo, los castigos e injusticias que se expresan a través de la cordialidad del racismo, es decir, "una forma de racismo cordial, complaciente pero denigrante, marcado por la aspiración de las élites a la blanquitud y la mestizofilia" (Baronnet, 2018, p. 254). Observamos cómo los rituales anuales en torno a los regalos del Día del Niño y de Navidad provocan muchas incomprendiones por parte de la niñez y los adultos, puesto que demuestran la reproducción de prácticas comunes de valores eurocéntricos en la escuela que no tienen sentido a nivel comunitario, dado que regalar muñecas rubias a las niñas y juguetes de vehículos a los niños no corresponde a normas vigentes en el contexto del hogar.

La educación ante el indigenismo como racismo de Estado

De manera general, la historia de la escuela está estrechamente vinculada a las relaciones coloniales de explotación y de dominación social y cultural legitimadas por el racismo estructural y el patriarcalismo. En los siglos XIX y XX, la educación formal fue puesta al servicio del forjamiento de la mexicanidad como elemento constitutivo del imaginario nacionalista hegemónico. Para Gómez Izquierdo (2005), la formación de una "conciencia nacional" tiende a

la construcción permanente de estereotipos con los cuales se define una identidad colectiva mexicana que se nutre continuamente de tres orientaciones básicas o formas de abordar el problema indígena de la nación: la *hispanófila*, la *mestizante* y la *indigenista*. Es gracias a mecanismos de control de las élites sobre el resto de la población que se construyen imágenes que identifican la negatividad del "indio" y quedan resaltadas tanto en los libros de texto para la historia patria como en el discurso de la ciencia antropológica (Gómez Izquierdo, 2005). Por ello, en las escuelas como en toda la sociedad circulan las imágenes estereotipadas y prejuiciosas que convierten a los pueblos originarios de México en objetos de desprecio y de exclusión sistemática.

Fuera de antropólogos críticos como Juan Comas, el papel de la antropología mexicana vinculada al indigenismo ha legitimado un cuerpo de doctrina moldeada por creencias racistas acerca de la superioridad/inferioridad biológica y de su jerarquización cultural y social (Castellanos Guerrero, 2000). La política asimilacionista corresponde a la hegemonía e interiorización de valores y normas de conducta occidentalocentristas que invisibilizan y estigmatizan a las personas indígenas en la sociedad. Para Bonfil,

[...] la presencia rotunda e inevitable de nuestra ascendencia india es un espejo en el que no queremos mirarnos. [...]

El neocolonialismo y la dependencia frente a nuevas metrópolis que pregonan su filiación occidental, cristiana y blanca, refuerzan las ideologías racistas que adoptan esos grupos, más allá del discurso que pretende ocultarlas. Los ideales de belleza física, el lenguaje discriminatorio, las aspiraciones y el comportamiento cotidiano de esos grupos, muestran sin tapujos su trasfondo racista. (Bonfil, 1987, p. 43)

La antropología crítica mexicana lleva cerca de cinco décadas denunciando el racismo de origen colonial que sigue regulando las relaciones sociales y normando las prácticas escolares (Velasco y Baronnet, 2016), pero ahora la crítica al indigenismo está formulada por intelectuales indígenas comprometidos con la lucha de sus comunidades de origen, en especial en contexto de migración nacional e internacional, como la red de pueblos y barrios del Congreso Nacional Indígena. Para la antropóloga guatemalteca

Irma Velásquez, "el Estado y sus instituciones son los principales generadores del racismo" (2007, p. 85). De manera encubierta, el racismo estatal e institucional frecuentemente radica donde la exclusión, la segregación y la discriminación racial "operan, oprimen y se practican con tal normalidad como si fueran legales y son aceptadas socialmente" (Velásquez, 2007, pp. 88-89). En el caso del desplazamiento de las lenguas originarias, podemos hablar de una historia multiseccular de lingüicidio orquestado por un poder estatal hispanohablante. Como lo recuerda la sociolingüista ayuuk Yásnaya Aguilar

[...] la diversidad de las lenguas está ligada a grupos de población con escaso poder político y de autodeterminación, situación que redundará en el prestigio de las lenguas que hablan estos pueblos y a su vez en la vitalidad de las mismas. (2013, p. 72)

El racismo de Estado encuentra una ilustración espectacular en la discriminación lingüística, dado que la niñez no tiene acceso a una enseñanza que incorpore su lengua materna como vehículo de comunicación, y aún menos como objeto de estudio e inter-aprendizaje.

Además del racismo institucional que "se manifiesta a través de la operación y el funcionamiento de las instituciones públicas, privadas, sociales, colectivas en México, podemos hablar de un racismo estructural más profundo, más enraizado en la historia misma del país" (Stavenhagen, 2014, p. 231). El racismo apenas velado en las políticas de educación se entendería en el marco de la estructura de la sociedad donde la opresión racial se manifiesta en violaciones a la dignidad humana, en imaginarios estereotipados y en prácticas múltiples y sistemáticas de desprecio.

Los estereotipos racistas se manifiestan en relación con la interiorización y exclusión social de sujetos portadores de atributos culturales que son rasgos distintivos de grupos étnicos estigmatizados por siglos de generaciones de colonos con orígenes europeos. Las expresiones del racismo epistémico (Ocoró, 2016) se inscriben en una larga historia de explotación e injusticia de los grupos mayas de la frontera sureste de México cuyas identidades han sido despreciadas al punto de ser instrumentalizadas bajo formas etnocidas de asimilación cultural en una sociedad chiapaneca amestizada (Gall, 1998; Hernández, 2012).

No obstante, la resurgencia identitaria desde los años setenta en aldeas y ejidos mayas no se debe tanto a la escuela sino a la lucha agraria, la acción pastoral, el movimiento cooperativista y las organizaciones revolucionarias que provocaron formas nuevas de socialización política para la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas.

Luego de tres décadas de movilizaciones indígenas marcadas por la insurgencia zapatista, "las identidades étnicas en México ya no solamente son percibidas y ejercidas como fenómenos psicosocioculturales a nivel micro, sino también etnopolíticos y etnoeconómicos a nivel macro" (Stavenhagen, 2014, p. 233). Nuestro compromiso social como investigadores se articula a las demandas de justicia curricular y epistémica que expresan los pueblos que reivindican sus derechos colectivos a administrar la escuela de acuerdo con sus estrategias identitarias. En este orden de ideas, el profesor Stavenhagen nos pregunta:

[...] ¿cuáles son las luchas por la autonomía, la defensa de los recursos naturales y del medio ambiente, los esfuerzos por recomponer el tejido social y comunitario, por salvaguardar el patrimonio cultural y material, por rescatar las lenguas y los saberes tradicionales? Todo esto es parte del concepto de identidad. (2014, p. 234)

Para comprender las manifestaciones racistas se ha de escudriñar la negación de las identidades étnicas en ámbitos de socialización como la familia, la religión, el mercado y la escuela.⁸ En los salones de clase, el distanciamiento continúa acrecentándose entre, por un lado, la cultura de los grupos dominantes que moldean el currículo prescrito y, por otro lado, las culturas indígenas dominadas que son negadas y reprimidas. Entonces, un objetivo contundente de la erradicación del racismo podría empezar por limitar tanto como sea posible la distancia entre los códigos culturales ajenos y propios en la escuela, de manera que se establezcan diálogos e interlocuciones para emprender pasos de desalienación.

8 En cada proceso de socialización, el privilegio social contribuye a justificar mayores desigualdades en grupos racializados en los discursos de élites nacionales y sus prácticas de control que enaltecen el mestizaje y la supremacía blanca, con la operación de mecanismos pigmentocráticos de diferenciación sociocultural (véase Saldívar, 2018).



autor : Patricia Krebs
título : De otra tribu

Conclusiones

Sin caer en fatalismos desmovilizadores, las inquietudes de los sujetos educativos podrían seguir pendientes hasta comprender y exhortar la responsabilidad del Estado para que la escuela reconozca y aproveche los conocimientos locales vinculados al territorio maya. Desde su función asimilacionista y enajenante, las ilusiones de movilidad social ascendente por medio de la escuela en San Miguel el Alto se ven frustradas, como en Tzo'ontahal, por la emigración creciente hacia ciudades y campos agrícolas norteros. Al menospreciar identidades y conocimientos populares, el racismo se manifiesta descaradamente en su capacidad de impedir que la propia escuela pueda contribuir a la (re)producción y la revitalización cultural y lingüística, así como a la descolonización del saber gracias a formas de comunalización o de *tseñtalización* del currículo. Para que las instituciones internas de los pueblos originarios puedan detener el etnocidio y hacer valer la autonomía educativa, se han de respaldar en las libertades fundamentales y los derechos colectivos de los tratados internacionales y la legislación nacional, desde la obligación del Estado de cumplir con una educación que sepa aprovechar los conocimientos, las tradiciones y las formas organizativas de los mismos pueblos para erradicar el racismo desde sus raíces más profundas.

La escuela comunitaria puede disponer de recursos y capacidades para operar como desconstructora de los imaginarios dominantes occidentalizados, neocoloniales y xenófobos que moldean la producción y circulación de saberes. Una educación no racista requiere de un aprendizaje permanente para (re) conocer el territorio, defenderlo de las amenazas de despojo, y comprender la historia de las injusticias y de los derechos. La comprensión intelectual necesita, según E. Morin (2016), aprehender juntos el texto y el contexto, el ser y su vida en su entorno, lo local y lo global, gracias a un pensamiento complejo que entienda las causas de la incompreensión de los unos respecto a los otros. Comprender categorías denigrantes como *indio*, *indito*, *chamulita* o *kurik* —que conforman un arsenal de ataque notable con pretensiones hirientes y finalidades denigratorias— significa desconstruir un sistema clasificatorio racista que campea

en la historia profunda de la región del estudio, es decir, en el pasado y la vida ordinaria de la gente y de la misma escuela. No obstante, podríamos preguntarnos si la enseñanza casi nula de la geografía y de la historia del terruño y la Madre tierra se hace en beneficio directo de la llamada historia patria.

Referencias

- Aguilar Gil, Y. (2013). La diversidad lingüística y la comunalidad. *Cuadernos del Sur*, 18(34), 71-81.
- Baronnet, B. (2018). In conclusiones: Retos de la investigación educativa ante el racismo. En *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 245-266). IIE-UV.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.
- Castellanos, A. (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, 4, 2-14.
- Castoriadis, C. (1985). Reflexiones en torno al racismo. *Debate Feminista*, 12(24), 15-29.
- Gall, O. (1998). Los elementos histórico-estructurales del racismo en Chiapas. En A. Castellanos y J. M. Sandoval (coords.), *Nación, racismo e identidad* (pp. 143-190). Nuestro Tiempo.
- Gómez Izquierdo, J. J. (Coord.) (2005). *Los caminos del racismo en México*. PyV, BUAP.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes: Procesos educativos y re significación de identidades en los altos de Chiapas*. Juan Pablos, Unicach.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102.
- Hernández Castillo, A. R. (2012). *Sur profundo: Identidades indígenas en la frontera Chiapas-Guatemala*. Ciesas.
- Hernández Rosete, D. (2020). El COVID-19 como desastre anunciado. Aspectos estructurales sobre exclusión, etnicidad y educación indígena en México. En C. Hecht, E. Rockwell y P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad* (pp. 50-55). Clacso.
- Lomelí, A. (2009). *Maestros y poder en los pueblos indios de Los Altos de Chiapas*. SEP.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir*. Paidós.
- Nash, J. (1975). *Bajo la mirada de los antepasados: Creencias y comportamientos en una comunidad maya*. Instituto Indigenista Interamericano.
- Ocoró, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46.
- Pérez Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil: Los Altos de Chiapas*. UPN Ajusco, Miguel Ángel Porrúa.

- Pérez Ruiz, R. (2016). *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas*. Unicach-Cesmeca.
- Pineda, L. O. (1993). *Caciques culturales: El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*. Altres Costa-Amic.
- Renard, M. C. (2004). Tradición y ruptura en Tzo'ontahal, un pueblo de los Altos de Chiapas. En E. Sandoval y M. Baeza (coords.), *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades* (pp. 239-271). Mochicahui: UAIM, ALAS, El Caracol.
- Ruiz Ruiz, L. (2006). *El jchi'iltik y la dominación jkaxlan en La-ráinzar, Chiapas*. Coneculta.
- Rus, J. (2012). *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de los Altos de Chiapas, 1974-2009*. Unicach-Cesmeca.
- Saldívar, E. (2018). Uses and abuses of culture: Mestizaje in the era of multiculturalism. *Cultural Studies*, 32(3), 438-459.
- Santos, V. M. y Renard, M. C. (2006). La relación identidad-cultura política en la formación de la autonomía indígena: Estudio de caso en una comunidad de los Altos de Chiapas, *Ra Ximhai*, 2(1), 73-95.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. En *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 63-90). PUCP.
- Stavenhagen, R. (2014). Racismo e identidades en el mundo actual. *Interdisciplina*, 2(4), 229-234.
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 7(13), 1-17.
- Velásquez, I. A. (2007). Racismo y discriminación: Un acercamiento conceptual. En M. Casaús Arzú y A. Dávila, *Diagnóstico del racismo en Guatemala*, vol. IV (pp. 85-96). Vicepresidencia de la República.

Diálogo del conocimiento

El artículo "Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad Maya-Tzeltal en Chiapas", que nos ofrecen Bruno Baronnet y Saúl Velasco Cruz, constituye una importante contribución para comprender el lugar de la escuela en la perpetuación y reproducción del racismo. A partir de la descripción detallada y en diferentes niveles que realizan en un contexto mexicano muy específico, tengo certeza que otras y otros investigadores y profesores de otras regiones, así como yo, se sentirán identificados con las realidades de sus contextos en uno o varios puntos. El trabajo sugiere la necesidad de caracterizar el racismo en la escuela sin reducir la escuela a un lugar cerrado en sí mismo. Como lo plasman en el texto, es necesario también observar la dinámica histórica y actual con el territorio y la comunidad, en vía de comprender mejor las formas en que el racismo opera, así como para comprender las resistencias a esa vivencia racista. Por lo tanto, la superación del racismo en las comunidades no es una tarea exclusiva de la escuela y, como se menciona en el texto, esta lucha se nutre de acciones comunitarias para recomponer el tejido social combativo, buscando autonomía, acciones como la lucha agraria, el movimiento cooperativista y las organizaciones revolucionarias. Sin embargo, como los propios autores lo mencionan, el racismo institucional y estatal también opera de varias maneras para impedir esa consolidación cooperativa. A modo personal, en algunos momentos encontré conceptos recientes que vienen siendo discutidos en latitudes brasileñas pueden contribuir a caracterizar mejores formas racistas de operación estatal, específicamente el concepto de racismo ambiental. La lectura también me deja instigado a pensar sobre el lugar del investigador en estos contextos, ¿Qué viene después de la descripción de los modos del racismo? ¿Qué podemos hacer desde nuestros lugares considerando nuestro poder limitado y relativo? Además de la descripción de la forma en que el racismo opera, ¿cuál es el papel de personas mestizas y blancas en esas luchas? Aun más, si consideramos que, debido precisamente al racismo estructural e histórico, somos estas personas las que hoy contamos con el privilegio de ocupar más espacios de poder, incluyendo las instituciones de producción y sistematización de conocimiento. Y me permito agregar una más que también me intriga mucho: ¿cómo nos ven y qué expectativas colocan sobre nosotros las personas a las cuales "describimos", "observamos" y "estudiamos"?

Yonier Alexander Orozco Marín

Auto etnografia negra feminista: uma experiência educativa de pensadoras negras



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 103-114

Black Feminist
Autoethnography:
An Educative
Experience of Black
Female Thinkers

Autoetnografía
negra feminista:
una experiencia
educativa de
pensadoras negras

Joselina da Silva*

Fabrícia do Nascimento Silva de Oliveira**

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 23-05-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Do Nascimento Silva de Oliveira, F. y Da Silva, J. (2021). Auto etnografia negra feminista: uma experiência educativa de pensadoras negras. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12572>

- * Doctora universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Doutora em Ciências Sociais Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) 2005. joselinajo@yahoo.com.br
Orcid: orcid.org/0000-0002-5159-9055
- ** Master Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Mestra em Educação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) 2019. fabricsilva@yahoo.com.br
Orcid: orcid.org/0000-0002-3496-9106





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 103-114

RESUMO

Este artigo —elaborado através da metodologia da autoetnografia negra feminista— apresenta uma retrospectiva de reflexões produzidas por mulheres negras brasileiras, latino americanas e estadunidenses, em diferentes tempos sócio históricos. Seu objetivo é enriquecer as referências teóricas na área dos estudos de gênero, relações raciais e nas lutas antirracista e anti sexista, para a formação docente. Assim, dialogamos sobre uma experiência pedagógica — na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) — como estratégia acadêmica de preparação de um curso baseado num currículo afrocentrado, onde africanos (as) em África e na diáspora, sejam apresentados (as) como construtores(as) de sua própria história. Por fim, refletimos sobre o processo de organização do livro *O Pensamento de/por Mulheres Negras*, passando por sua elaboração inicial como um curso de extensão — com a participação de oito professoras doutoras negras — e de como o mesmo ganhou espaço nos meios televisivos.

Palavras chaves: autoetnografia; feminismo negro; pensadoras negras; doutoras negras; currículo afrocentrado

ABSTRACT

This text presents some reflections produced by black Brazilian, Latin American, and American women, in different socio-historical times, following a black feminist autoethnography methodology. Our purpose is to contribute to the theoretical references in fields like gender studies, race relations, and antiracist and antisexist struggles for teacher training. We talk about a pedagogical experience in the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ufrrj) as an academic strategy for preparing a course based on an Afro-centered curriculum, where Africans in Africa and the diaspora are presented as builders of their history. We reflect on the organization process of the book *The Thought of/by Black Women (O Pensamento de/por Mulheres Negras)* going through its initial elaboration as an extension course —with the collaboration of eight black Ph.D. professors— and how it won the television media.

Keywords: autoethnography; black feminism; black female thinkers; black females doctors; Afro-centered curriculum

RESUMEN

Este artículo —elaborado a partir de la metodología autoetnográfica negra y feminista— presenta una retrospectiva de reflexiones producidas por mujeres negras brasileñas, latinoamericanas y estadounidenses en diferentes tiempos sociohistóricos. Su objetivo es enriquecer las referencias teóricas en el área de los estudios sobre género, relaciones raciales, luchas antirracistas y antisexistas en la formación docente. Así pues, dialogamos sobre una experiencia pedagógica en la Universidad Federal Rural (UFRRJ) con el objetivo de diseñar estrategias académicas para organizar un curso basado en un currículo afrocentrado, en el que africanos y africanas en África y en la diáspora, sean presentados y presentadas como los constructores y las constructoras de su propia historia. Finalmente, reflexionamos sobre el proceso de organización del libro *El pensamiento de/por mujeres negras* desde su elaboración inicial como curso de extensión —en el que participaron ocho profesoras doctoras negras— hasta el momento en que ganó espacio en los medios televisivos.

Palabras clave: autoetnografía; feminismo negro; pensadoras negras; doctoras negras; currículo afro-centrado

Introdução

Precisamos saber mais, escrever mais e ouvir mais as vozes de quem usualmente está à margem. Para aquelas de nós que estamos desafiando os cânones convencionais, necessitamos novas formas de escrita que posicionem nossos conhecimentos acima das visões conservadoras de autobiografia e memoriais, bem como seus preconceitos. Para nós, autoetnografia contém em si, esta promessa. Uma vez que nossas histórias como mulheres negras, não são apenas sobre nossas vidas, mas são experienciadas individual e coletivamente. <http://irmamclaurin.com/black-feminist-auto-ethnography-that-makes-you-want-to-cry/>

Sábado, cinco de setembro de 2020, fui surpreendida com a informação de que um dos livros que organizei havia sido parte de uma imagem de fundo numa extensa reportagem num dos programas de maior audiência da televisão brasileira, o Caldeirão do Huck.¹ Trata-se de uma diversão que entre outras estratégias midiáticas, utiliza o que Kneipp e Moraes (2019) chamam de *tele-solidariedade*,² onde os cenários e os discursos se voltam para sensibilizar o grande público e as instituições, privadas, em sua maioria. Buscam apoiar pessoas e grupos socialmente vulneráveis. São, portanto, potentes estratégias de preenchimento de lacunas deixadas pelo estado, em suas ausências de políticas sociais e que, ao mesmo tempo, se cobrem sob a capa do entretenimento. Os apoios – do referido show televisivo – vão desde montagem de academias em bairros populares, reformas de espaços para sedes de organizações sociais, sorteios de bolsas de estudos e até ajuda para encontrar familiares desaparecidos, em países estrangeiros. Logo, um

cardápio de variedades amplo e sempre de grande apelo popular, nas tardes de sábado. Assistencialismo passa a ser a palavra chave. Num cenário brasileiro, em que numa pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2016,³ cerca de oitenta por cento das casas têm televisão, podemos ter ideia aproximada do alcance deste tipo de show de fins de semana.

Assim, na data aqui narrada, assisti à uma senhora negra – autodenominada Maria Chocolate – que faz um trabalho social na comunidade Parque Pessoa, no Bairro Saracuruna, em Duque de Caxias, uma das cidades periféricas da capital do Estado do Rio de Janeiro. Sua atividade consiste – entre outras – em dar apoio assistencial às mães de crianças especiais, distribuir alimentos, além de propiciar rodas de poesias, leituras e contações de histórias para as crianças de seu bairro. As imagens não deixam dúvidas que se trata de um grupo de pessoas iminentemente negras e desassistidas de seus direitos de cidadania, no tocante à saúde, alimentação, saneamento, habitação, bens culturais e lazer. Para ficar no que é mais facilmente identificável pela transmissão do show televisivo.

Dona Maria Chocolate havia solicitado, ao Programa do Luciano Huck, uma biblioteca de livros para seu trabalho social. Contatadas várias editoras que trabalham com livros sobre a temática racial negra – entre elas a Nandyala, com quem tenho publicado – a equipe do show televisivo fez chegar três mil livros para compor o referido acervo. Dentre as obras entregues, estava uma organizada, por mim: o livro intitulado *O pensamento de / por mulheres negras*. Um dos impactos, produzidos em mim, pelo programa foi o fato da cidade, para onde foram encaminhados os livros ser exatamente, Duque de Caxias, onde nasci e vivi, até a idade adulta. Ali estava eu, vendo um produto pelo qual eu havia sido responsável por existir, retornando à cidade sem a qual eu não existiria. Antes de ser professora pós doutora negra, sou filha daquele município, onde sigo tendo fortes vínculos familiares e religiosos, pois sou uma mulher que pratica a religião da tradição dos Orixás.

1 Ver relatório em <https://globoplay.globo.com/v/8832470>

2 *Tele-solidariedade em família é um programa transmitido nas tardes de sábado da tv globo: um estudo sobre o Caldeirão do Huck e o Estrelas Solidárias*. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/7564/16353>.

3 Ver <https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/apenas-28-das-casas-do-brasil-nao-tem-acesso-a-televisao-diz-pesquisa-do-ibge>

É deste lugar que nasce este artigo. Dialogamos – embora brevemente, devido ao escopo do escrito – a respeito de uma experiência pedagógica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), como estratégia acadêmica da elaboração de um curso que se transformou em livro, buscando contribuir com a luta antirracista, através de um currículo afrocentrado para a formação docente. Ou seja, aquele em que africanos em África e na diáspora possam ser apresentados como construtores de sua própria história. Este texto então, pretende falar do processo de construção do livro, passando por sua organização inicial como um curso de extensão. Dialogaremos, também sobre a participação de oito professoras doutoras negras, duas ativistas do movimento de mulheres negras e várias estudantes, em todo o processo, até o seu retorno à Duque de Caxias. Para a escrita deste artigo, nos valeremos da metodologia da autoetnografia.

Elaborando a partir da autoetnografia negra feminista

A autoetnografia é uma metodologia de pesquisa qualitativa em que a etnografia, a biografia e a autoanálise são combinadas com dados fornecidos pelo contexto em que se dá a pesquisa. O que permite um entendimento sobre a relação entre o *self* e o ambiente social pesquisado. Para tal, faz uso dos dados e do contexto em que está inserido de forma a promover uma conexão entre este e os outros. É uma metodologia onde o (a) pesquisador (a) está como o centro da investigação reunindo em si, o sujeito e o objeto. Ou seja, tanto pesquisa como é pesquisado (a). Assim, a pesquisa é posicionada como uma extensão da vida do (a) pesquisador (a) e está diretamente conectada aos interesses, visões de mundo, experiências de vida e questões inerentes à familiaridade de quem pesquisa.

Três são os principais aspectos a serem considerados, no desenvolvimento de uma autoetnografia: a metodologia – que segue os passos de uma etnografia – depois uma direta conexão que relaciona diretamente quem pesquisa com o que é (ou quem é) pesquisado (a) e em terceiro lugar os fenômenos sócio culturais inseridos no contexto da investigação (Alves Santos, 2017). Assim sendo, uma das principais características da autoetnografia é o lugar de

relevância tomado pela experiência do (a) pesquisador (a). Portanto, o olhar de quem pesquisa irá objetiva ou subjetivamente selecionando as atenções dadas ao que se pretende analisar. Logo, a narrativa pessoal do (a) pesquisador (a) – ao lado de suas escolhas sócio políticas – dará rumo ao desenvolvimento do estudo. Neste sentido, a autoetnografia pode ser utilizada para “*dar voz para quem fala e em favor de quem se fala*” (Alves Santos, 2017, p. 4).

Nesta direção, de acordo com Blanco (2012) autoetnografia concentra-se no fato de possibilitar uma reflexão epistemológica, uma vez que oferta avenidas pelas quais se possa prover e repassar conhecimentos diversos. A difícil determinação da linha que estabelece o início e o fim das funções de investigador (a) com a de investigado (a) provoca críticas por parte de pesquisadores (as) que adotam uma linha mais identificada com o ideário de uma neutralidade científica. O que nos permite entender que é um método que se distingue de outros notadamente por três diferentes características, uma vez que é auto-focado, amplia o lugar a ser dado ao contexto e, sobretudo dá-se de forma qualitativa (Ngunjiri *et al.*, 2010).

O nascimento desta metodologia ocorreu, notadamente, a partir dos anos setenta e oitenta e foi inicialmente aplicada aos estudos de grupos em que o (a) investigador (a) estivesse diretamente inserido (a). Desde lá, após passar por diferentes mudanças, a autoetnografia hoje dá oportunidade para que as experiências de quem investiga possam ser analisadas dentro de um contexto sócio cultural. Autoetnografos (as) adotam diferentes formatos em suas investigações. Alguns se debruçam sobre experiências pessoais e há quem insira as reflexões sobre outros (as) em suas pesquisas.

Assim, esta metodologia se faz presente e estabelece uma interface com a ambiência do (a) pesquisado (a) em diálogo direto com quem realiza os estudos, que é ele (a) mesmo (a). O que o (a) transforma em leitor (a) de sua própria história. O (a) pesquisador (a) autor (a) torna-se portanto, o centro da investigação como sujeito. É quem conduz a pesquisa. Ao mesmo tempo, atua como objeto, ao ser quem participa e é alvo da investigação. Vimos abordando sobre a autoetnografia como uma metodologia de análise,

possível para se abordar as de trajetórias de mulheres negras (Euclides y da Silva, 2019, p. 10).

Por seu turno, a autoetnografia negra feminista (BFA, na sigla em língua inglesa), de acordo com Rachel Alicia Griffin (2012), é uma metodologia através da qual mulheres negras acadêmicas podem se utilizar – de forma crítica e analítica – como voz e resistência, ao lado da problematização da presença do racismo, bem como do sexismo nos seus cotidianos. Portanto, como lembra Salters (2016), “a autoetnografia negra feminista é uma pesquisa etnográfica que enfatiza e dá relevância ao ponto de vista das mulheres negras, no desenvolvimento de entendimentos culturais e no enfrentamento às opressões de raça, gênero e classe” (p. 33). A mesma autora lembra então, que mediante o fato de que mulheres negras têm sido historicamente silenciadas e reprimidas, a autoetnografia negra feminista (Black Feminist Autoethnography (BLFA) empresta voz às emudecidas e permite que haja uma redefinição destas como agentes de saber e conhecimento.

Por conseguinte, a autoetnografia permite conduzir uma escrita em que podemos nos fazer audíveis e oferecer oportunidades de expressão às experiências e saberes de mulheres negras contribuindo para que se façam amplificadas para um público mais dilatado. Pode ser uma oportunidade de se dialogar a respeito dos racismos, sexismos e diversas formas de opressões sofridas. Mas também, um lugar de compartilhar experiências exitosas e metodologias de enfrentamento e de produção de conhecimentos. Trata-se de uma forma que percebe a investigação como um ato político e social, ao lado de ser socialmente consciente.

Neste sentido, a (Black Feminist Autoethnography BFA é uma metodologia que abarca uma práxis teórico –metodológica onde o pensamento feminista negro é agregado como base analítica nas quais as questões de gênero, raça classe e as influências sócio histórias são reunidas para o desenvolvimento da pesquisa. A escrita e a vivência dialogam com um contexto amplo e desafiador onde o individual perpassa um coletivo de múltiplas experiências e interpretações. Deste modo, tornou-se viável que as questões de identidade política e acontecimentos anteriormente silenciados, ao lado de formas de representação diversas,

viesses a ser visibilizados no fazer investigativo. Esta metodologia nos subsidia na elaboração deste artigo.

O nascimento do mini curso

Este colóquio recomenda que o governo brasileiro inclua um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior. (Nascimento, 2016, p. 172)

Esta fala do referente e histórico ator, ativista e senador negro brasileiro, no Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas (Festac/Fesman) em Lagos, Nigéria – de 15 de janeiro a 12 de fevereiro de 1977 – dá a dimensão do longo processo de luta dos afro-brasileiros, no sentido de influenciar nos currículos dos diferentes momentos de formação dos estudantes. Torna-se imperativo entendermos que os currículos não são documentos fixos. Podem ser diretamente influenciados por finalidades presentes no momento social de sua concepção. Nesta dimensão, se constituem como locais de disputa de interesses políticos sociais encabeçados por diferentes agentes.

Entre as advertências de Abdias do Nascimento, no final dos anos setenta e os dias atuais, é longa – e ainda por ser propriamente pesquisada – a lista de iniciativas encabeçadas pelos movimentos sociais negros, no sentido de africanizar os currículos. Do ponto de vista institucional – que influenciaram diretamente as políticas públicas educacionais brasileiras – podemos elencar dois adventos como demarcadores de mudança deste quadro, no Brasil. O primeiro deles, a Terceira III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em Durban, África do Sul (31 de agosto a 7 de setembro de 2001) e depois a Lei 10.639/03. O documento final do evento internacional que contou com ampla e massiva participação do movimento negro brasileiro, assim se expressava a esse respeito:

118. Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação

e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade. (ONU, 2002, p. 64)

Um dos legados daquele efervescente momento de participação da sociedade brasileira, na luta antirracista foi a promulgação da Lei 10.639/03 que fala da obrigatoriedade do ensino de História africana e cultura afro brasileira, para os ensinos fundamental e médio. O texto legal contribuiu para deixar à mostra algumas fraturas do sistema educacional brasileiro. Tínhamos agora, uma determinação que deveria influenciar diretamente os currículos, mas, carecíamos de um número massivo de professores formados sobre o tema e prontos a ministrar tais conhecimentos e conteúdos. Iniciaram-se — e ainda seguimos neste mister, mais de uma década depois — as inúmeras atividades de formação continuada para professores, gestores, autoridades públicas e diferentes agentes atuantes na Educação. É nesta ambiência que o curso sobre o qual estamos abordando, toma corpo. Configurava-se como mais uma contribuição na constituição de uma epistemologia antirracista, na seara educacional.

Tínhamos uma experiência, no ano anterior (2017) de realizar um outro mini curso, com uma temática mais ampla, sempre aproveitando a oportunidade de enegrecer os currículos e as reflexões teóricas. Nossa primeira oportunidade foi então denominada "Racismo: para uma descolonização do Pensamento Social Brasileiro". Neste segundo (2018), "O pensamento de / por mulheres negras" desejávamos fazer uma sucessão de reflexões apoiadas nas leituras de professoras doutoras negras, a respeito de diferentes pensadoras em diversas áreas.

Objetivávamos elaborar sobre as reflexões de mulheres negras brasileiras, latino americanas, estadunidenses e africanas, em diferentes tempos sócio históricos. Era nosso desejo contribuir com a ampliação de referenciais teóricos na área dos estudos de gênero e relações raciais. Para esta tarefa, convidamos seis acadêmicas (sete comigo). O pedido era para que definissem alguma pensadora e que organizassem uma aula sobre a escolhida. Os encontros deram-se às segundas feiras, sempre pela manhã, uma

vez que as aulas dos alunos da Educação do Campo, curso ao qual estou ligada, ocorrem à tarde.

Foi necessária uma complexa logística para garantir a presença das convidadas no campus da UFRRJ, num horário tão cedo pela manhã, devido à sua localização — bem como das residências de cada uma das professoras — em relação ao centro da cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado. Passamos por lidar com a burocracia do serviço público federal de liberação de transporte para buscar e levar as professoras. Tivemos que entregar documentação de solicitação, aos diferentes setores e pessoas a serem contatadas para cada dia de encontro, além da incerteza, durante todo o fim de semana, se o carro chegaria a tempo para buscar cada ministrante em sua residência. Enfrentamos também a ausência de cuidado do motorista em lidar com professoras mulheres negras. Ou seja, muitas vezes referindo-se a elas como se amigas fossem esquecendo-se das liturgias que as hierarquias dos cargos costumam exigir,⁴ nestes ambientes.

Mas, tudo acabava sendo recompensado pela alegria e felicidade estampada nos olhares dos (as) estudantes ao final de cada encontro e pela sofisticação acadêmica dos debates e perguntas, durante as aulas. O curso era aberto à comunidade. O que significa dizer que além dos alunos do Curso de Educação do Campo, também professores das redes públicas e privadas de diferentes cidades e a comunidade ruralina em geral, integravam o grupo de participantes. Ao final dos encontros, certificamos quase cem pessoas. Assim ficou configurado o curso:

4 Algumas professoras queixaram-se de ter sido expostas a relatos pessoais de vida amorosa do motorista, insinuações e olhares sensualizados, bem como um tratamento que pressupunha uma intimidade ou amizade que jamais existira. Ou seja, a eterna subjetividade de que mulheres negras somos todas de fácil alcance. Certamente, estas e outras situações causavam desconforto considerando que todas as viagens tinham duração de mais de uma hora.

Quadro 1.

Palestrantes	Mini biografias das pensadoras
Profa. Dra. Joselina da Silva (UFRRJ)	Pedrina de Deus – Paraense. Nasceu em 1950. Formada em Comunicação Social. Ativista, publicitária e professora universitária. Nos anos 70, dirigiu o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e criou o Remune (Reunião de Mulheres Negras Aqualtune), ambos no RJ.
Mesa redonda com	Clátia Regina Vieira (Fórum Estadual de Mulheres Negras) Samira Reis Marques da Silva (Hub das Pretas)
Profa. Dra. Janaina Damasceno (FEBEF/UERJ)	Virgínia Leone Bicudo – Paulistana nascida em 1910. Psicanalista e socióloga. Primeira pessoa a escrever uma tese sobre relações raciais no Brasil, inaugurando, na academia, o debate sobre racismo, em 1945.
Profa. Dra Thula Rafaela de Oliveira Pires (PUC)	Ochi Curriel – nascida em 1963, na República Dominicana. Teórica feminista, cantora e antropóloga social. Integrou a comissão do Primeiro Encontro de Mulheres Negras de América Latina e do Caribe (1992). Professora universitária no México e posteriormente na Colômbia.
Profa. Dra. Jaqueline Gomes de Jesus (IFRJ)	Isabella Baumfree– (pseudônimo Sojourner Truth). Estadunidense, nascida em 1797. Abolicionista e ativista dos direitos da mulher.
Profa. Dra. Rosália de Oliveira Lemos (IFRJ)	Lélia Gonzales– Mineira, nasceu 1935. Ativista e professora universitária. Dedicou-se às pesquisas sobre a temática de gênero e etnia. Uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU).
Profa. Dra. Cláudia Miranda (Unirio)	Oyeronke Oyewumi – Nigeriana nascida em 1957. Prêmio da seção de Gênero e Sexo da Associação Americana de Sociologia (1998). Atualmente é professora na Universidade Estadual de Nova York. Ministra aulas sobre gênero, globalização e teoria feminista.
Profa. Dra. Sônia Beatriz dos Santos (UERJ)	Zora Neal Hourston–Estadunidense, nascida em 1891. Escritora, antropóloga e folclorista, destacando-se também na história cultural. bell hooks – Estadunidense, nascida em 1952. Ativista, escritora e professora universitária. Discute sobre raça, classe, gênero arte, sexualidade e feminismo.
Profa. Dra. Fernanda Felisberto da Silva (UFRRJ)	Carolina Maria de Jesus – Mineira nascida em 1917, cursou apenas as duas primeiras séries escolares. Aos 46 anos, tornou-se a primeira escritora negra de sucesso, com o livro "Quarto de Despejo".

Elaborado pelas autoras.

Entendemos que as teorias elaboradas por mulheres negras no interior dos espaços acadêmicos dialogam diretamente com o processo de organização e reivindicação constituído pelas que estão organizadas em diferentes movimentos sociais. Assim sendo, demos abertura ao curso com a participação de duas ativistas negras de diferentes gerações que nos provocaram complexas e atentas reflexões numa mesa redonda intitulada "Mulheres negras nossas lutas e pensamentos atuais". As palestrantes foram Clátia Regina Vieira de longa experiência no movimento social e integrante do Fórum Estadual de Mulheres Negras. Junto a ela estava Samira Reis Marques da

Silva representando um grupo de jovens denominado Hub das Pretas.⁵

O pensamento das pensadoras

Ao final das aulas, passamos a receber convites e reivindicações para repetir a experiência em diversos outros espaços, tanto acadêmicos como nos movimentos sociais. Neste sentido, é referente afirmar que toda a participação das professoras, ativistas e estudantes colaboradoras se deu de forma voluntária. Ou seja, retirando horários de suas já completas e

5 Para mais informação ver <https://ibase.br/pt/tag/hub-das-pretas>

complexas agendas e dedicando quase todo o dia (entre ida e regresso do distante campus universitário), além das horas de trabalho na elaboração das aulas. Certamente, que não nos sentíamos confortáveis para solicitar-lhes ainda maior dedicação.

Decidimos, então, transformar num livro, todo aquele ensinamento compartilhado por cada docente. Novas carta convite e formulação sobre o formato do texto foram emitidas. Ampliamos o convite para mais outras duas professoras (Sandra Haydée Petty e Sonia Maria Santos). Como forma de valorar a participação estudantil, convidamos uma das alunas colaboradoras (Fabrícia do Nascimento Silva de Oliveira) a entrevistar uma das ativistas da mesa redonda: Clátia Vieira. E assim, num prazo de cerca de oito meses, nasceu o livro com o mesmo nome do curso em tela. Importante informar que foi uma obra financiada por cada uma das autoras. Nos cotizamos e pagamos em quatro vezes mensais, o valor total para mil exemplares.

A Editora Nandyala, uma das poucas editoras negras no país, nos pareceu a interessante opção. Convidamos a Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Nilma Lino Gomes, para prefaciá-la; A referida acadêmica, muito atentamente elaborou um belo texto para abrilhantar nossos escritos. O posfácio ficou a cargo de Valdecir Nascimento que é coordenadora executiva da Articulação de Organizações de Mulheres Negras (AMNB). O conteúdo de cada texto foi desenvolvido pelas professoras doutoras, a partir de seus olhares a respeito das autoras estudadas.

A mais antiga das pensadoras que estudamos foi Soujourner Truth (nascida em 1797, na cidade de Swartekill, Estado de Nova Iorque, foi nomeada Isabela Baumfree). Seu pensamento foi analisado por Jacqueline Gomes de Jesus que é doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)⁶. A pensadora adotou o nome Soujourner Truth que significa, literalmente, verdade viajante, Soujourner propicia pensar as muitas formas de ser mulher,

num dialogo direto com o transferminismo. Assim, o texto é uma fala precursora do feminismo negro, embora seu pensamento ainda siga pouco conhecido.

O ano de 2020, marca os sessenta anos do livro *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, escritora negra brasileira, cujo pensamento nos foi apresentado por Fernanda Felisberto da Silva, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que é Doutora na área de Literatura Afro-Americana e negro-brasileira e tem larga atuação no mercado editorial brasileiro.⁷ A escritora está entre os primeiros livros recebidos pela professora, ainda na juventude, como um presente materno, que seguiu em sua vida como uma tese de doutorado. Carolina Maria de Jesus, constituiu uma literatura autoral sobre a qual tem havido um maior interesse dos (as) estudiosos (as). Neste artigo, as reflexões sobre o pensamento de Carolina concentraram-se nas obras *Diário de Bitita* e *Quarto de Despejo*.

Uma das referências intelectuais negras brasileiras, dos anos oitenta e noventa, foi Lélia Gonzalez. Marcou sua trajetória no ambiente acadêmico, na política partidária e nos movimentos sociais negros e de mulheres negras. E foi neste último onde a Profa. Dra. Rosália de Oliveira Lemos – do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) que é Doutora em Política Social. Autora da primeira dissertação sobre Feminismo Negro no Brasil (1997)⁸ – conviver com Lélia Gonzales, no ativismo da luta antirracista e anti sexista. A construção dos escritos e reflexões de Lélia Gonzales foi em diálogo direto com sua práxis, ao descrever situações de opressões impostas pelo racismo. Gonzalez se propunha a criticar o neocolonialismo e o capitalismo e sua ação contra as pessoas negras na América Latina. O texto ressalta ainda que Gonzalez foi criadora das categorias *pretoguês* e *amefricanidade*.

O pensamento de Sobonfu Somé foi contextualizado a partir das ideias desenvolvidas no livro *Espirito da Intimidade*, por Sandra Haydée Petit – Doutora em Ciências da Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) e coordenadora do NACE – Núcleo das Africanidades Cearenses – que cunhou um encontro fictício numa roda de conversa com a

6 Para maiores informações, veja: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

7 Ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

8 Ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

autora. Desta forma, nos transporta para sua presença e nos fala dos espíritos dos ancestrais. Petit centrou-se em expor as análises de Somé no que se refere à ancestralidade e à comunidade. Resgata críticas ao amor romântico, quando apresenta suas reflexões sobre a intimidade compartilhando aspectos culturais da etnia Dagara.

Os pensamentos de duas referenciais intelectuais afro-estadunidenses foram compartilhados por Sônia Beatriz dos Santos — da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que é Ph.D. em Antropologia Social com especialização em Diáspora Africana⁹ — com destaque de que há interseção entre as reflexões de Zora Neale Hurston e bell hooks. Ao abordar suas trajetórias, Sônia Beatriz nos revela que ambas viveram a era *Jim Crow Law* corrente entre os anos de 1876 a 1965. O texto baseia-se em conceitos chaves: os primeiros são os de Collins — *ativismo intelectual* e o segundo é de Fayae Harison de “habilidades aguçadas de estudiosas feministas”. Zora Neale Hurston folclorista, antropóloga e escritora, vinculou-se ao *Harlem Renaissance* (Renascimento do Harlem). Por sua vez, bell hooks filósofa, escritora, artista, feminista e ativista social é registrada como Gloria Jean Watkins. Grafa seu nome em letras minúsculas como uma forma de se contrapor aos contratos linguísticos e acadêmicos.

A autora Thula Rafaela de Oliveira¹⁰ — docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) e doutora em Direito — dedicou-se a elaborar sobre o pensamento da Latinoamericana e pensadora decolonial, Ochy Curiel. A autora destaca as múltiplas formas de produção de conhecimento, para além da escrita acadêmica e comunga com as ideias do feminismo decolonial. De acordo com Pires (2018), Ochy Curiel assume a defesa do feminismo autônomo na articulação de mulheres latino-americanas e caribenhas. Suas bases epistemológicas surgem do ativismo nos movimentos sociais. Assim, sendo, segundo a autora, o feminismo decolonial carrega em si, um novo olhar sobre Abya Yala onde o etnocídio histórico é percebido como fundante do projeto ocidental moderno e colonial.

Já Sonia Maria Santos — doutora em Letras Vernáculas, Diretora Pedagógica, Investigadora Científica e Assessora da Reitoria da Universidade Lusófona da Guiné Bissau — nos apresentou uma análise que mescla informações históricas e aquelas produzidas pelas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, através de duas autoras, sendo uma guineense e outra cabo-verdiana. A autora foi apresentada a Cabo Verde, a partir das leituras dos textos de Dina Salústio (Bernardina de Oliveira). O país é uma sociedade com a presença das culturas africanas manjacas, papéis, fulas, mandingas, sossos, dentre outras. Todas representadas no texto de Dina Salústio, onde o fato de estarem numa ilha, lhes empresta singularidade. Sonia Maria Santos, à época do artigo, vivia em Guiné Bissau. É deste misto de pesquisadora e residente que se dedica a ler Domingas Sarny cujos pensamentos propiciam um mosaico étnico do país, apontando a migração, colonização, as guerras e os grupos populacionais de origens diversas.

A pensadora nigeriana Oyèronké Oyewùmí nos foi apresentada pela profa. Cláudia Miranda, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UniRio), pós-doutora em Psicossociologia de Comunidades bem como leciona no Curso Internacional Estudos Afrolatinoamericanos y Caribeños Pensar América Latina y el Caribe es pensar la raza do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso).¹¹ No artigo, somos informados de que nascida na Nigéria em 1957, Oyèronké Oyewùmí fez parte do grupo de estudantes africanas/os que se rebelou contra a hegemonia dos pensamentos coloniais. Oyèronké Oyewùmí está entre as pensadoras africanas mais reconhecidas, embora ainda pouco estudada, na América Latina. Os estudos pós-coloniais e decoloniais podem ser adentrados pelas mãos da autora quando nos apresenta uma compreensão da Cultura Yoruba e suas interfaces. Assim, a socióloga nigeriana pensa e nos leva a pensar sobre os discursos de gênero numa perspectiva distante de um padrão eurocentrado.

Sempre objetivando trazer à luz o protagonismo das mulheres negras dentro e fora dos âmbitos acadêmicos, convidamos a aluna de Graduação do

9 Ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

10 Ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4760110U8>

11 Ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

curso de Educação do Campo, Fabrícia do Nascimento Silva de Oliveira para entrevistar uma de nossas convidadas da mesa redonda, sobre a organização de mulheres negras: Clátia Vieira — Coordenadora do Fórum Estadual de Mulheres Negras do Estado do Rio de Janeiro— que havia proferido uma palestra no mini curso de extensão. Foram realizadas perguntas sobre a trajetória de ativismo de Clátia, que inicia como presidente da Associação de Moradores do Morro da Coroa em Santa Tereza, região central da Cidade do Rio de Janeiro. Entre outras reflexões, Clátia depõe sobre o desafio constante diante do qual está o movimento de mulheres negras, que é de atrair mulheres negras não ativistas. Ou seja, aquelas que vivem e atuam nas comunidades periféricas.

Eu, Joselina da Silva – pós doutora em Ciências Sociais pela Pontificia Universidad Católica del Peru (PUCP), coordenadora do Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais Gênero e Movimentos sociais (N'BLAC) — por minha vez, escrevi sobre Pedrina de Deus que foi uma referente ativista do movimento de mulheres negras, dos anos setenta e oitenta, no Rio de Janeiro. Seu pensamento, presente nos jornais da comunidade negra, daquelas décadas, seguem referenciais na atualidade. Trazem admoestações ao feminismo, bem como ao movimento negro, da época.

Pensares conclusivos

A luta dos movimentos sociais negros pela presença dos estudos e reflexões sobre a população afro-brasileira, nos currículos escolares, toma lugar mediante os tradicionais estudos em que europeus e seus descendentes tem sido aqueles sobre os quais as histórias são comumente relatadas a estudantes de todas as regiões do país. Embora, mais de cinquenta por cento de sua população brasileira seja afrodescendente. Um currículo constituído a partir de um referencial africanizado considerará que a humanidade nasce na África e portanto, dá-se ali o berço das ciências e dos pensamentos. Por conseguinte, as produções de intelectuais africanos (as) e da diáspora, devem ser incorporados na formulação de planos de estudos, nas mais diferentes áreas e níveis de formação.

Reiteramos, o já afirmado neste texto, que as reflexões teóricas elaboradas por e sobre mulheres negras nascem diretamente dos saberes, ações e análises forjadas no seio dos movimentos sociais de mulheres negras. Muito ainda há que ser concretizado, para que que nos currículos afrocentrados, as questões de gênero e raça se interseccionem. Os conhecimentos produzidos e elaborados por mulheres negras ainda seguem ocupando diminuto espaço nos estudos de diferentes áreas. Nosso intento, ao apresentar esta experiência, foi colaborar com os estudos sobre mulher e ciência, numa perspectiva antirracista e anti sexista.

Para a maioria dos (as) estudantes era a primeira vez que se aproximavam das autoras abordadas. As perguntas giravam, em grande parte, sobre a vida das pesquisadoras e as múltiplas interpretações a respeito suas obras. Dúvidas que eram atentamente esclarecidas pelas professoras. Todas estudiosas de longa data, de cada uma de suas apresentadas. Havia um acentuado interesse em saber como a trajetória pessoal de cada uma influenciava a construção de suas reflexões. Outro ponto importante nos debates, durante as aulas, foi a percepção de que o pensamento das mulheres negras é produzido, dentro e fora dos ambientes acadêmicos.

Houve também um grande interesse em aprofundar as leituras e estudos apresentados no curso. Uma das reflexões mais presentes foi o debate — a partir de cada autora — sobre como o racismo e o sexismo se fazem presentes nas diferentes instâncias das vidas das mulheres. Este é um debate a ser incorporado e desenvolvido por diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, um dos argumentos mais importantes surgidos durante a realização do curso foi perceber que ainda há uma grande ausência nos currículos educacionais sobre a contribuição epistemológica produzida por mulheres negras. O que provoca uma falha na formação de docentes e estudantes sobre as questões relativas às diferentes sociedades, a partir do olhar e análise das mulheres. Em consequência, estudantes brasileiros terminam a sua formação sem terem tido acesso às complexas discussões propostas por mulheres negras em África e na diáspora.

Refletimos que o mini-curso intitulado: *O Pensamento de/por mulheres negras* possibilitou o encontro dos pensares afrodiaspóricas a partir das ações e atuações de experiências individuais ou coletivas de mulheres negras. Nesta perspectiva, os encontros permitiram que suas histórias e trajetórias fossem compartilhadas. Estudar e dialogar com as histórias de vida, lutas políticas e produção de conhecimento a partir de suas contribuições possibilitou que o curso se tornasse um espaço de resistência e acolhimento na universidade pública.

Assim, buscamos demonstrar uma experiência de criação de um curso e a publicação do livro *O pensamento de/por mulheres negras* oportunizada pela parceria entre mulheres negras professoras doutoras, ativistas e estudantes. Todas, embora atuando em diferentes instituições e âmbitos, tornaram esta oportunidade possível, mediante uma parceria e um compromisso com a educação e por verem nela um dos caminhos fartos para uma sociedade sem opressões. Foi, portanto, um trabalho elaborado por muitas mãos e vozes lideradas por Soujourner Truth ao questionar — durante uma Convenção dos Direitos das Mulheres, em Ohio, em 1851 — “E eu não sou uma mulher?” e que hoje se materializa nas mãos de Dona Maria Chocolate, num bairro periférico, na cidade de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, onde nasci.

Referências

- Alves Santos, S. M. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, 24, 214-241. <http://www.periodicos.usp.br/plural/article/view/113972>
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt==%2C5&aq=Auto+biografia+ou+autoetnografia+Mercedes+Blanco&btnG
- McClaurin, I. (2012). *Black feminist auto/ethnography that makes you want to cry*. <http://irmamcclaurin.com/black-feminist-auto-ethnography-that-makes-you-want-to-cry/>
- Euclides, M. S. y Da Silva, J. (2019). Dialogando autoetnografias negras: interseccoes de vozes, saberes e practicas docentes. *Praxis*, 15(32), 33-52. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5042>
- Griffin, R. (2012). I am an angry black woman: Black feminist autoethnography, voice and resistance. *Women's Studies in Communication*, 35(2), 138-157. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07491409.2012.724524?s-ctrl=top&needAccess=true>
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva.
- Ngunjiri, F., Hernandez, K. y Chang, H. (2010). Living Autoethnography: connecting life and research. *Journal of Research Practice*. https://www.researchgate.net/publication/49611592_Living_Autoethnography_Connecting_Life_and_Research
- Oliveira, I. (2015). *Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Alternativa.
- ONU. (2002). Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Fundação Cultural Palmares.
- Salteras, J. (2016). *Touching paranoia: A black feminist autoethnography on race, desire and erotic massage*. https://www.researchgate.net/publication/316095055_Touching_Paranoia_A_Black_Feminist_Autoethnography_On_Race_Desire_And_Erotic_Massage
- Silva, J. y Pereira, A. M. (2013). *Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Fundação Cultural Palmares-MinC.
- VA, Keneipp y RF de Moraes (2019). *Revista Observatório*. sistema.uft.edu.br.

Diálogo del conocimiento

El artículo "Auto etnografía negra feminista: uma experiênciã educativa de pensadoras negras", que nos comparten Joselina Da Silva y Fabrícia Do Nascimento, constituye un gran aporte epistemológico sobre el pensamiento de mujeres negras acerca de los estudios de relaciones raciales, de género, luchas antirracistas y antisexistas; al tiempo, se consolida como una joya que permite dar voz, identidad y reconocimiento a la construcción y significado de la propia historia de vida de estas mujeres. El texto se nutre de una narrativa cálida y reflexiva en la que el lector se involucra en el paso a paso de una propuesta pedagógica, que nace de la construcción y organización de un currículo afrocentrado en el que africanos(as) en África y en la diáspora se presentan como constructores de su propia historia, y que se consolida en el libro *El Pensamiento de/por Mujeres Negras*, gestado en un curso de extensión y producto de las reflexiones de vida, resistencia y lucha de ocho mujeres negras académicas. El libro ha ganado un espacio en televisión y también ha llegado a manos de personas que crecieron o viven en el mismo barrio de una de las autoras del artículo, lo que constituye un logro más frente a la lucha individual y colectiva contra la opresión racial y sexista; pues permite que muchas mujeres se identifiquen con las historias de vida y las experiencias de las mujeres negras que a través de las letras nos hablan y comparten sus vivencias, emociones, construcciones epistemológicas y ontológicas. En ellas es posible reconocerse como mujeres negras brasileñas, latinoamericanas, americanas y africanas que en medio de una problemática tan cotidiana, como el racismo y el sexismo, se han fortalecido en la producción de conocimiento y en la construcción de reflexiones que permiten contribuir a los estudios sobre la mujer y la ciencia bajo una óptica antirracista y antisexista. Al finalizar el artículo, el lector queda con la motivación de tener en sus manos el libro que hace parte de la historia de vida de mujeres negras, únicas y maravillosas.

María Juliana Beltrán Castillo



nodos y nudos

Rollos nacionales





autor : Patricia Krebs
título : Creciendo Juntos

Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 117-132

Caleidoscópio do
racismo escolar.
Saberes, pedagogias,
comemorações e
iconografias

Kaleidoscope of
School Racism.
Knowledge,
Pedagogies,
Commemorations,
and Iconographies

Jose Antonio Caicedo-Ortiz*
Elizabeth Castillo-Guzmán*

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 23-06-20

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Caicedo-Ortiz, J. A. y Castillo-Guzmán, E. (2021). Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Nodos y Nudos*, 7(50).
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12585>

* Sociólogo de la Universidad del Calle y Magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador. Profesor Titular del Programa de Etnoeducación del Departamento Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca.

Correo electrónico: joseortiz@unicauca.edu.co

Orcid: orcid.org/0000-0002-9917-9308

** Magíster en Psicología Social-comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora Titular del Programa de Etnoeducación e investigadora del Centro de Memorias Étnicas del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Colombia.

Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co

Orcid: orcid.org/0000-0003-2463-9151





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 117-132

RESUMEN

La escuela tiene un origen excluyente. Tal y como la hemos visto transitar en más de dos siglos, estuvo encargada de implantar el proyecto moderno civilizatorio fundando con ello las bases morales e ideológicas de nuestras sociedades nacionales blanco-mestizas. De este modo, como lo hemos dicho en diferentes momentos, la historia del racismo y la historia de la escuela en América Latina, son las dos caras de un mismo acontecimiento de profundo colonialismo interno y modernidad periférica. Con este artículo de reflexión, proponemos un caleidoscopio descriptivo del racismo escolar, con el fin de contribuir a develar su funcionamiento interno. Los estudios sobre este fenómeno en Colombia, se han concentrado en la última década en el análisis de los textos escolares y en estudios de caso sobre las relaciones de convivencia, representaciones y dinámicas discursivas. Nuestro objetivo es sumar a la comprensión del racismo en la escuela como un hecho constitutivo de la institución misma y no como un aspecto más de la cultura escolar. Hablamos entonces de formas del racismo para resaltar su existencia múltiple y diversa en su interior. Entendemos que esta moderna institución actúa por medio de dispositivos que racializan a las personas, y con ellos las culturas, las geografías, los saberes y las corporalidades que "representan". En tal sentido, las formas del racismo en la escuela se refieren también a los modos de la micropolítica con relación a los asuntos de la raza, la cultura y la denominada alteridad étnica.

Palabras claves: racismo; escuela; currículo; raza; pedagogía

ABSTRACT

The school has an exclusive origin. As we have seen it go through in more than two centuries, it was in charge of implementing the modern civilizing project, thereby founding the moral and ideological bases of our white-mestizo national societies. In this way, as we have said at different times, the history of racism and the history of the school in Latin America, with the two faces of the same event of deep internal colonialism and peripheral modernity. With this article we propose a descriptive kaleidoscope of school racism, to help reveal its inner workings. Studies on this phenomenon in Colombia have been mainly concentrated in the last decade on the analysis of school textbooks and case studies on coexistence relations, representations and discursive dynamics. Our goal is to add to their understanding a constitutive element of the school itself and not as just another aspect of school culture. We then speak of forms of racism to highlight its multiple and diverse existence in the school setting. We understand that this modern institution acts through devices that racialize people, and with them the cultures, geographies, knowledge and corporeality that they "represent". In this sense, the forms of racism in the school also refer to the modes of micropolitics concerning issues of race, culture and so-called ethnic otherness.

Keywords: racism; school; resume; curriculum; pedagogy

RESUMO

A escola tem origem exclusiva. Como o vimos percorrer em mais de dois séculos, foi ele o encarregado de implementar o projeto civilizador moderno, fundando assim as bases morais e ideológicas de nossas sociedades nacionais mestiças brancas. Desta forma, como já dissemos em diferentes momentos, a história do racismo e a história da escola na América Latina e na Colômbia, com as duas faces do mesmo acontecimento de profundo colonialismo interno e modernidade periférica. Com este artigo, propomos um caleidoscópio descriptivo do racismo escolar, a fim de ajudar a revelar seu funcionamento interno. Os estudos sobre este fenômeno na Colômbia concentraram-se principalmente na última década na análise de livros escolares e em estudos de caso sobre relações de convivência, representações e dinâmicas discursivas. Nosso objetivo é agregar à compreensão deles um elemento constitutivo da própria escola e não apenas mais um aspecto da cultura escolar. Falamos, então, de formas de racismo para destacar sua existência múltipla e diversa no ambiente escolar. Entendemos que esta instituição moderna atua por meio de dispositivos que racializam as pessoas, e com elas as culturas, geografias, saberes e corporalidade que "representam". Nesse sentido, as formas de racismo na escola remetem também aos modos de micropolítica em relação às questões de raça, cultura e a chamada alteridade étnica.

Palavras-chaves: racismo; escola; currículo; raça; pedagogia

Una discusión inicial. La raza como colonialidad fundante

La historia de América Latina ha estado condicionada por las diferentes formas de la colonialidad del poder, según lo ha señalado el sociólogo peruano Aníbal Quijano, quien resaltó el hecho de que desde los tiempos de la colonización la raza se instauró como un patrón de poder mediante el cual se asignaron roles sociales por medio de jerarquías geográficas, culturales y de género. De este modo, los privilegios se establecieron con base en las categorías de blanco, indio y negro producidas en el contexto de la situación colonial (Batalla, 1995). El esquema civilizatorio de la colonialidad constituye el sustento de las relaciones de poder que se expresan tanto en las altas esferas institucionales como en las prácticas cotidianas a través de discursos, políticas e interacciones que conservan el modelo clasificatorio de la racialización con sus dispositivos modernos civilizatorios, dentro de los cuales sobresale el conocimiento como expresión de la colonialidad del saber.

La producción de *los hombres sin alma* (Zapata-Olivella, 1989) creó una nueva especie humana surgida en medio de las condiciones de sujeción coloniales, vigentes en los procesos de configuración republicana y las narrativas y políticas de nacionalización de las diferencias. La consecuencia de este proceso ha sido la formación de un "orden social" en el que las identidades raciales están altamente jerarquizadas, lo cual expresa la eficacia del proyecto moderno-colonial, cuyo efecto más complejo ha sido la construcción de subjetividades mediadas por las prácticas de inferiorización que sustentan formas de desigualdad y exclusión en diferentes ámbitos de las sociedades.

Las diferencias fenotípicas entre vencedores y vencidos han sido usadas como justificación de la producción de la categoría "raza," aunque se trata, ante todo, de una elaboración de las relaciones de dominación como tales. La importancia y la significación de la producción de esta categoría para el patrón mundial de poder capitalista eurocéntrico y colonial/moderno, difícilmente podría ser exagerada: la atribución de las nuevas identidades sociales resultantes y su distribución en las relaciones del poder mundial capitalista, se estableció y se reprodujo como la forma básica de la clasificación societal universal del capitalismo mundial, y como el fundamento de

las nuevas identidades geo-culturales y de sus relaciones de poder en el mundo. (Quijano, 2000, p. 374)

Los proyectos nacionalistas latinoamericanos en la primera mitad del siglo xx se consolidaron sobre la idea de la armonía racial como paradigmas de la identidad nacional, creando la fantasía de sociedades que conviven en democracia sin conflictos raciales, a pesar de que los indicadores de desigualdad económica evidencian que indígenas y afrodescendientes ocupan los niveles más bajos de pobreza, incluso entre los mismos pobres¹. Por lo tanto, no es posible analizar la vida de las poblaciones latinoamericanas sin los efectos del racismo como un hecho estructural, el cual ha permeado la vida cotidiana e institucional de sus estados nacionales.

Justamente, una de las formas más eficaces para el sostenimiento de las injusticias raciales es la del racismo institucional. Este se caracteriza por el arraigo de costumbres y creencias que naturalizan los comportamientos prejuiciosos y los sentimientos de antipatía frente a personas no blancas, limitando posibilidades de acceso a los derechos fundamentales a poblaciones racializadas (Segato, 2003). Se trata una matriz ideológica que ha configurado las instituciones y sus prácticas cotidianas en la historia social del continente. Sin embargo, uno de los síntomas más complejos del racismo en este lado del mundo es su negación, producto de instauración de la blanquitud como identidad hegemónica, relegando a "negros" e "indios" a la condición de subalternos. Los efectos de esta larga experiencia histórica colonial son las desigualdades materiales y psicológicas por cuestiones de raza.

El rasgo identitario-civilizatorio que queremos entender por "blanquitud" se consolida, en la historia real, de manera casual o arbitraria sobre la base de la apariencia

¹ Un solo dato permite constatar este hecho ya conocido. El informe *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión*, de la Cepal, indica que el nivel de escolaridad de la población afrodescendiente en la mayoría de países de la región tiende a disminuir a medida que aumenta el grupo etario.

Como se verá a continuación, los datos ponen de relieve una reducción intergeneracional de las brechas étnico-raciales. Entre los jóvenes, en cuatro de los seis países analizados, los afro descendientes tienen entre aproximadamente 1 año (Brasil, Ecuador y Uruguay) y aproximadamente 2 años (Perú) menos de escolaridad que sus pares no afro descendientes. En Colombia y Panamá esa diferencia es inferior a 1 año. Entre los adultos las brechas aumentan aproximadamente a 2 (Brasil y Uruguay) y 3.5 años (Perú), y entre las personas mayores a 3 (Brasil) y 4 años (Perú). (Cepal, 2020, pp. 154-155)

étnica de la población europea noroccidental, sobre el trasfondo de una blancura racial-cultural. A lo largo de tres siglos (del siglo xv al xviii), esa casualidad o arbitrariedad se fue convirtiendo poco a poco en una necesidad y pasó a ser codeterminante de la identidad moderna del ser humano como una identidad civilizatoria capitalista, en su variante puritana o "realista". (Echeverría, 2007)

Según Echeverría, la blanquitud se impuso bajo la idea del espíritu capitalista como una misión dada al conquistador puritano, generando un modelo paradigmático de civilización asociado al fenotipo y a la cultura europea santificada como símbolo del progreso. De ahí que la blanquitud se haya constituido como la identidad hegemónica de la modernidad y sus configuraciones estatales, nacionales y subjetivas se hayan fundado sobre sus creencias. No obstante, la construcción de la blanquitud como símbolo del progreso, la moral, la ciencia y el cambio tiene sus orígenes en los tiempos de la colonización, aun cuando la raza no constituía un discurso abiertamente definido. Quijano señala que las categorías raciales construidas a partir del siglo xvi no desaparecieron con la disolución del colonialismo, por el contrario, pese a cambios en el orden simbólico, institucional y económico, las jerarquías raciales siguen vigentes en medio de las banderas flotantes de la diversidad y con estrategias más sutiles, pero que no transforman el patrón de poder instaurado desde este periodo.

Los siglos de vigencia del racismo han naturalizado tanto el fenómeno que, a pesar de sus estragos, son pocas las políticas estatales para erradicarlo. Nos acostumbramos a vivir con el racismo y, lo más complejo, es que en la mayoría de escenarios institucionales las personas se indisponen cuando se presentan prácticas racistas, más si estas son denunciadas. El establecimiento de los modelos monoculturales instituidos en la diacronía moderna-colonial con sus aparatos ideológicos de blanqueamiento hace que el racismo sea visto como un asunto de ignorantes o como un mal menor que se puede "curar" con educación. Colombia no es ajena a esta experiencia con el racismo. Por el contrario, el fenómeno constituye un hecho histórico y estructural que se expresa en diferentes escenarios de la vida cotidiana e institucional, que ha generado tanto concepciones como prácticas de inferiorización respecto a las poblaciones indígenas

y afrodescendientes; las cuales afectan sus historias, sus culturas, sus territorios, así como las posibilidades para ascender socialmente, dadas las complejas relaciones de clase y raza que comprometen las formas del racismo a la colombiana.

En América Latina la problemática del racismo es muy compleja de abordar dada la variedad de expresiones que reviste en cada contexto nacional y, fundamentalmente, por la negatividad de sus sociedades y sus gobiernos a aceptar que este fenómeno existe. El manto de las ideologías del mestizaje (América Andina), el bricolaje y el criollismo cultural (el Caribe), la democracia racial (Brasil), el mito de la blanquitud (el Cono sur), hasta el indianismo (Centroamérica), entre otros paradigmas de la hibridez, sumados a las políticas institucionales de invisibilidad de las memorias afrodescendientes e indígenas han ocultado sistemáticamente el racismo en sus más variadas formas y contextos. Por lo general, en el continente se considera el racismo como un asunto de menor importancia dentro del amplio espectro de problemáticas sociales que aquejan a sus países. Para los Estados y para muchos sectores de las sociedades, las desigualdades materiales, la pobreza y la marginalización pocas veces se articulan a la variable racial. Por el contrario, tienden a negar de forma sistemática la relaciones entre pobreza y raza.

Aunque este fenómeno adquiere connotaciones específicas en cada nación, lo cual requiere de estudios contextualizados que trasciendan el objetivo de este artículo, sus efectos como causa de desigualdades son comunes en las distintas geografías con presencia de gente racializada en el continente. Los índices de pobreza de la mayoría de las poblaciones afrolatinoamericanas, las pocas posibilidades de ascenso económico, la baja participación en instancias de poder político, las visibilidades estereotipadas en medios de comunicación y los bajos niveles en la implementación de políticas públicas orientadas a combatir el racismo, entre otros factores, reflejan el hecho de que en América Latina se convive con el racismo como parte de una práctica social naturalizada y legitimada.

Por su articulación con los proyectos nacionalistas del siglo xx, la escuela se convirtió en escenario central para la formación ciudadana y reproducción del racismo. Esto hace que la mayoría de los

sistemas educativos oficiales del continente formen a sus generaciones en el paradigma de la blanquitud y el mestizaje. Concretamente, en el nivel de la educación básica y media, tanto los currículos como las prácticas pedagógicas siguen ejerciendo las políticas del conocimiento oficial, al igual que los rituales escolares nacionalistas. Asimismo, la formación docente que se adelanta en facultades de educación, institutos de pedagogía y escuelas normales superiores, siguen regidos por modelos de homogeneidad cultural y la estandarización de sus conocimientos,

incluso en países como Brasil y Colombia que cuentan con leyes en favor de modelos educativos con pertinencia étnica y cultural.

Podemos afirmar que el racismo, como un hecho que se expresa de modo singular en el sistema escolar, es también consecuencia del impacto estructural de dos siglos de trata esclavista y el orden social que se reprodujo a partir de este modelo económico y político denominado por Wallerstein (2001) como sistema mundo moderno. De manera resumida podemos sintetizar esta dinámica de larga duración en el siguiente infograma.

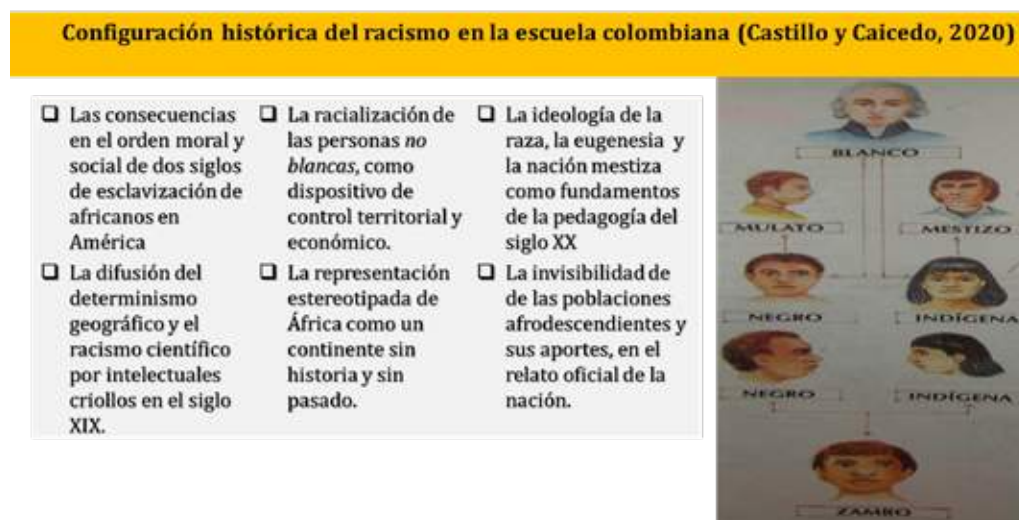


Figura 1. Configuración histórica del racismo en la escuela colombiana.

Fuente: elaboración propia

En ese sentido, entendemos el racismo escolar como el conjunto de prácticas pedagógicas, discursos curriculares, rituales cotidianos, celebraciones, iconografías, sistema de evaluaciones y organización que determinan las interacciones sociales en la cultura escolar. Estos ámbitos establecidos en formas de disciplinamiento de los sujetos, sus prácticas y sus saberes conciernen a lo que se conoce como “cultura escolar”, en la que confluyen los contenidos disciplinares organizados en el sistema educativo, cuya selección y estructuración del profesorado y el alumnado se orienta a transmitir conocimientos a través de libros de textos, recursos informativos y didácticos, así como la organización del espacio. Se trata

de una estructura disciplinar que organiza la mente de los estudiantes y del mundo que los rodea (Torres, 2001), dentro de la cual la discriminación racial se manifiesta como desigualdad simbólica, epistémica, moral y subjetiva. En consecuencia, el racismo escolar engloba todos los escenarios de la cultura institucional, motivo por el cual compromete la estructura misma de la escuela y su cotidianidad². Aunque es claro que su manifestación es más evidente en algunos

² Como lo señalan Caicedo y Castillo (2012), en la escuela se reproduce la ideología de la superioridad racial. Desde su origen como institución moderna hace casi dos siglos, sus procesos pedagógicos, curriculares, rituales, sistemas de evaluación, textos e interacciones están dinamizados por la vigencia de la blanquitud como símbolo de superioridad.

planos que en otros, su praxis social no se puede comprender de manera fragmentada. Desde lo que se enseña y cómo se enseña en los sistemas de evaluación, en las representaciones de mundo que promueve hasta la misma organización escolar, es posible constatar la vigencia del racismo a través de prácticas directas, sutiles y naturalizadas que hacen más compleja la concientización del carácter racista de esta institución. De ahí que:

En el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo. Pues en su centralidad como institución del saber, de la moral y de la cultura, los procesos de escolarización hacen prevalecer unos valores y unas formas de organización social, que han conllevado en nuestro caso a ver como natural la exclusión. (Castillo, 2008b, p. 56)

Caleidoscopio del racismo escolar: saberes, pedagogías, rituales e iconografías

En lo que sigue describiremos los distintos ámbitos de desarrollo de prácticas racistas en la escuela, con la salvedad que se trata solo de un ejercicio metodológico para el análisis, dado que en la vida institucional todos estos elementos están imbricados por lo que es difícil establecer líneas divisorias de un fenómeno que opera articulado. En ese sentido, podemos hablar de las diferentes manifestaciones del racismo que acontecen en un mismo espacio, pero que tienen niveles diversos de impacto en la vida de los estudiantes, profesores, directivos y, por ende, diversas formas de aplicación. Este caleidoscopio *del racismo escolar* busca evidenciar las prácticas, discursos, saberes, rituales y representaciones que se dan al interior de las escuelas colombianas y que son asumidas como hechos naturales que no se deben cuestionar.

El racismo en la política del conocimiento oficial y la injusticia curricular

Cuando hablamos del racismo en la escuela, la expresión más evidente se localiza en las políticas del conocimiento, mediante el cual se legitiman las concepciones jerarquizadas sobre el saber que circula en los procesos de enseñanza. Este fenómeno se establece por lo

menos en dos dimensiones. Por un lado, en la organización del conocimiento por áreas producto de la hegemonía de las ciencias eurocéntricas y, por otro lado, en los contenidos que se legitiman sobre la relación entre conocimiento oficial y saberes que escapan a la racionalidad moderna occidental. Los textos escolares constituyen uno de los dispositivos que más instrumentalizan el conocimiento dominante en la escuela.

Los libros de texto son, en realidad mensajes sobre el futuro y dirigidos a éste. Como parte de un currículo participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de una sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y al hacerlo contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad. (Apple, 1993, p. 110)

Esta política que funciona en varios niveles tiene en los discursos curriculares una de sus expresiones más eficaces en el sostenimiento de las visiones hegemónicas de sociedad (Apple, 1996), dado que tiende a reproducir las jerarquías de clase, raza, género y sexualidad. En ese sentido, el conocimiento oficial contribuye a la reproducción del racismo escolar como una política de consenso entre distintos grupos, pero donde los segmentos dominantes crean situaciones favorables a sus intereses. Por lo tanto, el conocimiento oficial produce injusticias curriculares como dispositivo de negación, invisibilización o subvaloración de saberes que respondan a necesidades de enseñanza de sectores subalternizados y, por ende, la subvaloración e inferiorización de tradiciones culturales, estéticas, intelectuales y científicas no eurocéntricas; lo que en suma constituye la expresión del racismo curricular. Asimismo, los sistemas de evaluación son resultado de las injusticias sociales, la insoledad y la reproducción de discriminaciones que opera como un mecanismo selectivo que promueve las desigualdades.

La injusticia inherente al currículo se impone desde la visión del conocimiento considerado legítimo (Connel, 2006) y funciona a través del diseño, la ejecución y las evaluaciones que perpetúan las injusticias cognitivas (Torres, 2014). En la misma línea, las políticas del conocimiento oficial no solo organizan

el currículo, su transmisión y evaluación, sino también su recepción y valoración por parte de los distintos actores del sistema —en este caso, profesores y estudiantes— para quienes lo que se enseña obedece a una sola matriz cultural, casi siempre relacionada con las visiones eurocéntricas y euroamericanas, claramente jerarquizadas desde el punto de vista racial, geográfico, cultural, lingüístico y humano. En este orden de ideas, al privilegiar la concepción eurocéntrica del conocimiento en los saberes disciplinares o áreas de estudio, se reproduce la fragmentación del conocimiento heredada del racionalismo científico, que sumado a los contenidos difundidos como "verdad" los paradigmas universalistas de la memoria nacional, la ciencia occidental y la formación ética y religiosa del monoteísmo católico.

El eurocentrismo en la escuela no es un problema en sí mismo, dado que no se trata de negar su repertorio de conocimientos para la formación de los estudiantes en valores humanistas y científicos, lo complejo es su visión jerarquizada en la trama colonial del saber; dado que impone una visión hegemónica como "orden natural de las cosas", al punto que no se cuestiona su origen epistémico racista. Los currículos de las ciencias sociales, por ejemplo, están impregnados del eurocentrismo en los relatos geográficos, históricos y filosóficos que se enseñan como relatos de verdad universales, siendo estos la expresión particular de un espacio tiempo geocultural.

Como lo ha analizado Wallerstein (2001), las ciencias sociales expresan su eurocentrismo en: 1) su relato historiográfico teleológico; 2) en su provincialismo universalizante; 3) en su autodenominación como civilización; 4) en la elaboración de imaginarios de superioridad a través de la producción del orientalismo, aunque también deberíamos decir, de los africanismos, latinoamericanismos e indigenismos, así como en su imposición del relato y las políticas del progreso.

El efecto de las políticas del conocimiento eurocéntrico en la escuela, sin reflexionar sus estructuras de poder originales, es la legitimación de imaginarios basados en prejuicios raciales y culturales que no quedan solo en los libros de textos, sino que se trasladan a la vida de los sujetos. Del mismo modo, se reproducen distintas formas de invisibilidad y estereotipo, ambas constitutivas del racismo. El primer

plano se presenta cuando los currículos escolares transmiten conocimientos férreos, inflexibles y naturalizados, de tal forma que lo que proviene de tradiciones no eurocéntricas se deslegitima como manifestaciones de atraso cultural³. Cuando esto sucede, surge el otro lado del racismo, el estereotipo, una concepción que concibe que las personas deban realizar roles según su pertenencia cultural o racial determinados históricamente.

En el ambiente escolar, la mayoría de docentes tiene interiorizada la creencia de que los niños, niñas o jóvenes afrodescendientes son buenos para ciertas asignaturas, como educación física, y no son aptos para las matemáticas, por ejemplo⁴. El correlato de este tipo de prejuicios cognitivos es latente cuando los profesores asumen que los estudiantes son aptos para ciertas asignaturas según sus características fenotípicas o culturales. Esta forma de pensar y actuar es lo que llamamos estereotipo, que junto con la invisibilidad produce el entramado de ocultamiento y visibilidad prejuiciosa que sostiene al racismo. De ahí que el conocimiento oficial sea una expresión del racismo escolar toda vez que no posibilita la justicia curricular (Torres, 2001), en cuanto proceso de redistribución cognitiva y epistémica del conocimiento como una experiencia de equilibrio de saberes y valoraciones que dignifiquen a los estudiantes racializados.

El racismo de la "pedagogía oficial"

Toda política de conocimiento se desarrolla a través de prácticas pedagógicas que conciben los enfoques y dispositivos didácticos como métodos naturales que siempre se han implementado, sin pensar que la misma pedagogía tiene una historia. Pocas veces

3 Por ejemplo, la enseñanza sobre la naturaleza no concibe el respeto por la madre tierra de acuerdo con la concepción de los pueblos indígenas; igualmente, las prácticas de partería afrocolombianas no se enseñan como un conocimiento sobre la natalidad; al contrario, se conciben como supersticiones o cosmovisiones asociadas con el atraso cultural, cuando no son satanizadas como brujería o irracionalidad

4 El artículo de Luz Edith Valoyes "Los negros no son buenos para las matemáticas": Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia" (2015), constata este imaginario en los docentes de matemáticas en contextos marginales de la ciudad de Cali. Según la autora, hay una creencia arraigada de que los estudiantes afrocolombianos no son aptos para el álgebra, por lo que sus percepciones sobre el rendimiento escolar de los jóvenes en esta área se justifica con base en ideologías racistas. Esto genera acciones despreciativas y falta de comprensión por parte de los docentes sobre las condiciones materiales de donde provienen muchos de estos estudiantes, dado que se atribuye que el fracaso escolar en matemáticas se debe a su condición racial y no por los factores de desigualdad estructural.

los enfoques pedagógicos tradicionales son cuestionados por los y las docentes que los ejercen, debido a que están legitimados por las instituciones del saber escolar, además de que son considerados reglas básicas del oficio del maestro. La interacción entre lo que se enseña y el cómo se enseña puede definirse como prácticas docentes que, de acuerdo con Rockwell (1985), constituyen las relaciones profesor-alumno, las actividades de aula asociadas al tipo de conocimiento transmitido, así como al conjunto de actividades que acontecen en el tiempo y en el espacio escolar. Se trata de una praxis que articula el *habitus pedagógico* a la trasmisión de los conocimientos desde una sola concepción del tiempo y del espacio en el aula y en la vida institucional. Acudimos a una lógica instituida que define una única forma del ejercicio docente, y que responde a la concepción moderna del tiempo, regulada por las prácticas de normalización capitalistas e instrumentalizadas por las políticas educativas oficiales.

De esa manera, los procesos pedagógicos no escapan a las visiones prejuiciosas que la escuela reproduce en los métodos de trasmisión del conocimiento. Regularmente, el acto de enseñanza se ciñe a modelos universales justificados en las concepciones eurocéntricas de la pedagogía, con métodos, corrientes, autores y enfoques definidos como legítimos y exclusivos de la "razón pedagógica" occidentalizada. Tal como existe un conocimiento oficial, podemos decir que existe una pedagogía oficial⁵, que es transmitida bajo la idea de modelos universales a prueba de contextos geográficos, culturales, nacionales y étnicos. Esta actitud presente en muchas de las prácticas docentes lleva al desconocimiento de formas de enseñanza afincadas en otras tradiciones culturales y afectan fundamentalmente a miembros de grupos racializados, como indígenas o personas de territorios colectivos de comunidades negras, donde las relaciones con el entorno y la cultura no son valoradas por la doctrina universalista;

además de que se considera que la escuela es el único espacio donde tiene lugar el acto pedagógico.

Las experiencias de educación propia indígenas y de las afroeducaciones responden justamente a estos modelos universales de la pedagogía oficial, los cuales han creado fisuras al interior de la escuela bajo la óptica de las otras educaciones (Castillo, 2008a); por lo que es posible pensar el quehacer pedagógico por fuera de los modelos oficiales que se impulsan desde el saber experto, como las políticas institucionales del Estado y que contrastan con la visión unívoca de enseñanza. En consecuencia, las formas del racismo en el ámbito de la pedagogía se manifiestan en el complejo mundo de la práctica docente, teniendo en cuenta que la gran mayoría de los y las profesoras son formadas en las concepciones tradicionales, quienes las reproducen acríticamente, salvo algunas excepciones. De ahí que sus prácticas son el reflejo de los imaginarios aprehendidos en el sistema educativo oficial y su expresión en el micro espacio escolar y en las relaciones docentes-estudiantes con sus rutinas institucionalizadas dentro y fuera del aula.

Igualmente, los sistemas de evaluación mantienen los criterios de la estandarización escolar, mediante los cuales se generan prácticas de discriminación que acentúan las capacidades cognitivas en la valoración del rendimiento escolar, sin que estas tengan en cuenta las prenociones y los prejuicios que gobiernan las prácticas docentes y que, por el contrario, tienden a justificar el fracaso escolar de los estudiantes racializados bajo la óptica del prejuicio. Los estudios evidencian que la cultura escolar está determinada por prácticas, representaciones y saberes que privilegian el dominio de la blanquitud y el eurocentrismo como paradigmas educativos, lo cual tiene un efecto en indígenas, afrodescendientes y sujetos marginalizados, dado que los medidores y pruebas de evaluación se sustentan precisamente en las políticas del conocimiento oficial que, como vimos, son absolutamente desiguales.

El racismo iconográfico en la cultura escolar

Las escuelas son espacios donde las representaciones ocupan un lugar preponderante como prácticas significantes. Uno de los ámbitos pocos explorados con relación a la producción de significados sobre la

5 Esta concepción se traduce en el ideal de paradigmas pedagógicos definidos por corrientes y autores que se implementan como tipos ideales en los procesos educativos, muy a pesar de que las investigaciones provenientes de la corriente de la Práctica pedagógica han evidenciado que los docentes desarrollan un conjunto de acciones mixturadas que conjugan distintos enfoques, métodos y corrientes, motivo por el cual en realidad lo que se desarrollan son prácticas pedagógicas más que modelos pedagógicos puros.

diferencia racial es la iconografía que “engalana” las paredes de las instituciones educativas. Las prácticas significantes de las escuelas son un aspecto de nodal importancia para comprender una manifestación del racismo en doble vía; por un lado, la invisibilidad asociada al silenciamiento de símbolos representativos de las diversidades y, por otro, el estereotipo como visibilidades reductivas sobre la diferencia.

La iconografía escolar es otra de las manifestaciones del racismo escolar, en la medida que se trata de un fenómeno donde las imágenes moderno-coloniales y del mercado global gobiernan las aulas de clase. En ese sentido, entendemos esta forma *iconográfica del racismo* como el conjunto de imágenes, significados y símbolos mediante los cuales se enaltece la blanquitud colonial y eurocentrada como supremacía racial y cultural por la vía de la representación. Este concepto nos remite a una compleja simbiosis de imágenes que estructuran la iconografía escolar. Desde la educación inicial⁶ hasta la educación básica y media, la escuela promueve representaciones hegemónicas del patriotismo, el catolicismo

y el mercado contemporáneo. La mayoría de casos aluden a imágenes que propagan prejuicios culturales y fenotípicos que median en los procesos de autoidentificación de jóvenes, niños y niñas.

Las prácticas racistas que se expresan por la ausencia de una política de la diversidad iconográfica niegan las diferencias constitutivas del estudiantado, como del profesorado en escuelas multiculturales y multirraciales. En un sentido, se perpetúan los viejos esquemas del indio y del negro en la versión del catolicismo y los héroes patrios y, en otro sentido, se cultivan los imaginarios de la blanquitud como referentes estéticos, artísticos e intelectuales. En el mismo orden de ideas, la iconografía escolar rinde culto a los emblemas civiles y católicos y la veneración de los símbolos del capitalismo, desconociendo figuras representativas de las cosmovisiones afrodescendientes, indígenas, gitanas; incluso, esto ocurre en escuelas ubicadas en “territorios étnicos”. Un claro ejemplo de la *Waltdistneización* como racismo iconográfico es el que encontramos corrientemente en nuestras escuelas.

Murales en salones de educación inicial (Bogotá, 2011)



Figura 2. Murales escolares y Waltdistneización.

Fuente: registro propio.

⁶ Esta noción ha sido acuñada por Giroux (1996) y Torres para referirse al efecto ideológico del corporativismo de Walt Disney en la vida de las sociedades modernas y en las culturas escolares. En nuestro análisis sobre el racismo en la educación inicial, dimos un uso distinto a esta noción para resaltar especialmente el papel que juegan las imágenes inspiradas en los personajes de Walt Disney cuando ocupan paredes y murales escolares. En este caso aducimos su influencia en los procesos de identificación de niñas y niños que asisten a las salas de preescolar donde predomina este tipo de iconografías (Caicedo y Castillo, 2012). Esta reflexión se nutre también del trabajo *The Disneyization of Society* (2004) de Alan Bryman.

Las prácticas de representación se producen dentro de los discursos sociales que contribuyen a diezmar los procesos de autorreconocimiento racial. Cuando las escuelas adolecen de imágenes que enaltecen figuras que dignifiquen las diferencias raciales y culturales se produce la autonegación identitaria para quienes son objeto de racialización. No queremos decir que este

proceso sea automático, o que incluso tenga un efecto radical, solo señalamos que la iconografía es otro ámbito del racismo escolar naturalizado en las prácticas de representación. El efecto de estas representaciones es la falta de símbolos dignificantes para niñas, niños y jóvenes indígenas, afrodescendientes, gitanos, migrantes, etc. Indudablemente, la escuela cultiva el racismo iconográfico como un asunto normalizado y, con ello, legitima dinámicas simbólicas desiguales. De otro lado, cuando las culturas, sujetos y memorias de la diferencia racial son visibilizadas se cae en la reproducción de los estereotipos a través de la exaltación de figuras relacionadas con el deporte, el folclor, la gastronomía, entre otros asuntos cosificados en la imaginación social.

Las consecuencias de este racismo iconográfico son la negación simbólica de las y los estudiantes racializados, quienes tienen que relacionarse con los símbolos de la blanquitud, las memorias del mestizaje nacional; al igual que la inmersión de la subjetividad en los emblemas neoliberales del mercado que poco contribuyen a que los jóvenes se miren en el espejo de la dignificación de sus legados, héroes, tradiciones y culturas. Uno de esos aspectos recae en la simbología del cuerpo que tiene en la cromática de la blanquitud la representación del dibujo, cuyo espejo para niños, niñas y afrodescendientes e indígenas es la autoimagen del color piel.

Es tan grave la situación que en nuestra "cultura profesoral", prevalece la idea de un "color piel", que corresponde a la tonalidad del rosado, y entonces los niños y las niñas de casi todo el país, aprenden a colorear las siluetas corporales con un lápiz de color rosado, que heredó la sustancialidad cromática de la piel humana. El "rosado" gobierna como emblema de nuestra epidermis en este trópico colonizado por la vieja idea de la superioridad racial. Esto es un sesgo racista cultivado desde la Colonia, pasado por la instrucción pública del general Santander y madurado en las cartillas y textos escolares con los que se enseñó que lo "bonito es lo clarito. (Caicedo y Castillo, 2015, p. 144)

Las figuras de la estética escolar predominante corresponden a los modelos de belleza occidentales que están presentes en carteleras, dibujos, materiales educativos, diapositivas, periódicos escolares, murales y fotografías que "adornan" las paredes de las aulas y que se

exponen como parte de las prácticas y los saberes pedagógicos. Por ende, la cultura escolar también se tramita en el orden de la iconografía, dado que las decisiones sobre lo que se representa no son actos espontáneos, sino que están mediados por las concepciones e ideologías de quienes administran la cultura escolar, legitimando la identificación de los y las estudiantes con el poder racial, patriarcal, clasista y heterosexual.

Por último, otro de sus efectos es la autonegación identitaria, que funciona como una forma de velo que no permite a los niños, niñas y jóvenes racializados dignificar su presente, pues ningún rasgo de su pasado se promueve con dignidad. Por el contrario, a menudo la escuela promueve los viejos imaginarios de la derrota, la felicidad perpetua o la fuerza física. En resumidas cuentas, el racismo iconográfico no se puede entender como una praxis indefensa dentro de la cultura escolar. Lejos de esto, las decisiones sobre las imágenes son ideológicas y dicen mucho de la mentalidad colectiva presente en la escuela. Se trata, entonces, de la manifestación ideológica del racismo llevado al plano de la representación, el cual permite comprender las visiones de mundo y la sociedad en el "decorado" de sus paredes.

El Racismo de los rituales y celebraciones escolares

¿Qué tipo de conmemoraciones promueve la cultura escolar contemporánea en Colombia? Esta pregunta nos lleva a indagar en lo profundo del imaginario colectivo y de los procesos de socialización cultural presentes en el espacio-tiempo escolar. Aunque la escuela enfrenta la emergencia del discurso multicultural para la cual no fue creada como institución formadora de la identidad nacional, es evidente que este nuevo "visitante multicultural" todavía no logra tener un lugar desprovisto de las subvaloraciones históricas atribuidas a la diferencia racial, a las memorias disidentes y los símbolos del mercado global. La escuela se debate en la actualidad entre el mantenimiento de los viejos esquemas de la colonialidad y la modernidad, las políticas neoliberales que estandarizan sus rituales y los compromisos morales por parecer o querer ser pluricultural. Por un lado, mantiene los rituales tradicionales que legitiman las religiones civiles y católicas que históricamente definieron su nacimiento; por otro

lado, incorpora los emblemas del capitalismo global que incitan a las prácticas de consumo, pero también ha ido incorporado conmemoraciones que representan las memorias de pueblos sometidos a los designios globales del pasado y del presente. En medio de una simbiosis ritualista, las conmemoraciones se debaten entre celebrar el pasado sin crítica, adoptar el presente a través del mercado y posar de multicultural incorporando marginalmente las memorias subalternizadas.

Pero más allá de este crisol celebrativo, la escuela sigue siendo una institución heredera de la colonialidad de las memorias, en la medida que sus actos conmemorativos cultivan las viejas celebraciones nacionalistas como las fiestas patrias, el día del idioma y el día de la raza como proceso civilizatorio. La mayoría de los actos conmemorativos escolares que acontecen en la escuela honran a las figuras blanco patriarcal, al igual que las conmemoraciones patrias o las fiestas religiosas como sus tradiciones más importantes; mientras que conmemoraciones como el día de la afrocolombianidad se limitan a una puesta en escena folclorizada donde se abre la puerta un día del año a las culturas ajenas a la vida escolar cotidiana. Bailes, muestras gastronómicas, representaciones culturales y eventos deportivos copan el imaginario escolar que celebra, más que conmemorar una fecha "emblemática"⁷ del pueblo negro en Colombia, como lo es la abolición legal de la esclavitud.

Esta ritualidad celebrativa todavía vigente en el mundo escolar establece una jerarquización de las memorias, siendo que las fechas históricas de la población afro se reducen a celebraciones vaciadas de sentido crítico. Lo anterior significa que aprendemos que hay personas, eventos y hechos que tienen valor simbólico y otros no. Estos rituales escolares están cargados de prejuicios raciales y aunque parezcan insignificantes tiene un impacto en la formación de la conciencia crítica dado que no contribuyen a revalorar ni el pasado ni el presente. Por consiguiente, lo que se conmemora en la ritualidad escolar forma

parte de las políticas del conocimiento, de la pedagogía oficial y del racismo iconográfico como otro componente de la cultura escolar; en la medida en que la justicia curricular, en particular, y la justicia cognitiva, en general, no forman parte de la refundación de la estructura epistémica e institucional que ha predominado en la vida escolar desde sus orígenes, aun con algunos procesos que incorporan o incluyen la diferencia pero marginalmente y con estereotipos.

Esta manifestación del racismo conmemorativo es parte del proyecto de la escuela como institución moderna, y aunque hoy se enfrenta a las políticas educativas multiculturales, su funcionamiento sigue anclado en los patrones estructurales que la han definido como espacio de ruptura con las culturas no hegemónicas y sus valores simbólicos, estéticos, intelectuales, etc. Con los elementos expuestos hasta aquí podemos intentar visualizar la dinámica de procesos que alimentan de modo alterno las distintas formas del racismo escolar y le hacen operar como un fenómeno que transita a través de los diferentes dispositivos del aparato escolar tal como lo recoge el siguiente gráfico de planos y perspectivas.

Y la lucha continúa... ¿Una educación antirracista para empezar?

El racismo escolar no solamente es una experiencia de conocimiento, sino que tiene efectos nocivos en las emociones y dinámicas identitarias de las generaciones más jóvenes que ingresan a las escuelas. Este complejo fenómeno contiene una ideología que se produce y reproduce igualmente en las experiencias de formación docente inicial y universitaria; por tanto, pone a maestras y maestros en el rol de rueda de transmisión de prejuicios, sentimientos morales e incluso "teorías" sobre las personas racializadas, con lo cual aceitan a diario, por acción o por omisión, la terrible experiencia del racismo escolar. Así que la escuela de este siglo no tiene ya escapatoria a este debate y su responsabilidad en la tarea de reparar el daño que históricamente se ha producido en un amplio espectro de la población. La misión que se convoca hoy desde diferentes escenarios que incluye los movimientos sociales étnicos, así como las

7 Se refiere al 21 de mayo, cuando se conmemora la firma de la Ley 2ª de 1851, con la cual se dio fin a la esclavitud en Colombia. Con la Ley 725 de 2001 se crea la celebración del Día de la Afrocolombianidad en esta fecha. A pesar de que la Ley firmada en 1851 fue sobre toda una indemnización de los esclavistas y no de una ley de abolición, lo cierto es que esta fecha se ha venido constituyendo en emblema libertario del pueblo afro en Colombia.



Figura 3. Planos y formas del racismo escolar.

Fuente: elaboración propia.

luchas intelectuales por el saber escolar, es llevar a la escuela y su estado docente a promover la dignificación de las poblaciones, culturas y memorias de los grupos denominados étnicos (etnizados). Esta tarea interpela la totalidad del sistema educativo desde los fundamentos de sus políticas nacionales, los programas de formación pedagógica, la producción de textos, la construcción de justicia curricular, hasta las regulaciones que cada centro escolar construye sobre lo que entiende como una "convivencia democrática".

Reconocemos que durante la primera etapa del siglo que corre se han dado pasos importantes en los cuales la concertación entre las entidades gubernamentales y las organizaciones étnicas ha sido esencial. Por ejemplo, destacamos las experiencias en Bogotá, Cartagena y Medellín, ciudades en las cuales se avanza en la construcción de política pública para erradicar el racismo, especialmente desde las Secretarías de Educación. A nivel nacional, algunos esfuerzos del Ministerio de Educación en cuanto a estudios, foros y publicaciones tendientes a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fueron especialmente significativos en la primera década del siglo XXI. Ahora se avanza, con el apoyo de expertas y líderes afrocolombianos e indígenas, en la construcción de herramientas que logren instalar el tema del racismo y la discriminación en el sistema nacional. Pero, sin lugar a dudas, la gran tarea que ha llevado al punto en el que nos encontramos actualmente, ha

estado en los hombros de líderes, docentes, investigadores y activistas del movimiento afrocolombiano e indígena, cuya tenacidad ha puesto el debate en muchos lugares, dentro y fuera del mundo académico e institucional, y animado a realizar campañas y acciones legales para mostrar que no podemos avanzar en materia educativa con un sistema educativo racista. El acumulado de este proceso organizativo e intelectual es inmenso en producción de ideas, publicaciones, proyectos de formación docente y movilización ciudadana.

El racismo escolar es un *hecho social total* que está inmerso en las ideas, en los comportamientos y en las relaciones, según lo enseñó Marcel Mauss refiriéndose a cualquier asunto de la vida. Si lo trasladamos a la escuela, esto significa que está presente en las políticas del conocimiento, en las prácticas docentes, en las iconografías, en los rituales y en las relaciones interpersonales. Uno de los efectos del proceso de disciplinamiento en la conformación de sentidos de mundo es la relación entre saberes, prácticas y sujetos que se articulan en el sistema educativo como expresión del racismo escolar, es decir, el funcionamiento de cada una de estas variables en los procesos de diferenciación y jerarquización racial legitimados institucionalmente al interior de la cultura escolar. Todo lo anterior tiene efectos en las interacciones entre maestros y estudiantes. Casi siempre, se trata de relaciones desarrolladas bajo los sesgos del racismo.



autor : Patricia Krebs
título : Equilibrio

Si es claro que el racismo está presente en todos los planos de la vida escolar es evidente que se requiere intervenirlo como un hecho social total. Esto significa que el racismo no es un problema nuevo en la escuela, por el contrario, es constitutivo del surgimiento del sistema educativo en América Latina y en Colombia. Erradicar el racismo escolar implica transformar la estructura misma de la escuela, sin desconocer los avances educativos. Es claro que se trata de paliativos marginales que no permiten confrontar una institución que nació negando la diferencia o incorporándola para asimilarla, domesticarla y borrarla definitivamente. Una alternativa a la vista es impulsar la implementación de una educación antirracista que, cuanto menos, permitiría ubicar la problemática del racismo en el centro de la cultura escolar; lo cual no garantiza su erradicación, pero sí significaría abrirle la puerta para conocerlo.

Referencias

- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, (301), 109-126.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós.
- Batalla, G. (1995). *Obras Escogidas. Tomo I*. Instituto Nacional Indigenista/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bryman, A. (2004). *The Disneyization of Society*. London, Sage
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2012, 21 de marzo). *Yo no me llamo negro... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá*. [Ponencia]. Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2015). El racismo en la escuela se llama el lápiz "color piel". *Hexágono Pedagógico*, 6(1), 142-151.
- Castillo, E. (2008a). Historia y memoria política de las Otras educaciones. *Educación y Pedagogía* (52), 9-12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9878>
- Castillo, E. (2008b). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es formación en valores. Del racismo en la escuela colombiana. En: *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. pp. 55-61. Ministerio de Educación Nacional.
- Cepal. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina. Retos para la inclusión*. Naciones Unidas.
- Connel, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Echeverría, B. (2007). Imágenes de la "blanquitud". En: D. Lizarazo, B. Echeverría y P. Lazo. *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1996). Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Paidós
- Quijano, A. (2000). Colonialidad y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, (2), 342-386.
- Rockwell, E. (comp.). (1985). *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*. SEP-El Caballito.
- Segato, R. (2003) *Las Estructuras Elementales de la Violencia*. Prometeo.
- Torres, J. (2001). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, (447), 50-53.
- Valoyes, L. (2015). "Los negros no son buenos para las matemáticas": Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. *Revista cs*, (16), 173-210.
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *Revista de Sociología*, (15), 27-39. <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27767/29437>
- Zapata Olivella, M. (1989). *Las claves mágicas de América. Raza, clase y cultura*. Plaza & Janés.

Diálogo del conocimiento

La propuesta del artículo "Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías", de Jose Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo Guzmán es visitar la cotidianidad en busca de huellas y marcas de racismo, olvido e invisibilización de personas y prácticas. A través de una exploración conceptual que va de la idea de colonialidad, blanquitud, jerarquías étnico-raciales y racismo, la autora nos presenta el surgimiento de una legión de hombres sin alma que han hecho de la raza un concepto jerárquico que promueve un canon. La escuela, en tanto institución reproductora de un orden establecido, no se aparta de esas pretensiones y, pese a que en su discurso promueve el reconocimiento de la diversidad, en sus prácticas cotidianas repite lo que ese orden manda y produce lo que la autora denomina: racismo escolar; una categoría conceptual, analítica y práctica que nos sirve de lente y rejilla para analizar las prácticas cotidianas en la escuela, al tiempo que explora en sus certámenes, eventos, actos, imágenes, formas de evaluación y decisiones curriculares las formas que toma el racismo y que producen lo que la autora nombra como una desigualdad que afecta aspectos cognitivos, morales, subjetivos, culturales. Con base en estas exploraciones de la cotidianidad escolar, la autora nos aproxima a la política del conocimiento, la pedagogía oficial y la injusticia curricular, como expresiones visibles del racismo en el ámbito de una institución que deberá cumplir una función crítica. Además, desnuda formas y planos del racismo escolar; una matriz enriquecida por el olvido, la desidia, la falta de voluntad política y pedagógica, el discurso políticamente correcto de los documentos institucionales. Esto le permite a Castillo enfatizar en la urgente tarea de la escuela de asumir la lucha contra el racismo en todos sus frentes de acción pedagógica y educativa.

Hilda Mar Rodríguez

Y con mi pelito apretao: una experiencia de racismo escolar desde los lenguajes y las percepciones referidas al cabello y a la estética afro



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 133-146

And With my Tight
Hair: An Experience
of School Racism
from Languages and
Perceptions Related
to Hair and Afro
Aesthetics

E com o meu
cabelo apertado:
uma experiência de
racismo escolar a
partir das linguagens
e as percepções
relacionadas ao
cabelo e à estética
afro

Rutsely Simarra-Obeso*

Fecha de recepción: 15-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Simarra-Obeso, R. (2021). Y con mi pelito apretao: una experiencia de racismo escolar desde los lenguajes y las percepciones referidas al cabello y a la estética afro. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12620>



* Magister en Lingüística por la Universidad Nacional de Colombia. Institución Educativa Ana María Vélez de Trujillo, Cartagena. Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella.
Correo electrónico: rutselysimarraaster@gmail.com
Orcid: orcid.org/0000-0001-9935-1115



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 133-146

RESUMEN

Este artículo de reflexión trata las formas de expresar y construir representaciones sociales sobre aquellos con los que se comparten historias y prácticas culturales; en este sentido pretende presentar un análisis de algunas experiencias de racismo escolar, en las cuales se evidencian lenguajes, percepciones y comportamientos discriminatorios con respecto a niñas y jóvenes negras, afrodescendientes, raizales, palenqueras y afrodiaspóricas por sus cabellos y estéticas afro. A partir de entrevistas semidirigidas y conversatorios, se recopilan una serie de relatos e informaciones, en los que se exponen situaciones en las cuales los cabellos y sus estilismos, se convierten en objeto-instrumento de deslegitimación y burla. Como resultados preliminares, la información obtenida, se ha categorizado de acuerdo con sus significaciones, en narrativas del dolor y la ofensa, en historias de negación de referentes identitarios propios, al igual que, en experiencias de apropiación de paradigmas estéticos y culturales, distantes de las tradiciones ancestrales. Todo lo anterior, producto de las interacciones en contextos externos de relacionamiento, como lo son las instituciones educativas en las cuales siguen predominando paradigmas colonialistas con respecto a las percepciones sobre la etnia, género y estética. Como cierre, el texto da cuenta de algunas consideraciones alternativas, extraídas de las voces de las niñas y jóvenes, en las que se plantean acciones tanto para la reafirmación identitaria, como para los compromisos que debe asumir la escuela.

Palabras clave: identidad cultural; afrodescendientes; cabello afro; trenzado; estéticas; racismo; discriminación

ABSTRACT

This reflection article develops the expressions and social representations about those with whom cultural histories and practices are not shared. In this sense, it is intended to present an analysis of some experiences of school racism, in which discriminatory languages, perceptions, and behaviors are evidenced concerning black, afro-descendant, Raizal, Palenquero, and Afro-diasporic girls and young women because of their afro hair and aesthetics. Based on semi-directed interviews and conversations, a series of stories and information is compiled about how hair and its styles become an instrument of delegitimization and mockery. As preliminary results, the information obtained has been categorized according to its meanings in narratives of pain and offense, in stories of denial of their identity referents, and experiences of appropriation of aesthetic and cultural paradigms distant from ancestral traditions. All of the above is a product of interactions in external relationship contexts, such as educational institutions in which colonialist paradigms predominate concerning perceptions of ethnicity, gender, and aesthetics. Concluding, the text presents some alternative considerations, extracted from the voices of girls and young women, in which actions are proposed both for the reaffirmation of identity and for the commitments to be assumed by the school.

Keywords: cultural identity; Afro-descendants; afro hair; braiding; aesthetics; racism; discrimination

RESUMO

Este artigo de reflexão trata das formas de expressar e construir representações sociais sobre aqueles com quem histórias e práticas culturais são compartilhadas; neste sentido pretende-se apresentar uma análise de algumas experiências de racismo escolar, nas quais evidencia-se linguagens, percepções e comportamentos discriminatórios em relação a meninas e jovens negras, afrodescendentes, raizales, quilombolas e afro-diaspóricas por causa de seus cabelos e estética afro. Partindo de entrevistas semidirigidas e palestras, compila-se uma série de histórias e informações, nas quais se expõem situações em que o cabelo e seus estilos tornam-se objeto-instrumento de deslegitimação e zombaria. Como resultados preliminares, a informação obtida fora categorizada de acordo com seus significações em narrativas de dor e ofensa, em histórias de negação de seus próprios referentes identitários, bem como em experiências de apropriação de paradigmas estéticos e culturais, distantes de antigas tradições. O anteriormente exposto, produto das interações em contextos externos de relacionamento, como são as instituições de ensino em que os paradigmas colonialistas continuam predominando no que diz respeito às percepções de etnia, gênero e estética. Ao encerrar, o texto dá conta de algumas considerações alternativas, extraídas das vozes de meninas e jovens, nas quais são propostas ações tanto para a reafirmação da identidade, quanto para os compromissos que a escola deve assumir.

Palavras-chave: identidade cultural; afro-descendentes; cabelo afro; trançado; estéticas; racismo; discriminação

Introducción

En este artículo de reflexión se analizan experiencias de racismo a partir de narrativas de niñas y jóvenes estudiantes de instituciones focalizadas como etnoeducativas en la ciudad de Cartagena. En el texto se develan prácticas racistas motivadas por la forma, textura y apariencias del cabello afro y por la estética del trenzado, desde las cuales se evidencian estigmatizaciones sustentadas en representaciones colonizadas sobre la etnia, el género y la estética.

A través de variadas formas de expresión verbal y no verbal, al igual que ciertos comportamientos, la escuela y sus participantes construyen escenarios de deslegitimación, burla y menosprecio hacia las estudiantes afrodescendientes. En muchos casos, estas maneras de actuar desembocan en sentimientos de dolor y ofensa, en la negación de referentes identitarios propios, así como también, en la apropiación de paradigmas estéticos y culturales distantes de las tradiciones ancestrales.

En este texto se presentan algunos avances preliminares del trabajo de investigación en curso "Los lenguajes de la educación, el racismo y la exclusión en el contexto escolar", que se viene desarrollando en instituciones etnoeducativas en el Distrito de Cartagena. El estudio señalado se apoya en algunos planteamientos del paradigma decolonial, principalmente en los aspectos relacionados con la colonialidad del poder y del ser, desde los cuales, siguiendo a Gómez-Quintero (2010) se "consolidó una forma de pensamiento hegemónico que se universalizó en las sociedades coloniales", en las cuales se clasificó, subalternizó y distorsionó "la representación del otro, pero sobre todo, [se] altera la autocomprensión de sí mismo" (Gómez-Quintero, 2010, p. 90), porque en el escenario de una clasificación social arbitraria, aquellos que no cumplen con los prototipos idealizados dominantes son excluidos y negados, tal como sucede en la escuela con las niñas y jóvenes afro.

Metodológicamente, el estudio se ha desarrollado a través de entrevistas semidirigidas y conversatorios llevados a cabo con niñas y jóvenes negras, raizales, palenqueras y afrodiáspóricas, estudiantes de instituciones etnoeducativas, públicas y urbanas. Este material constituye un valioso *corpus* de relatos, que

recogen experiencias del racismo y la discriminación en el contexto escolar.

El texto está organizado de la siguiente manera: en la primera parte presenta reflexiones sobre la importancia del cabello afro y el trenzado de las mujeres negras como referentes de identidad cultural y estética. La segunda parte gira en torno a las interacciones de las niñas y jóvenes afrodescendientes en el espacio externo, señalando las percepciones referidas a la estética afro en un contexto escolar multicultural. En el tercer apartado se analiza el cabello afro como objeto-instrumento de discriminación. La cuarta parte versa sobre los impactos de los lenguajes y comportamientos asociados a la fealdad, la ridiculización e invalidación de las identidades culturales negras en contextos escolares multiculturales. Finalmente se presentan algunas consideraciones alternativas para el reconocimiento identitario, y para la valoración étnica-estética por parte de la escuela.

Contexto de la reflexión

El asunto de las identidades culturales otras, como referente social importante en el contexto de la construcción individual, la reafirmación colectiva y el reconocimiento social, ha venido señalando la urgente necesidad de repensar y plantear acciones reales y pertinentes para la atención de la multiculturalidad en los diferentes contextos de interacción humana, pero particularmente en las instituciones educativas. No basta con vociferar "acepto y reconozco al otro que evidencia claras diferencias con respecto a mí" en aspectos fenotípicos, cosmovisionarios, narrativos, culturales y estéticos, entre otros, sino comprender y reconocer la existencia de la diferencia. De esta manera, se podrían reconocer las particulares otras, asumir posturas de valoración y reafirmación de la diversidad cultural, para actuar en consecuencia, con las personas o colectivos étnicos, que se mantienen en la preservación de sus referentes identitarios.

Una identidad cultural se mantiene desde el reconocimiento propio, es decir, la misma comunidad o el grupo étnico en referencia se acepta con su ancestralidad, su historia, su lengua y sus lenguajes; reivindica unos principios y valores, se refirma en términos territoriales. Para ello, requiere del impulso del Estado, al velar por su existencia social y política; pero también,

de la comprensión que el resto de la sociedad construya acerca de la multiculturalidad, entendida en el contexto de la coexistencia en un mundo heterogéneo, constituido por diversos matices y expresiones, asociada con el otorgamiento de derechos políticos y culturales y el reconocimiento de otras identidades.

Pero, ¿qué pasa cuando en un contexto multicultural un determinado grupo étnico es asociado con fealdad por su particular identidad, su estilo es invalidado estéticamente y ridiculizado discursivamente? Este interrogante es una guía para cumplir con el propósito de este artículo de reflexión, en el cual se pretende una lectura preliminar de lenguajes y comportamientos racistas, desde los cuales se construyen y deslegitiman unas características capilares y un estilo particular en escenarios multiculturales, basándose en unas lógicas de estatus social de la belleza que reproducen y aceptan un modelo colonial-universal del ser y ridiculizan otras posibilidades estéticas.

El cabello afro y el trenzado de las mujeres negras: referentes de identidad cultural y estética

Las mujeres negras, raizales y palenqueras poseen en su mayoría cabellos cortos y ensortijados; estos se han trenzado con formas simétricas y asimétricas dando rienda suelta a la creatividad para establecer modos propios de manejar el pelo. Con respecto a los estilismos, los tejidos que suben y bajan, a veces en solitario y otras tanto en demasía, recrean narrativas asociadas a la vida en comunidad, a la relación con la naturaleza, al goce, a su visión de mundo. Al visibilizar sus estéticas, queda en superficie el conocimiento sobre su "yo", no solo espiritual-personal, sino también del saber actuar sobre lo que les ha brindado su corporalidad. Las trenzas además de ratificar un referente identitario, simbolizan elegancia y orgullo.

Las expresiones de reconocimiento sobre la aceptación de los peinados tienen lugar al escuchar las voces de reafirmación tales como "bien *peinaíta*", "muy bonito", "*ané a tá motiao ku juisio*"¹, "qué peinado bacano", "unas trenzas bien hechas", "pa' ve,

uy... original", "bien *escaminaíta*", con las cuales se refieren a la apariencia de sus estilismos. Todas estas formas de decir ratifican una valoración interna desde las comunidades. En esta perspectiva se contribuye a lograr seguridad sobre el derecho a ser mujer afro, a ser pueblo negro, lo que crea conciencia sobre sí, sobre sus subjetividades.

Los relatos de las niñas y adolescentes en torno a sus experiencias con el cabello en la casa y desde esta hasta antes de ingresar a las actividades diarias de las instituciones educativas dan cuenta de una ubicación con un referente de identidad, aceptado y conectado con su ancestralidad. Así se interpreta en la siguiente exposición

[...] mi mamá todos los días me hacía una trenzas que nosotros en nuestro pueblo llamamos gusano por la forma como son tejidas que van por dentro, todos los días mi mamá me hacía mis dos trenzas. Yo iba bien peinadita para el colegio. (c-10, 23 de septiembre del 2019)

Desde sus lógicas particulares, madres, tías, abuelas, entre otras personas mayores, disponen de toda su creatividad ancestral para contribuir a la autoafirmación del ser, al engalanar a las pequeñas con los trenzados conocidos como *borde balai*, *gusano*, *la puerca paría*, *las tres trenzas*,² etcétera, y dejar ver el cabello con brillo, embadurnándolo con manteca negrita: "y me hacían mis tres trenzas, y me untaban mi manteca negrita. Mi mamá decía esas trenzas están bien bonitas hija, eres una negra linda" (c-RS, 16 de octubre del 2019).

Tal como se expresa en el texto, en el escenario casa adentro, la estudiante manifiesta aceptación hacia su peinado, entusiasmo por el halago de su madre, y consideración por los elementos utilizados para el cuidado capilar. De acuerdo con esta información, se puede inferir que las valoraciones manifiestas dan cuenta de un reconocimiento favorable hacia prácticas propias del escenario comunitario.

1 En la lengua palenquera, esta expresión puede ser traducida como "Ellas están peinadas adecuadamente".

2 Nombres de peinados que designan estilismos del trenzado en la Comunidad de San Basilio de Palenque.

Interacciones en el espacio externo: lenguajes y percepciones de la estética afro en un contexto escolar multicultural

En los escenarios externos de interacción social, los lenguajes y percepciones de reafirmación identitaria con respecto a las interconexiones entre etnia, género y estética cambian. Las niñas afrodescendientes deben enfrentarse a un conjunto de situaciones adversas en las cuales sus diferencias étnicas las llevan a experimentar situaciones de racismo escolar.

Al llegar a algunas instituciones etnoeducativas urbanas y urbano-rurales de Cartagena, las niñas y adolescentes afrodiáspóricas deben insertarse en los códigos de la homogeneidad, del orden y de la convivencia impuestos por la escuela. La exposición hacia lo exterior provoca el encuentro con los otros, auscultadores entre otras realidades, de la "anormalidad del pelo o de la estética del peinado afro". Estos veedores fungirán como desestimadores de esos modos otros de aceptación y reconocimiento, incidiendo de forma contraria a los propósitos de reafirmación que desde la casa se adelantan.

La percepción positiva sobre lo propio, en el contexto escolar, escenario público en donde convergen las expresiones de la multiculturalidad, declina. Fuera de la comunidad, en las otras subjetividades no afro, o afro no reconocidas, las estéticas negras configuradas en los cabellos genera toda una suerte de burla y desestimaciones. La manera en que se expresan estas percepciones es a través de metáforas de ridiculización, "risitas soterradas" e incluso agresiones físicas. Paradójicamente, en este escenario la niña negra —en muchos casos— es vista por la escuela y los maestros como la motivante de la agresión, la provocadora de los actos de indisciplina.

Las metáforas elaboradas alrededor de las estéticas del trenzado se transmiten a través de las comparaciones del peinado con "el relieve", "los cachos de la vaca", "los mojonos del cerdo", el "sol", o el "trape-ro". El contenido explicitado mediante estos mensajes podría pasar desapercibido para otros estudiantes. No obstante, para las niñas negras, raizales, palenqueras

y afrodiáspóricas estas enunciaciones tienen un impacto por cuanto infieren "la información contenida de modo implícito en el mensaje enunciado por el hablante" (Villamor, 2020, p. 113). En este caso, las palabras y expresiones de los compañeros de clase no se dirigen a las estudiantes mestizas, o a las chicas afrodescendientes de cabellos "suelos". Todo lo contrario, la información contextual deducible del mensaje proferido se refiere a las estudiantes afrodescendientes, dada la forma de su pelo y el estilo de sus peinados.

A través de estas formas de expresión se descubre un léxico desde el cual se constituye la representación del afrodescendiente. Por un lado, encontramos unas maneras de decir, en las que se muestra una visión de ser humano aceptado y valorado junto a los suyos en el seno de su comunidad, por su familia en donde se legitima su derecho a ser. Y, por otra parte, en la escuela y otros escenarios, ese mismo sujeto, se convierte en un "ser objeto" de burla, opresión, clasificado y desconocido en la representación de su identidad étnico-cultural- estética, como se recoge en las metáforas y decires señalados arriba. Hill Collins (2000) citando a bell hooks, nos lleva a entender esta situación particular:

[...] como sujetos, la gente tiene el derecho a definir su propia realidad, a nombrar su historia. Como objetos la realidad de uno es definida por otros, la identidad de uno es creada por otros, la historia de uno solo es nombrada en la manera que define la relación de uno con aquellos que son sujetos. (p. 72)

Desde luego, las estudiantes afrodiáspóricas construyen un imaginario del "yo-colectivo-cultural" en sus escenarios de convivencia, en el cual se aprueba y admite su representación estética. Pero fuera de este escenario encuentra su principal oposición en el "tú- homogéneo-universal", que configura un modelo sobre el ser humano-estético-aceptado, en el entendido de que todos deberíamos cumplir el estándar de belleza hegemónico.

Con respecto al cabello, este se representa a través de comparaciones relacionadas con "las bolitas de pimienta", "la cabeza de un socio", "los granitos del maíz"; se le atribuyen cualidades tales como "duro", "malo", "cucú" "apretado", "rucho", "churrusco". También se le asemeja con "las ramitas de Poncio Pilatos"

o el "brillo fino". Asimismo, se le indilgaran olores a "coco", a "rancio", a "sucio", o a "manteca negrita".

Estas expresiones no funcionan como simples locuciones asiladas, o como adjetivos insignificantes con respecto al referente de la realidad señalada. Al hacer uso de paralelismos del cabello afro con formas, texturas, grosores y olores particulares se rompe la significación inicial del referente, para denotar desde otra perspectiva fealdad, apariencia inadecuada o ruptura estética con respecto al patrón socialmente aceptado.

El lenguaje deslegitimador revela una representación semántica del otro que instala un discurso racializado y discriminador de la dignidad de quienes poseen las características en cuestión. Paradójicamente, los jóvenes que profieren estos enunciados e intensifican sus ataques y burlas, socialmente se ubican dentro del clase subalterna, y por su escasa conciencia, reproducen con sus pares las ideologías de la subalternidad. Frente al caso, se conoce que las instituciones educativas manifiestan a los afectados que a esos hechos "no hay que prestarles atención", para no sentirse ofendido o vulnerados por la comunidad en la cual se instalan las niñas negras que quieren avanzar en su formación académica.

El cabello afro como objeto-instrumento de discriminación

Paralelo al uso del vocabulario, que para las niñas y jóvenes es una muestra de discriminación étnica mediante el lenguaje verbal, se suman las situaciones de contexto. En algunos relatos, las niñas y jóvenes afrodescendientes narran actos conectados con la complicidad de los compañeros, apoyados algunas veces en el silencio colectivo, que después estalla en un unísono burlesco, o el grito rodeado de voces descontroladas y las "risitas" que acompañan lo que se dice.

El cabello afro no es el responsable de la agresión, sino el objeto-instrumento para la agresión, al exponer, por ejemplo, los prejuicios étnico-raciales-estéticos en torno a las identidades culturales otras, o por presentar la construcción femenina del ser mujer negra, palenquera, raizal o afrodiaspóricas. Entonces, integrantes del grupo que agrede, que a la vez excluye, y justificados en sus prejuizgamientos, hacen

sentir al excluido sus pensamientos. Para ello, recrean situaciones avergonzantes, como se ilustra en este relato

Un día yo me acuerdo que compraron unos ganchitos que eran de colores y los ganchitos me aparecieron en el pupitre. Como a mí me agarraban las trencitas unas con otras, se supone que los ganchitos era para que me ayudaran. Y yo vi los ganchitos y yo dije "esos ganchitos de quién serán", y nadie me dijo nada, sino que todo era risa. (c-ss, 4 de septiembre del 2019)

El ejemplo muestra una situación no habitual, que solo es comprendida cuando irrumpen las risas, con lo cual ya no se necesitan otras explicaciones. El hecho de que gran parte de los compañeros de curso se solidarizara para dar rienda suelta a la broma es indicativo de la normalidad del acto, es decir, de la naturalización de relaciones de dominación y discriminación. Un claro ejemplo del pensamiento colonial, conectado con un patrón de poder, que de acuerdo con Quijano (2000, citado en Gómez-Quintero, 2010)

[...] opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (p. 89)

En virtud de este planteamiento, y como se ha registrado en la vasta literatura sobre racismo y escuela, las instituciones educativas son escenarios expeditos de reproducción de la ideología de la dominación, de la superioridad de unos sobre otros, a partir de la creación de paradigmas que histórica y sutilmente deslegitiman las diversidades culturales que se manifiestan en una paleta variada de colores, estéticas, lenguas y cosmovisiones, entre otros.

Otra de las formas que acompaña los modos de agresión étnica a través de habla es el grito altisonante, multisonoro, en donde no se descubre quién profiere el enunciado, pero como emisor-objeto se recibe el mensaje y su intención comunicativa.

Y gritaban "pelo de pimienta, pelo de pimienta", yo volteaba de un lado a otro y no encontraba de dónde salían esos

gritos. Y como no podía hacer nada, empecé fue a lagrimear, y a lagrimear, ahí solita. (c-ss, 4 de septiembre del 2019)

De acuerdo con el relato, la estudiante no encuentra emisores obvios que transmitan el mensaje en referencia. Ella logra interpretar el mensaje comunicado por estos hablantes con base en su propia información pragmática. Por otra parte, los emisores, desde sus ocultamientos, son conscientes de que su interlocutor deducirá la información pragmática contenida en el acto comunicativo, y comprenderá los aspectos prosódicos y retóricos que acompañan la expresión. Como consecuencia de lo anterior, se lacerará su autoestima y se pondrá en crisis la representación de su identidad cultural.

Finalmente, surge la burla cara a cara, en la que no solo concurre la expresión de un juicio desestimante, sino que este se acompaña con elementos proxémicos, tales como miradas, movimientos de manos, gestualidades, con los cuales se pretende exacerbar la tranquilidad de las niñas y jóvenes afro. La burla se sustenta en la ruptura con respecto al "patrón estándar". En este caso, la niña negra al pretender recrear en su cabello un estilismo blanco-mestizo, tal como se ejemplifica en el relato a continuación, experimenta en varias dimensiones el impacto de tal osadía; por un lado, toma mayor conciencia de las características de su pelo, nada semejante al de sus compañeras mestizas. Y, por otra, tiene que vivir las acciones racistas de sus compañeros de curso

Una que otra vez decidí hacerme unas colas como las que se hacían las chicas comúnmente de pelo liso o pelo rizo. Dije quiero hacerme unas colas, decidí hacerme unas colas. Mi mamá no estuvo de acuerdo pero por complacerme las hizo. Como mi pelo era una textura 3C, 4C mi cabello se levantó. Las colas nunca cayeron. Entonces fueron muchas las burlas por parte de mis compañeras de salón, de que "Ay, eso no es para tí", "Eso que no se puede hacer en tu pelito", "es que eso no es para tu pelo", o "mejor te hubieses quedado con tus trenzas", "las negras son para que usen trenzas". (c-mo, 19 de octubre del 2019)

En este ejemplo se puede comprender una conciencia de la niña con respecto a su "yo-físico", sobre sus decisiones estéticas, desde la cual ella aspira a verse bien en medio de su realidad capilar. Sin embargo, el experimento no resulta como ella pensaba.

Esto llevó a la insatisfacción personal, pero además, abrió espacios para que los otros estudiantes exteriorizaran percepciones abiertamente desestimantes y sustentaran la inconveniencia de su cabello, opinando sobre el estilo que debería conservar, teniendo en cuenta sus características.

El cabello de las mujeres negras es encasillado de una u otra manera y se reduce a la imposibilidad de poder hacer con él los estilismos estéticos dominantes. Siguiendo a Hall (2010)

La estereotipación es, en otras palabras, parte del mantenimiento del orden social y simbólico. Establece una frontera simbólica entre lo "normal" y lo "desviante", lo "normal" y lo "patológico", lo "aceptable" y lo "inaceptable", lo que "pertenece" y lo que no pertenece o lo que es "Otro", entre "internos" y "externos", "nosotros y ellos". (p. 430)

Tal como se puede colegir de este planteamiento, frente a la diversidad que representa lo no estándar, se establece un orden jerárquico que solo puede mantenerse defendiendo sus basamentos y cimientos. Con los compañeros de curso, se hacen visibles las anomalías de la modernidad occidental, en la cual se constituyen relaciones jerárquicas, en donde se establecen estructuras sociales de inferioridad versus superioridad, justificadas en una ideología de dominación-dominados, a través de la cual se perpetúa una estructura social que antepone clase social, raza, estética, poder y saber, que terminan ridiculizando, afeando, marginando y discriminando a todos aquellos que no se asemejan a la condición del estereotipo.

Impacto de los lenguajes y comportamientos escolares en las estéticas negras

Como resultado de los usos particulares del lenguaje verbal y no verbal, conectados con elementos pragmáticos, prosódicos, discursivos y contextuales que acompañan estas enunciaciones, desde la investigación en curso, inicialmente, se ha ubicado una categorización provisional de los relatos. En primer lugar, los textos del dolor y la ofensa, que llevan en muchos casos a conductas agresivas por parte de las jóvenes afro y los no afro e incluso a la deserción escolar. En segundo lugar, las narrativas de negación y apropiación de otros referentes identitarios.

En cuanto a la categoría de los relatos del dolor y la ofensa, nos ubicamos en principio en la forma en la que han sido representadas las mujeres negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras. En el ámbito social, se las ha caracterizado en un rol de subalternas e inferiores, asociándolas con trabajos domésticos, serviciales y de poco estatus; asimismo, como lujuriosas, folclóricas y extrovertidas. En cuanto a su representación estética, se les han atribuido cualidades de fealdad, por su corporalidad exagerada y su prototipo antiestándar. Por otra parte, en los imaginarios socio-religiosos, han sido construidas como la bruja-hechicera, entre otros aspectos.

Por las razones mencionadas, y otras conectadas con su historia, derechos y cultura, estas mujeres en particular van a "[...] estar ubicadas allende la periferia" porque sus identidades han sido construidas por el dominador con base en estereotipos acerca de su sexualidad, su cuerpo y su cultura (Lozano y Peñaranda, 2007). Como resultado, su modelo de belleza, su identidad cultural no encaja dentro del paradigma dominante, por tal motivo es deslegitimado.

Toda esta carga racista concentrada en un lenguaje y en unos comportamientos de menoscabo, en los cuales las mujeres negras son proyectadas de forma negativa, se han sostenido sin pretenderlo, a través de las ancestras, abuelas y madres de las estudiantes, se hará presente en este espacio escolar, en el cual a las niñas negras les tocará vivir sus propias experiencias de racismo, lo que produce impactos a nivel emocional, como se narra en este texto

[...] recuerdo que una vez me lancé a reina de mi curso, y no quedé, no quedé porque era por aplausos. Mi disfraz era de reina. Era un disfraz de reina, amarillito, bien bonito, mis padres me compraron una corona. Y cuando yo salí a desfilarme alegre con mi disfraz de reina, me hicieron *bulliyng*. Diciendo que allí va "la negrita pelo rucho". Que "la pelo de brillo", que no sé qué, fue muy feo. (C-A 0, 6 de noviembre del 2019)

Este relato se inscribe en la incompreensión de asumir la idea de una "reina negra". Para esta comunidad escolar blanqueada, "no es aceptable" esta situación. Resulta inconcebible que la belleza sea representada por este tipo de mujer, dado que con ese color de piel y ese cabello, la niña afrodescendiente no logra el perfil

femenino de belleza que se ha difundido como modelo válido. No interesa entre los estudiantes que la reina negra, sea una mujer bella con atributos y cualidades sobresalientes. Lo que se perpetúa en la escuela es la idea de que el prototipo negro no clasifica como alternativa en este escenario multicultural.

El proyecto civilizatorio colonialista se esforzó por idealizar el prototipo de belleza blanco-europea; la escuela se permitió con sus silencios, imposiciones y limitaciones reproducir este paradigma, reduciendo a los negros a una condición de indignidad, carentes de belleza. Los niños y jóvenes, a través de los mensajes que exteriorizan, dan cuenta de que no se les ha educado para pensar de forma distinta a ese cometido político, económico y cultural colonialista.

Por otra parte, y manteniendo la tendencia del relato anterior, en el texto a continuación se devela la manera en la que muchas jóvenes afrodiáspóricas ven las instituciones educativas. Estos contextos pueden constituirse en un espacio de desesperanza, por cuanto no son vistos como lugares de convivencia y solidaridad. Las niñas y jóvenes que sienten sus realidades vulneradas, encuentran obstáculos y pocas posibilidades de acogida, mucho más cuando sus experiencias de vida están mediadas por temas étnicos, de marginalidad y hasta de fealdad, como se cuenta en este relato:

Uy no. Mi época de estudiante ha sido muy dura, cuando hablo de dura me refiero al pelo, a la frente. Yo me acuerdo un día que yo me había lavado el pelo. Y mi madre me hizo un *peinaíto*, pero un *peinaíto* donde era cuatro trenzas y las trenzas no iban metiditas como si fueran unos hundiditos, sino que eran unas trenzas que se cogían unas con otras. Pero el cuento es que yo no tengo casi pelo. Y ahí una muchacha me dijo "cabeza de pimienta, frente de muralla". Ese fue uno de los peores días de mi vida. (C-SS, 20 de noviembre del 2019)

En esta experiencia emocional se conjugan dos aspectos: por un lado la poca cantidad de cabello, y por otro lado el modelo de trenzado, "un *peinaíto*". Estas referencias no concurren en las representaciones de lo apetecido en la estética social, pues no es exótico. Por el eufemismo seleccionado en su narrativa y el detalle de escasez, la estudiante negra no solo sospecha, sabe que su cabello corto y el estilismo que

porta se aleja de un modelo valorado cotidianamente. Sabe también que, dependiendo de quienes la rodeen, puede ser admitida en el grupo o constituirse en objeto de caracterización estética desaprobatoria.

Acogiendo el planteamiento de Ortiz (2013), a propósito del análisis que nos compete, se puede comprender un poco más el suceso, al coincidir en que

Los modelos estéticos son estereotipos somáticos ideales contruidos socialmente, y que se transforman según la época y la cultura. [...] Tales estereotipos o modelos estéticos son construcciones socio-culturales atravesadas por categorías étnico-raciales de clase y de género. (p. 177)

Quienes no encajen en esta estética hegemónica sentirán los alcances de dichos distanciamientos.

Las respuestas de las niñas jóvenes hacia sus agresores no se quedan en el estatismo y la aceptación pasiva; ellas mismas revelan que, en muchas ocasiones, la indignación las lleva a irse a los golpes, a expresar palabras soeces y a construir reacciones violentas. Cabe resaltar, tal como lo plantean Fernández y Ormart:

Las situaciones de acoso escolar producen no solo un daño sobre la víctima sino también un daño en el tejido social. La escuela debería tener entre sus objetivos la sensibilización moral de docentes, niños y jóvenes. Sin embargo, la institución que debería educar en la convivencia pacífica y democrática de los sujetos en formación, se convierte en un dispositivo de opresión, que promueve la insensibilidad ante las necesidades de los otros y que termina avalando, en ciertas ocasiones, el darwinismo social. (2109, p. 27)

Como lo señalan estos autores, la opresión y el acoso conllevan conductas no reflexionadas en su esencia por la escuela; no hay tal convivencia, porque el ofendido siente deseos de defenderse y el ofensor mantiene sus estrategias de hostigamiento.

Ahora, bien, como corolario de lo anterior, las narrativas de negación y la apropiación de otros referentes identitarios son las alternativas acogidas por muchas para intentar parecerse el otro que no se es, pero que permite la aceptación dentro del grupo mestizo o afro no reconocido. De este modo, el cabello afro natural es sustituido por extensiones (cabello sintético) con las cuales se hacen las trenzas, se someten a procesos de alisado, y las niñas negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras intentan ser mestizas, o negras con cabello rizado, pero de ninguna manera, asumir su

cabello "apretado", o "malo" como se denomina habitualmente; de este modo se diluye una identidad cultural de autoaceptación y autorreconocimiento.

La representación del cabello "malo", dado que es visionado por los otros como feo, y así se los ha hecho saber y sentir a quienes lo poseen, debe virar hacia lo normalizado, por eso —y aunque a escondidas—, una de las estudiantes cuenta su proceso de transición de cabello afro a cabello mestizo

[...] cuando llego a séptimo grado a escondidas de mi mamá y apoyada por una tía, tomo la decisión de alisarme el pelo, y desde allí todo cambió, que tienes el pelo bonito, que tal. Sin embargo uno evitaba ir a piscina porque se le explotaba. (c-LB 11 de noviembre del 2019)

En esta nueva normalidad, el estereotipo estético hegemónico se impone como lo bonito, lo que deviene en cambios que redundan en la posibilidad de evitar los adjetivos descalificadores y los recursos retóricos estigmatizadores. Sin embargo, desde este otro modelo de autoafirmación, que esconde el estereotipo estético elaborado como subalterno, no se cuenta con el consentimiento materno, del mayor de la comunidad. Ni tampoco de la permanencia de la transición, porque ciertas prácticas podrían devolver a la "princesa negra" a su estado inicial.

En caso de que el cabello no se pueda desrizar, el camino para lograr la similitud hacia el otro, aun cuando se mantengan el trenzado, serán las extensiones (cabello sintético), con las cuales se podrán realizar peinados similares a los de las compañeritas "cabello suelto", así como se expone en este recuerdo

[...] cuando llegaba a mi casa se la montaba a mi madre para que me colocara el pelo sintético. Cuando yo llegaba al salón con mi pelo sintético, yo me sentía igual que ellas porque me podía hacer los peinados que ellas se hacían y me podía soltar mi cabello. (c-wo, 4 de octubre del 2019)

En la búsqueda del "pelo bueno", de la mejor versión estética, se concreta el deseo, asumiendo una especie de híbrido cultural. Las extensiones de cabello tienen la forma de trenzas y con ellas se pueden hacer peinados parecidos a los de las niñas o jóvenes mestizas. De estas extensiones interesa que sean largas, para lucirlas sueltas, dado que con el pelo natural las licencias a esta estilística sería imposible.



autor : Patricia Krebs
título : Luz y oscuridad

En este contexto tendrá lugar "lo moderno deseado y lo tradicional de lo que no quieren desprenderse" (García Canclini, p. 112), las trenzas refirman una ancestralidad, pero no del modo en que se configura en la tradición colectiva. Estas deben hacerse de otra manera, porque está en juego la tríada reconocimiento social-identidad cultural- aceptación de un estereotipo, que normalice las relaciones de poder y aceptación en el aula de clases, y otros espacios de interacción escolar y social.

Para comprender un poco más el porqué de este acontecer, que motiva alejarse del yo-original para asumir un yo-estándar, se presentan las reflexiones de Castro-Gómez (2000), sobre la colonialidad del poder y del ser, al plantear sus consideraciones sobre este discurso, desde el cual señala que

[...] la colonialidad del poder, legitimó, por tanto, la construcción de una historia de la civilización como trayectoria, que parte de un estado primitivo de naturaleza y culmina en Europa. Esta centralidad histórica de Europa (eurocentrismo) distorsiona la representación del otro, pero sobre todo, altera la autocomprensión de sí mismo. La sociedad liberal se convierte, así, no sólo en el modelo al que deben aspirar el resto de las sociedades, sino en el único futuro posible para todas las otras culturas o pueblos. (p. 154)

Las niñas y jóvenes negras, raizales, palenqueras y afrodiaspóricas deben resolver en el contexto institucional escolar sus propias experiencias de vida, unas veces distanciándose de sus identidades étnicas y otras veces reinventando modos otros de ser y de estar, para lograr anclar en un contexto de desigualdades, racialización y discriminación, en el cual no pueden ser totalmente afrodescendientes, ni tampoco aspirar a ser blanco-mestizas.

Algunas consideraciones alternativas tanto para el reconocimiento identitario como para la valoración étnico-estética por parte de la escuela

Frente a los actos de discriminación en instituciones etnoeducativas, en donde a pesar del arduo trabajo adelantado se mantienen la reproducción de los discursos de la homogeneización, la racialización y la

desigualdad sociocultural —que afectan a un número valioso de estudiantes—, estas instituciones deben comprometerse a asumir otro papel, mucho más coherente con el proyecto de formación etnoeducativa.

Sin embargo, cabe recordar que la escuela ha sido históricamente un espacio de reproducción de estructuras de pensamientos, conocimientos y conductas antagónicas de muchas de las propuestas que dice abanderar. Siguiendo a Castillo y Guido (2015), después de analizar las perspectivas con que se ha abordado la intercultural a lo largo de la historia, estos autores señalan que

[...] si intentáramos hacer un balance somero de lo que la escuela ha hecho con la diferencia, podríamos referenciar lo siguiente: reproducir desigualdades, fomentar la competitividad y el racismo, discriminar y excluir, desconocer saberes "otros" y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes y la "otredad", ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo "anormal", pero en transición hacia la modernidad.

Caracterizada la escuela de esta manera, que cualquier proyecto formativo en el cual esta se inscriba tendrá que reconfigurar con urgencia sus discursos y prácticas.

Es este el sentir que se puede recoger desde las propias experiencias de las estudiantes afro, quienes a los largo de los relatos presentan algunas alternativas tanto para fortalecer su identidad cultural, como para su valoración en la escuela. En esta perspectiva, se puede identificar que el interés de las niñas y jóvenes negras es que en el contexto institucional se construya un actuar no solo desde la visión del maestro o de la institución, o desde el currículo y los proyectos transversales. Ellas buscan que se tengan en cuenta sus aspiraciones como parte del proceso, para que no persistan hechos como los que se ilustran. Por ejemplo:

- » Casos en que la escuela construye los discursos del orden, estableciendo reglas que afectan de manera significativa el autoconcepto de los jóvenes, irrumpiendo en su identidad, llevándolos a decidir abandonar su formación académica al no ser aceptados como ellos se aceptan

En grado quinto se dio la orden de que ya no se podía usar pelo sintético, resulta que me tuve que quitar mi pelo. Cuando entro al salón de clases mis compañeros me empezaron a molestar que "cabello rucho", "pelo de trapero" y eso me hizo sentir muy mal. Muy triste. Me retiré del salón y hasta me retiré de la institución. Dejé a mis compañeros porque me deprimí mucho. Gracias a que me quité las trenzas porque no quería aceptar que me vieran con mi cabello afro, el natural, el mío. (C-CG 27 de octubre del 2019)

Ante situaciones como la mencionada, las jóvenes sugieren que en el proyecto etnoeducativo se reflexione mucho más sobre la forma de acompañar el proceso de autoafirmación étnica, elaborando modos concertados, en los cuales se privilegien y reconozca a todos y a todas. La intención de la formación debe continuar su acento en la comprensión y aceptación de las diversidades étnicas, de ningún modo llevar a la deserción estudiantil, ni a la negación del ser. La acción inminente será transformar lenguajes y comportamientos, en opciones coherentes para convivir en la diferencia.

- » Casos en los que la estudiante negra no encuentran el apoyo de la autoridad escolar:

Pero peor a eso fue el comentario de mi docente coordinadora de grupo, en ese entonces lo que me dijo fue que "eso me quedaba bien merecido por usar cosas que no me correspondían", o por estar usando cosas que no debería hacerlas para colocarme a la burla de nadie, no sé si es que en ese momento esperaba el apoyo de ella como docente o que me defendiera o no sé qué, porque ya era suficiente la carga de la burla y que todo el mundo te esté viendo o que la misma docente te esté recriminando por causa del mismo hecho. (C-MO, 19 de octubre del 2019)

En eventos como estos, la escuela desde su institucionalidad no genera pedagogías de la sensibilidad, la aceptación y el apoyo. Antes bien, mantiene su condición sancionatoria e impositiva, al no asumir su condición como escenario de formación en el marco de la multiculturalidad.

Las voces de las estudiantes afro en acontecimientos como el descrito manifiestan apertura a espacios de diálogo, a la habilitación de acompañamientos reales con resultados visibles. Las jóvenes muestran entusiasmo por el cambio en los comportamientos y las

expresiones, a través de la guía que se pueda construir entre los integrantes del contexto escolar. Así las cosas, la formación en la escuela deberá encaminarse a la descolonización de discursos hegemónicos-homogeneizadores, que se enuncian para denigrar a la población negra afrodiaspórica. Esta iniciativa debe tener liderazgos y acciones con las cuales se logre tal cometido.

Para finalizar, cabe compartir que, paralelo al ejercicio de investigación, las instituciones vinculadas al proyecto han emprendido acciones interesantes con respecto a enfrentar la negación del cabello afro y sus estéticas y los asuntos de la racialización. Algunas de estas propuestas van desde la construcción institucional de una representación de las imágenes de la identidad cultural y las diversidades étnicas, para ello se han pintado murales con representación de la multiculturalidad, se han impulsado conversatorios con trenzadoras e instancias reconocidas. Además, se ha incursionado en la realización de concursos de peinados, turbantes, productos naturales para la hidratación capilar. Y más aún, se han abierto espacios para la resignificación de los manuales de convivencia; en estos documentos oficiales el pelo afro y las estéticas del trenzado tienen posibilidad de ser y estar social, cultural y políticamente.

A modo de reflexión

La consolidación de una identidad étnica, al igual que la comprensión y el respeto por la diversidad cultural para atender los embates del racismo y la discriminación, encuentra su mejor escenario de construcción y reafirmación en el seno de la familia y la comunidad a la cual se pertenece. Este espacio de lo privado-propio deberá repensarse, en la perspectiva de garantizar una verdadera autodeterminación étnica para sortear con las situaciones de desconocimiento y ridiculización a las cuales deben enfrentarse las niñas y jóvenes negras, raizales, palenqueras y afrodiaspóricas.

Las instituciones etnoeducativas deberán hacer lo propio, por cuanto su compromiso social demanda una responsabilidad de reafirmación del ser cultural biodiverso; esto implica no solo atender el currículo o la actualización del Proyecto Educativo Comunitario, sino que, le compete establecer la formación de seres

humanos que comprendan los alcances de la subalternización del pensamiento, el conocimiento y de las personas, para la no reproducción de los mismos modelos de estandarización social. Cambiando estos imaginarios se puede incidir en la configuración de un ideario político de reivindicación y desarrollo con identidad. Para esta transformación, será fundamental la participación de los estudiantes.

La conexión entre ambos escenarios permitirá las negociaciones requeridas para sortear los lenguajes, los discursos y comportamientos de opresión y de deslegitimación, en los cuales se incluyen la clase, la estética, el estatus frente al autorreconocimiento y la reafirmación identitaria.

Referencias

- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-43.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 88-98). Perspectivas Latinoamericanas. Clacso.
- Fernández, O. E. y Ormart, E. B. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos*, 46, 13-26.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales: Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad de Colima, 5, 109-128.
- Gómez-Quintero, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: La mitologización del desarrollo en América Latina. *AGO. USB*, 10, 87-105.
- Hall, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar y Envió Editores.
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought*. Routledge.
- Lozano B., Ruth y Peñaranda, B. (2007). Memoria y reparación: ¿Y de ser mujeres negras qué? En C. Mosquera Rosero-Labbé y L. C. Barcelos(eds.). *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 715-724). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Ortiz, V. (2013). Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: Una perspectiva étnico-racial de clase y género. *Tabula Rasa*, 18, 175-197.
- Villamor, A. (2020). El estudio de la metáfora y la ironía a través de la teoría de la relevancia. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), 111-118.

Diálogo del conocimiento

El artículo de Rutsely Simarra Obeso, "Y con mi pelito apretao... una experiencia de racismo escolar desde los lenguajes y las percepciones referidas al cabello y a la estética afro", nos muestra cómo el lenguaje y los comportamientos construyen y deslegitiman la estética afro en la escuela. Las personas construyen un lenguaje que fortalece el carácter y el amor por su estética, tales como "bien peinaita", "muy bonito", "ané a tá motiao ku juicio", "¡qué peinado bacano!". Esto no lo encuentran en las aulas. Las trenzas son relatos de identidad que no tiene lugar en los establecimientos escolares. Esto que plantea Rutsely Simarra me recuerda cómo todos debíamos ingresar al colegio en fila. El docente de disciplina vigilaba que nuestra higiene y estética (pelo bajito) correspondiera a la buena presentación personal; de lo contrario, éramos regresados a nuestras casas. Esta investigación nos acerca a la escuela como dispositivo de (re) producción del racismo en las niñas y jóvenes negras, raizales, palenqueras y afrodiaspóricas.

La escuela debería ser un espacio para construir sueños y reafirmar la identidad, pero la estética (cabello afro) de las mujeres afrodescendiente, al no formar parte del relato de escuela, es fuente de violencia física o simbólica. El corte de pelo no aplica como estrategia para ahogar el sufrimiento como en los hombres. En este artículo duele la riza del compañero de clase, y del maestro, quien en vez rechazar el racismo convierte a la víctima en culpable de su dolor. La autora señala que la lucha contra el racismo no se agota con la actualización del currículo o Proyecto Educativo Comunitario. Necesitamos construir una humanidad que no se quede en la "tolerancia". La escuela debe ser un entorno para celebrar la diferencia y no para violentarla u ocultarla.

Jhonmer Hinestroza Ramírez

La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo?



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 147-158

Ethnic Education
in Quibdó—
Colombia: A New
Option, or Racism's
Reproduction?

A etnoeducação em
Quibdó, Colômbia:
alternativa ou
reprodução do
racismo?

Jhonmer Hinestroza-Ramírez*
Denisse Roca-Servat**

Fecha de recepción: 28-09-20

Fecha de aprobación: 25-04-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Hinestroza-Ramírez, J. y Roca-Servat, D. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547>

* Este artículo es fruto de la investigación doctoral en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín (Colombia), titulada *Razón sin piel: Políticas educativas y pervivencia del racismo en contextos etnoeducativos*.

** Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín (Colombia). Magister en Lingüística por la Universidad Nacional de Colombia. Director de la Corporación Cuenta Chocó-Rogelio Velásquez Murillo. Correo electrónico: benkosjohira@gmail.com
Orcid: orcid.org/0000-0001-6596-989X

*** Doctora en Estudios de Justicia de la Universidad Estatal de Arizona. Profesora titular e investigadora del Grupo Territorio de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín (Colombia). Correo electrónico: denisse.roca@upb.edu.co
Orcid: orcid.org/0000-0003-2872-6471





Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 147-158

RESUMEN

En este artículo se realiza una revisión crítica de la etnoeducación en Colombia tomando un caso de la ciudad de Quibdó, en el departamento del Chocó, con el fin de evidenciar si en realidad ha constituido una alternativa para la diversidad epistémica en el sistema educativo o ha sido una nueva forma de reproducción del racismo. En términos metodológicos, en un primer momento, se realiza un estado del arte sobre la etnoeducación en Colombia, teniendo en cuenta tanto fuentes académicas como documentos de políticas públicas. En segundo lugar, se traza una genealogía del proceso de implementación del sistema educativo en Quibdó para comprender históricamente su devenir. Finalmente, se concluye que, en estos años de implementación, la etnoeducación en Quibdó no ha transformado la escuela en un espacio de diversidad epistémica, sino que persisten la exclusión y los estereotipos en el sistema educativo, ahora desde la subordinación, folclorización y fragmentación del conocimiento de la población negra.

Palabras claves: racismo; etnoeducación; reproducción; diversidad epistémica.

ABSTRACT

In this article we conducted a critical review of ethnic education in Colombia, taking the case of the city of Quibdó in the department of Chocó, in order to show whether it has actually constituted an alternative for epistemic diversity in the educational system or has been a new form of racism's reproduction. In methodological terms, at first, we carried out a state of the art on ethnic education in Colombia, focusing on both academic sources and public policy documents. Second, we traced a genealogy of the historical process of implementation of the educational system in Quibdó. Finally, we concluded that, since its implementation, ethnic education in Quibdó has not turned the school into a space of epistemic diversity. Instead, exclusion and stereotypes persist, now in the form of subordination, folklorization and fragmentation of black people's knowledge.

Keywords: racism; ethnic education; reproduction; epistemic diversity

RESUMO

Este artigo propõe uma revisão crítica da etnoeducação na Colômbia, a partir de um caso da cidade de Quibdó, no estado de Chocó, a fim de evidenciar se esta realmente constituiu uma alternativa para a diversidade epistêmica no sistema educacional ou se configura como uma nova forma de reprodução do racismo. Em termos metodológicos, em um primeiro momento, é realizado um estado da arte da etnoeducação na Colômbia, tendo em conta tanto as fontes acadêmicas como documentos de políticas públicas. Em segundo lugar, traça-se uma genealogia do processo de implementação do sistema educacional em Quibdó para compreender historicamente sua evolução. Por fim, conclui-se que, nestes anos de implementação, a etnoeducação em Quibdó não transformou a escola em um espaço de diversidade epistêmica, mas que a exclusão e os estereótipos persistem no sistema educacional, agora a partir da subordinação, folclorização e fragmentação do conhecimento da população negra.

Palavras chaves: racismo; etnoeducação; reprodução; diversidade epistêmica

Introducción

La Constitución política de Colombia de 1991 define el Estado como una nación multiétnica y pluricultural, lo que crean un nuevo escenario de inclusión educativa y epistémica en su territorio. En esta carta magna se sentaron las bases jurídicas para que a los pueblos étnicos (negros, palenqueros, raizales, indígenas, afrocolombianos y rom) se les garantice una educación que respete y promueva su cultura y cosmovisión: la etnoeducación. Pese a lo progresista que puede parecer este cambio jurídico, la investigadora Mena García (2011) señala que las investigaciones en etnoeducación abandonaron pronto los estudios sobre la raza, la esclavitud y el racismo, lo cual impide comprender las nuevas formas en las que ha mutado el racismo. Otro ejemplo de norma garantista es la Ley 1482 del 2011, o ley antidiscriminación, que penaliza los actos racistas. Sin embargo, el informe del Observatorio de Discriminación Racial (Rodríguez-Garavito, 2009) expresa que en la realidad el racismo no se ha eliminado, sino que se ha mimetizado en formas sutiles de opresión. Todo ello en un contexto en el que "en la historia de Colombia, los grupos dominantes y en algunos casos la misma academia ha considerado el racismo como un hecho externo y alejado de la sociedad" (Soler, 2009, p. 108).

Para transformar nuestras realidades educativas es menester abordar el racismo, ya que este favorece el monopolio del conocimiento en un cierto tipo de sujeto racializado. Como menciona Said (2009), el racismo es parte constitutiva de la racionalidad occidental que colonizó al resto del mundo. El acceso, uso y aprovechamiento del conocimiento es una forma de crear sociedades más incluyentes, pero su restricción, ocultamiento, subordinación y marginalidad son una forma de crear desigualdad social y económica. En ese sentido, no se puede entender la lucha por la justicia racial sin la diversidad epistémica (Santos, 2011). Por lo tanto, la educación, como sistema hegemónico, debe ser (re)pensada y cuestionada, pues ha posicionado unos saberes y sujetos raciales en menosprecio de otros.

Teniendo en cuenta esta problemática, esta investigación parte de un enfoque crítico para realizar una genealogía de la etnoeducación en Colombia, tomando

el caso de la ciudad de Quibdó, en el departamento del Chocó. El propósito es evidenciar si, en realidad, esta ha constituido una alternativa para la diversidad epistémica en el sistema educativo o si ha devenido en una nueva forma de reproducción del racismo.

Ahora bien, en Quibdó la mayoría de la población se reconoce como negra y son quienes dirigen la educación pública del municipio. Según el censo del 2005, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) señala que el 95,3 % de la población residente se auto-reconoce como negro, mulato, afrocolombiano o afrodescendiente. Es importante resaltar que el estudio del racismo no se restringe al color de la piel o a la jerarquización del blanco como superior y negro como inferior, sino como una racionalidad¹ dominante que desconoce, oculta, inferioriza y desvaloriza otras formas de conocimiento. De este modo, el racismo no se analiza como un asunto de piel, sino como una forma racional de ser, sentir y relacionarse que nos habita como sujetos modernos, sin distingo de nuestra piel. Los trabajos de Fanon (2009) y Said (2008) no solo develan una enajenación del colonizado u oprimido, sino un marco racional desde donde se ha definido, teórica y socialmente, lo bello/feo, bueno/malo, lo cual no se asocia a lo negro. Esta racionalidad habita en el profesional negro, pues es la que legitima y sustenta la escuela.

Desde esta mirada, encontramos que hay sujetos étnicos/racializados negros que han incorporado el pensamiento occidental como única forma de conocer y relacionarse con los demás. Recuérdese que el ingreso de la gente negra al sistema educativo no supuso el reconocimiento de ser-cultural-espiritual-intelectual de estos sujetos; los prejuicios que se habían gestado desde la esclavización tenían asiento en el aula escolar. Es justamente esta ausencia y subordinación la que produce la emergencia de la etnoeducación como forma de interpretar y construir al sujeto negro desde la valoración de su cosmovisión, conocimientos y costumbres. De esta manera, la etnoeducación se construye como una acción política que debe conducir a una práctica liberadora y emancipadora.

¹ Esta racionalidad habita en la gente negra. La educación que han recibido a su ingreso a la escuela ya había definido unas jerarquías: unos sujetos creaban conocimiento, mientras los otros tenían supersticiones.

A treinta años de la promulgación de la Constitución, y veintiocho de la expedición de la Ley 70, o ley de comunidades negras, como indica la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA): "el Estado Colombiano se ha quedado corto a la hora de asumir e implementar medidas efectivas y contundentes que conlleven a la reducción de conductas discriminatorias y racistas en pro de la población afrodescendiente de este país" (2018, párr. 4). En ese sentido, el escenario de exclusión del sistema educativo continúa constituyendo un dispositivo de reproducción del racismo. El ideal de los mayores e intelectuales negros que lucharon por una educación que (re)conozca a los pueblos negros como sujetos pensantes no se ha materializado. Conocedora de esta realidad, llegó a la Alcaldía de Quibdó Zulia Mena García, una de las líderes más destacadas en la conquista de la Ley 70; entre sus acciones como alcaldesa estuvo la de liderar una transformación de la política educativa en el municipio. Es así como, mediante el Acuerdo municipal 014 del 11 de marzo del 2013, el Concejo municipal de Quibdó aprobó la política pública educativa intercultural y multilingüe. Esta política pública educativa, modelo en el país, demandaba que los currículos de todas las instituciones educativas de la municipalidad fueran diseñados siguiendo lineamientos de la interculturalidad y el multilingüismo.

En este contexto, en este artículo se ofrece una revisión crítica de la etnoeducación, a fin de evidenciar su potencial alternativo o no para la diversidad epistémica en el sistema educativo. Para ello, en primer lugar, se realiza un estado del arte sobre la etnoeducación en Colombia, teniendo en cuenta bases de datos académicas como scielo, Redalyc y Dialnet, así como documentos de la política pública intercultural y multilingüe de Quibdó. Esta información pasó a ser interpretada y codificada bajo el método de análisis cualitativo (Denzin y Lincoln, 2015). En segundo lugar, se traza una genealogía del proceso de implementación del sistema educativo en Quibdó para comprender históricamente su devenir hasta la formulación, aprobación e implementación de la política pública intercultural y multilingüe. Esta genealogía visibiliza los saberes, describiendo las prácticas discursivas hegemónicas y subalternas que construyen la etnoeducación. Finalmente, se presenta una discusión sobre el

potencial emancipador alternativo de la etnoeducación para una justicia epistémica y racial en Colombia.

La etnoeducación en Colombia: ¿emancipación o alienación?

En sus inicios, la política etnoeducativa en Colombia estuvo dirigida exclusivamente a los pueblos indígenas (Castro *et al.*, 2016; Romero-Medina, 2010; Triviño y Palechor, 2007). Los pueblos negros no eran reconocidos por el Estado como sujetos de derechos especiales (Ocoró, 2016); lo fueron *a posteriori* en la Constitución política de 1991 (Restrepo y Rojas, 2012), al ser declarada como nación pluriétnica y multicultural. Estos derechos diferenciales en materia política, educativa, territorial, ambiental, cultural y económica fueron desarrollados en la Ley 70, o ley de comunidades negras de 1993 (Martínez *et al.*, 2016). Posteriormente, se creó un marco jurídico diferencial en materia educativa para la población negra, por ejemplo, la expedición de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en 1998.

Durante la segunda mitad del siglo xx, comunidades negras, entre ellas las del bajo y medio Atrato² en el Chocó, se organizaron en torno a la defensa del territorio. Luego de una ardua contienda, este movimiento logró la inserción del artículo transitorio 55 en la Constitución política de 1991 (Jiménez, 2011) y este dio origen a la Ley 70. Para Meneses (2016), gracias a este acontecimiento jurídico "por primera vez, las comunidades negras pasan de ser menores de edad a ser considerados formalmente como ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derecho" (p. 41). Significó, también, el reconocimiento de las particularidades sociales, históricas y culturales de estos sujetos, históricamente ignoradas e invisibilizadas por el Estado. Desde entonces, señala Jiménez (2011), lo étnico configura, define y reelabora una identidad colectiva en la comunidad negra; la pertenencia étnica marca la nueva la forma como estos sujetos tramitan sus derechos ante el Estado.

2 Las organizaciones chocoanas, en su propuesta de ley que ordenaba el artículo 55 transitorio de la Constitución nacional, señalaba en lo referente a etnoeducación, que se debía reconocer y garantizar a las comunidades negras el derecho a una educación acorde a sus realidades y aspiraciones.

Con la promulgación de la Constitución de 1991, la raza (racismo) perdió fuerza al dar paso a la noción de grupos étnicos (etnicidad), y desapareció la preocupación por la explotación de los recursos naturales en los debates educativos, lo que debilitó el espíritu de lucha que caracterizó el movimiento (Población, 2013; Restrepo y Rojas, 2012). La posterior normativa estuvo orientada a la formulación de una educación especial para las comunidades negras.³ La etnoeducación, al ser insertada en la institucionalidad estatal, fragmentó los derechos de las poblaciones negras e indígenas (Castillo, 2008).

Para Castillo (2016), la etnoeducación afrocolombiana se aplica a las experiencias, proyectos y saberes pedagógicos que utilizaban estas comunidades antes del propio concepto y de su vinculación con el desarrollo. Desde esta perspectiva, denota autonomía de los grupos étnicos en sus prácticas pedagógicas, participación comunitaria, desarrollo de la identidad de los pueblos, democratización de los procesos de formación, equidad, pertinencia, costumbres, reivindicación y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país (Lago de Zota, *et al.*, 2012; Martínez *et al.*, 2016; Triviño y Palechor, 2007).

Así pues, la etnoeducación en la población afrocolombiana ha sido un dispositivo donde los movimientos han tramitado sus luchas contra el racismo en el sistema escolar. Al respecto, Meneses (2016) considera que la etnoeducación debería constituir una apuesta política para transformar el poder y desracializar la escuela a través de un proceso de desalienación, humanización, interculturalidad y decolonización que forme un nuevo ser desde el sector educativo.

Ahora bien, para Población (2013) y Estrada (2011), desde la perspectiva de Estado social de derecho, la etnoeducación es un modelo que recoge y fomenta la interculturalidad para el restablecimiento de relaciones entre los distintos grupos sociales y étnicos. Sin embargo, para Restrepo y Rojas (2012), en el tiempo que llevamos de la Ley 70 de 1993 y los *Lineamientos Curriculares de Cátedra de Estudios Afrocolombianos* no se ha materializado el espíritu de la norma. Desde el Estado colombiano, la etnoeducación es entendida

como una política educativa especial, orientada exclusivamente a los grupos étnicos: indígenas, afrocolombianos, palenqueros, raizales y rom. La etnoeducación se define en la Ley 115 de 1994, en su artículo 55 como "aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos".

La etnoeducación, al ser convertida en una política educativa del Estado, debe regirse por las normas que reglamentan el sector educativo nacional, lo cual significa que el trabajo independiente y organizativo perdió el horizonte que habían definido las organizaciones étnicas. Estas normas implican estandarizar los procesos y estar sometidos a la vigilancia del Ministerio de Educación, o quien haga sus veces. Esta situación condiciona los recursos económicos a ciertos estándares de calidad, los cuales se evalúan a través de las Pruebas Saber, planes de mejoramiento e indicadores de gestión, de forma que se controla la posibilidad de contextualizar y se aleja de las dinámicas organizativas y libertarias que la gestaron (Castillo, 2016; Estrada, 2011; Muses, 2010).

Con relación al racismo, la historiadora afrocolombiana Mena García (2011) expresa que, bajo las sombras de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se configuraron nuevos modos de racismo, pues los estudios de la raza, la esclavitud y el racismo no forman parte de las publicaciones e investigaciones sobre la etnoeducación. Según su postulado, los estudios sobre la etnoeducación no vinculan el racismo como categoría analítica. Esta conclusión coincide con los hallazgos de la revisión crítica que se realizó sobre etnoeducación: se encontró que la palabra *racismo* no forma parte de las palabras claves al lado de etnoeducación. En principio, se consideró que sería una vinculación obvia (etnoeducación-racismo), al tener en cuenta la relación histórica entre "racismo" y "etnoeducación". Sin embargo, se encontró que la "etnoeducación" está más asociada a la "interculturalidad" (Lago de Zota *et al.*, 2012; León, 2005), o a la "pluriculturalidad" (Pulido, 2018, 2012) o el "multiculturalismo" (Restrepo y Rojas, 2012; Romero-Medina, 2010) e inclusive al "neoliberalismo" (Castillo, 2008). En el tiempo de aplicación de la etnoeducación como política pública, se encuentra que sus orígenes

3 Ley 115 de 1994 (cap. ii), Decreto 804 de 1995, Decreto 2249 de 1995, Decreto 1122 de 1998, Ley 725 del 2001, Decreto 140 del 2006.

y fundamento como lucha política antirracista y anti-colonial se han desvanecido.

Por esta razón, este estudio reivindica la raza como constitutiva de la modernidad (Fanon, 1965; Mbembe, 2016; Quijano, 2017; Rivera, 2010; Segato, 2007a), con lo que buscamos poner el conocimiento en el centro de la reflexión sobre el racismo. Es evidente, según Fanon (1961), que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza. El racismo es, por tanto, un dispositivo que se produce en dos planos: la biologización y la cultura. Por ello, el estudio de la cultura y el racismo implica una acción recíproca (Fanon, 1965). Según este autor, ya no estamos frente al racismo escueto de la biología y de las Escrituras, pues le ha sido necesario renovarse de un racismo fenotípico, genotípico y racional a uno cultural.

Por otra parte, las investigaciones de Mueses (2010), Estrada (2011), Castillo (2008, 2016), Población, (2013) y Restrepo y Rojas (2012) señalan que las pruebas Saber y demás instrumentos de la política de la calidad educativa ejercen control sobre la aplicación de la etnoeducación; es decir, estas pruebas son referenciadas como un dispositivo que limita los procesos etnoeducativos. Sin embargo, no hay estudios empíricos que evidencien cómo las evaluaciones estandarizadas inciden en las instituciones educativas, lo cual no nos permite comprender la relación de dichas pruebas y la política de la calidad educativa en la pervivencia del racismo en contextos etnoeducativos y cómo estas políticas menguan la diversidad epistémica y la autonomía docente e institucional y la jurisprudencia etnoeducativa.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) se creó como parte del cumplimiento del Estado para llevar a cabo la etnoeducación, como lo indica la Ley 70 de 1993. Tras años de aplicación de la CEA, se observa que la etnoeducación afrocolombiana se ha circunscrito a expresiones dancísticas, musicales, culinarias, deporte, erotismo, pobreza y marginalidad asociada a África y Afroamérica (Arocha *et al.*, 2007; Meneses, 2013), mientras que la producción intelectual de las mujeres y hombres negros sigue sin encontrar un lugar destacado en el discurso escolar. Al respecto, García (2011) señala que el proyecto afropacífico ha sido invisibilizado a través de la folclorización, pues, aunque esta forma parte de la cultura, no lo es todo.

Según Caicedo (2011a), mediante la CEA se buscó combatir el racismo epistémico que se producía sobre las culturas negras en todo el sistema escolar. De acuerdo con él, el racismo epistémico consiste en la invisibilización y ocultamiento de los saberes y prácticas afrocolombianas en la escuela y sus aportes intelectuales a campos epistémicos como las ciencias sociales. Según Friedemann y Arocha (1982), Luis López de Mesa, ministro de Educación, introdujo en el sistema escolar colombiano los dogmas pseudocientíficos racistas (evolucionismo spenceriano) a través de los textos escolares, "hasta hacerse indelebles" (p. 42). En consecuencia, los intelectuales y organizaciones negros lucharon hasta conquistar la creación de la CEA en el plan de estudio en Colombia, como una asignatura del área de Ciencias Sociales y desde ahí se esperaba que se transversalizara en el currículo escolar. De este modo, se pretendía luchar contra el racismo que se (re)producía en las instituciones educativas desde las teorías sociales.

En suma, frente a esta revisión crítica encontramos que, en algunos casos y en lugares como Quibdó, la etnoeducación ha configurado nuevas formas de subordinación o reproducción del racismo epistémico, desde las manifestaciones culturales. De esa manera, la etnoeducación como política pública no ha sido un dispositivo emancipatorio; por el contrario, ha constituido nuevas formas de opresión, a veces más sutiles, desde las cuales se reproduce la alienación del sistema económico racial imperante. A pesar de ello, también se observan tensiones y posibles ventanas de oportunidad con relación a procesos locales de maestros, intelectuales y políticos negros que le apuestan a la diversidad epistémica y la justicia racial, sobre todo, desde el margen de la institucionalidad y procesos pedagógicos, independientes de las dinámicas evaluativas.

Genealogía de la educación en Quibdó

Durante la conquista y colonización del territorio de lo que hoy se denomina departamento del Chocó, la Corona española exterminó gran parte de la población indígena. En la actualidad, la mayor parte de la población de este departamento descende de hombres y mujeres secuestradas de África en el periodo de

esclavitud: el 95,3 % de la población se reconoce como negro, mulato, afrocolombiano o afrodescendiente, y el 1,4 %, indígena (DANE, 2005). De acuerdo con la jurisprudencia en materia de derechos étnicos, el municipio de Quibdó es considerado un territorio etnoeducativo.

Sin embargo, el sistema educativo de Quibdó fue racista desde su fundación. Caicedo (2011b) expresa que en 1905 la aristocracia blanca de Quibdó fundó un colegio para evitar enviar a sus hijos a ciudades como Popayán, Medellín o Bogotá, pero solo aceptaban niños blancos; tiempo después hubo escuela para negros y otras para blancos. La segregación se mantuvo hasta el 14 de mayo de 1934, cuando Vicente Barrios Ferrer decretó la integración de las instituciones educativas de Quibdó. Al respecto, Caicedo (2011b) cuenta que Barrios reunió a la comunidad y les informó que desde ese día la mitad de los estudiantes de la Modelo⁴ iban a pasar a la Anexa al Carrasquilla y viceversa.

Esta integración escolar en Quibdó es el resultado de la consolidación de una élite negra y una *mulatocracia* descontenta en 1934. Entre sus objetivos estuvo la conquista del poder político, el control de la educación, la desegregación de los establecimientos educativos y la educación para las mujeres en todos los niveles. De acuerdo con Caicedo (2011b), a las mujeres negras les correspondía la responsabilidad de cocinar, lavar, planchar, y cuidar a los hijos de los blancos. En sus memorias, la escritora chocoana Teresa Martínez de Varela le contó a Mena (2009) que no fue admitida en la institución La Presentación por ser negra. Esto nos devela que la raza está por encima de la clase como constitutiva de la modernidad (Mbembe, 2016; Quijano, 2017; Segato, 2007b). El testimonio de Teresa Martínez indica que no era solo una exclusión económica, sino sobre todo racial, pues su padre, José Eladio Martínez, era negro con dinero y gozaba de reconocimiento social; por esta razón, debió desplazarse a Cartagena, donde se formó como maestra, situación que evidencia que "se mantuvo el requisito de limpieza de sangre como requisito para el ingreso a los centros educativos, según el cual, los aspirantes tenían que demostrar la ausencia

de sangre africana e indígena" para el ingreso a la educación (Mosquera, 2012, p. 52).

La desegregación escolar y el control de las instituciones educativas por parte de la gente negra representa una conquista histórica. Sin embargo, esta élite negra no cuestionó el tipo ni los fines de la educación. Tuvo entre sus ideales la formación de maestros "para la gente de uno", es decir, se desarrollaron procesos educativos que estimularon la formación de maestros de la población chocoana. Si bien el intelectual chocoano Caicedo (2011) hacía referencia a "su gente de uno" para indicar una "preocupación constante por la superación y dignificación del pueblo y nuestra raza" (p. 62), en la realidad, las políticas educativas se centraron en la formación de maestros locales, pero no necesariamente en la transformación del currículo y del contenido epistémico de las clases. De todos modos, como fruto de ese ideal chocoanista, se creó el 6 de junio de 1937 la Normal Superior de Quibdó. En principio, allí solo se estudiaba hasta quinto grado y se obtenía el título de "institutor"; en la actualidad, ofrece los niveles de preescolar, básica, media y ciclo complementario. Esta lucha estuvo centrada en el acceso a la educación, pero no se pensó en construir un currículo de acuerdo con las necesidades históricas, sociales, económicas, políticas y educativas de la región. Pese a estas conquistas, el currículo educativo de Quibdó siguió siendo eurocéntrico, racista y hegemónico, es decir, continuó desconociendo y ocultando los conocimientos negros e indígenas, pese al control del sistema educativo por la gente negra.

Las formas de exclusión y racismo se han modificado, pero eso no quiere decir que se hayan eliminado. Los estereotipos, creencias, prejuicios e ideologías que fueron instauradas en la época de esclavización y colonización se mantienen; aunque ya no son tan perceptibles como cuando existía el *apartheid* en las escuelas o se les prohibía el ingreso a los planteles educativos a los negros. En la actualidad, los privilegios son naturalizados e imperceptibles. Todos son iguales y tienen acceso a todos los planteles educativos. El racismo se expresa, en especial, en el currículo escolar, ya que este sigue siendo racista, a pesar de que el negro es directivo, maestro, secretario de Educación o alcalde de la ciudad —máxima autoridad municipal—, etc. De modo que el racismo no se

4 En la Escuela Modelo estudiaban los niños negros y pobres que no tenían cómo costear estudios en la Anexa al Carrasquilla.

expresa en la superioridad e inferioridad de unos sujetos frente a otros, sino que da cuenta de una racionalidad que habita a los sujetos y dispone cuál es el saber legítimo, comprobable y verdadero, del que no lo es. El maestro es su custodio sin importar su piel.

En este marco de exclusión epistémica y baja calidad educativa, Zulia Mena García fue elegida como la primera alcaldesa (2012-2016) de este municipio; militante del Movimiento de Comunidades Negras (PCN), movimiento que logró la aprobación de la Ley 70 de 1993. Por su iniciativa, el Concejo municipal de Quibdó aprobó en el 2013 la "Política pública intercultural y multilingüe del municipio". Se tuvo como consigna "De una educación monocultural y excluyente a una educación intercultural e incluyente". Así pues, Zulia Mena (2013) señala que la política intercultural

[...] surge no solo como la necesidad de diálogo sino como un imperativo ético y moral para facilitar el empoderamiento, la distribución del poder, la lucha política y el conocimiento de los *otros*; así mismo es un compromiso por la deconstrucción del eurocentrismo y del etnocentrismo de Occidente. (p. 17)

Para la alcaldesa, la etnoeducación representaba una oportunidad para mejorar los malos indicadores de calidad educativa que tiene Quibdó con respecto a la media nacional.

A través del Acuerdo 008 del 25 de mayo del 2012, el Concejo municipal aprobó el Plan de Desarrollo multiétnico, económico, social y de obras públicas: Quibdó MIA: Unido, Equitativo y Acogedor (2012- 2015). El discurso étnico "mestizo, indígena y afro" (MIA) se posicionó en las instituciones estatales, y de esta forma, la interculturalidad fue incorporada al sistema educativo como una estrategia para mejorar la calidad educativa del municipio. En la materialización de esta política educativa, la Administración fusionó dos instituciones educativas: Miguel Vicente Garrido y Rogério Velásquez Murillo; de ahí surgió el Megacolegio o Institución educativa MIA Rogério Velásquez Murillo. Es la única institución educativa de Quibdó donde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se ofrece desde el grado sexto hasta el undécimo.

El Megacolegio configuró una nueva estética y apuesta curricular con el propósito de exaltar la diversidad e interculturalidad y ser modelo para las

demás instituciones de Quibdó, es decir, fue el laboratorio de la política intercultural y multilingüe; pero, como lo indica una reciente investigación realizada al respecto por Moreno García (2018), poco transformó su currículo, o sus prácticas pedagógicas o epistémicas. Al respecto, esta investigación muestra que, debido a las exigencias del Ministerio de Educación de centrarse en la calidad de la educación (las cuales veremos en detalle), la Secretaría de Educación de Quibdó no evidenciaba progresos en las acciones adelantadas en la promoción de la CEA, ni apoyaba ninguna experiencia significativa al respecto en el municipio (Moreno García, 2018). Por lo tanto, las pruebas Saber siguieron determinando la labor pedagógica y directiva de la institución. Inclusive, se encontró que el Megacolegio contrató una empresa privada, que le suministra pruebas periódicas que son aplicadas a todos los estudiantes, según su grado.

En el 2018 Colombia fue aceptada como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Para ello, fue necesario fortalecer en la política educativa nacional el cumplimiento de indicadores internacionales y se trabajó en la alineación al sistema educativo de la organización. Este sistema se orienta al desarrollo de competencias: *social y ciudadana, comunicación lingüística (lenguas extranjeras), conocimiento e interacción con el mundo físico (ciencias), matemática y comunicación lingüística*. En consecuencia, el sistema educativo colombiano vive un proceso de homogeneización lenta, pero progresiva, que puede limitar más la autonomía curricular de las instituciones. Como consecuencia del proceso de la OCDE, en el 2015, Colombia asumió como medición de la calidad educativa el Índice sintético de la calidad educativa (ISCE), un indicador multidimensional de la calidad de los colegios de Educación Básica de Brasil. El ISCE evalúa el *progreso*, el *desempeño*, la *eficiencia* y el *ambiente escolar*, y *las pruebas Saber* son su componente principal. Estas acciones se crearon de la mano de una política de incentivos para estimular el cumplimiento de las metas e indicadores: maestría a la excelencia docente, salarios extras a los docentes y directivos.

Estas políticas de la calidad educativa subordinan y marginan los conocimientos de la gente negra; pues sus prácticas ni conocimientos tienen lugar en

las evaluaciones estandarizadas del Estado. La etnoeducación afrocolombiana en la ciudad de Quibdó se suscribe a la conmemoración del Día de la Afrocolombianidad, en aplicación del Decreto 1122 de 1998 y la Ley 725 del 2001. El 21 de mayo, Día Nacional de la Afrocolombianidad, los estudiantes y algunos docentes en Quibdó se "vistieron de afros" para ir a las instituciones educativas. Se danza, venden jugos y comidas de la región. Las niñas y docentes pueden soltarse el cabello sin que se burlen de ellas o las expulsen por "estar mal presentadas", pero solo ese día, pues los demás días del año lectivo, la institución vuelve con sus normas y restricciones.

En este momento de incentivos a la calidad educativa fue elegido alcalde de Quibdó Isaías Chalá Ibarquén (2016-2019), exrector de la Normal Superior de Quibdó; mediante coalición interpartidista y de movimientos políticos, entre ellos el de Zulia Mena. Este gobierno debía formular los lineamientos de la política pública intercultural y multilingüe del municipio y ponerla en marcha. Sin embargo, la política educativa intercultural y multilingüe fue marginal. Los planes curriculares no se formularon en las instituciones educativas. La política no se asumió ni en los documentos ni en el discurso de la Administración. Su política educativa estuvo centrada en mejorar los resultados de las pruebas Saber, a través del proyecto "Saber vale mucho" (Plan de Desarrollo del municipio de Quibdó 2016-2019). Sin embargo, este programa no responde a "la carencia de formación de los docentes en territorialidad, interculturalidad, historia y culturas propias, educación propia o etnoeducación" (pp. 76-77) que señala la Secretaría municipal en el Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes del Municipio de Quibdó (2016-2019), de la administración de Isaías Chalá. Para proyectos político-educativos como este, la etnoeducación no tiene vínculos con la calidad educativa, sino que son una amenaza para ella.

Discusión y reflexiones finales

La investigación genealógica realizada muestra que no siempre existe correlación entre la norma, la garantía de derechos y la justicia epistémica. Un ejemplo de ello es la jurisprudencia etnoeducativa, la cual evidencia que las conquistas jurídicas no han transformado necesariamente el sistema educativo en un espacio

de justicia epistémica y cognitiva (Santos, 2010). En el caso de la etnoeducación, "está regida por normas consideradas como 'menores', que son ubicadas en la base de la pirámide, consideradas inferiores a otras leyes a las que se les asigna mayor importancia" (Restrepo y Rojas, 2012, p. 160). Cuando el Estado la asumió como parte de la política educativa perdió su poder político y reivindicativo; en este sentido, Chica (2012) considera que "la etnoeducación funciona como un dispositivo de control desplegado para la normalización de los sujetos étnicos" (p. 46).

La etnoeducación como proyecto político de las comunidades negras fue concebida como un dispositivo para re-pensar la escuela. En ese sentido, fue una conquista de las comunidades negras, quienes han reivindicado la necesidad de una educación que hable de sus particularidades, historia, cultura y costumbres; y si bien el Estado respondió a estas exigencias a través de la promulgación de leyes especiales, su implementación ha sido insuficiente y a veces contraria a su espíritu (Triviño y Palechor, 2007). Esta investigación muestra que la etnoeducación tiene potencial emancipador dependiendo de la participación social y política de los movimientos o procesos de comunidades negras que reivindican la justicia epistémica. Cuando los procesos organizativos de comunidades negras están distantes, como en el caso del alcalde Isaías Chalá, la discusión sobre la identidad y cultura negra es marginal en la educación, sin importar el color de la piel.

El racismo nos ha llevado a la comprensión de las personas negras como una unidad monocultural. Esto implica suponer que todos los negros son iguales, anulando la diversidad de posibilidades de ser y desconociendo contradicciones, luchas y visiones que coexisten. La existencia del racismo en la educación en Quibdó nos evidencia que su (re)producción no es un asunto exclusivo de la piel. En este estudio, el racismo se entiende como una forma racional hegemónica y colonizadora que desconoce y desvaloriza los otros conocimientos: indígenas y negras, la cual ha sido incorporada y es defendida, también, por sujetos etnizados/racializados negros. De modo que la participación de personas negras en los distintos cargos gerenciales y educativos no transforma el sistema educativo si no están formados política y epistémicamente para realizar esos cambios reivindicativos.

El currículo educativo de Quibdó mantiene características etnocéntricas y racistas, como en el resto del país. Las pruebas Saber y, en general, las políticas educativas nacionales representan instrumentos desde los cuales se despliega el poder en un Estado como el colombiano, el cual se define a sí mismo, en la Constitución política de 1991, como multiétnico y multicultural, pero que en su práctica invisibiliza y desconoce los conocimientos de la gente negra. La educación actual constituye una matriz de dominación neocolonial en un sistema que dice ser democrático y que, pese a estar dirigido en espacios de poder local (como en el caso del municipio de Quibdó), por gente negra sigue reproduciendo el racismo en la educación. De modo que la piel de un sujeto no es suficiente para que desde las posiciones de poder logren transformar la exclusión epistémica en relaciones dialógicas entre las culturas.

En estos tiempos de multiculturalismo, la etnia ha invisibilizado la lucha contra el racismo. En este sentido, se hace necesario reivindicar la raza en la comprensión del racismo en la educación. La etnia crea, entonces, formas más complejas de (re)producción del racismo en los Estados-nación. La etnoeducación ha relegado el problema del negro a una cuestión étnica y burocrática, abandonando con ello la lucha contra el racismo en la sociedad colombiana. En suma, en estos años de implementación de la etnoeducación y de la política pública intercultural y multilingüe (2013), la escuela quibdoseña no se ha transformado en un espacio de diversidad epistémica, sino que la exclusión y los estereotipos persisten en el sistema educativo, ahora desde la subordinación, la folclorización, el legalismo expresado en los planes de estudios y la fragmentación e invisibilización del conocimiento de la población negra, bajo la dirección y enseñanza de maestros y maestras negras.

Referencias

- Alcaldía de Quibdó-Secretaría de Educación Municipal. (2016). *Plan de Desarrollo del Municipio de Quibdó 2016-2019*.
- Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L. y Rincón, L. (2007). Eleguá y respeto por los afrocolombianos: Una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 94-105.
- Caicedo, J. (2011a). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9-21.
- Caicedo, M. (2011b). *Pilares de la educación chochoana*. Hebrón.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, 20, 15-26.
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Castro, R., Taborda, M. A. y Londoño, M. (2016). La etnoeducación en las comunidades rurales: Caso de San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 115-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.5525>
- Chica, B. O. (2012). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales: Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía colombiana. *Virajes*, 14(1), 79-94.
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas-CNOA. (2018). *25 años de la Ley 70: Seguimos caminando desde la convergencia con miras al fortalecimiento del proceso organizativo del pueblo afrocolombiano*. <https://convergenciagnoa.org/25-anos-de-la-ley-70-de-1993/>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (vol. 4). Editorial Gedisa.
- Estrada, L. F. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y Saberes*, 34, 51-59. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys51.59>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1965). Racismo y cultura. En *Por la revolución africana* (pp. 38-52). Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Friedemann, N. y Arocha, J. (1986). *De sol a sol: Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Planeta.
- García, J. (2011). La etnoeducación afro "Casa Adentro": Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes*, 34, 117-121.
- Jiménez, D. A. (2011). Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y Saberes*, 34, 87-103.
- Lago de Zota, A., Lago de Fernández, C. y Lago de Vegara, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: Caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 53-74. www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86925890003

- León, E. F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 56-68.
- Ley 1482, de 30 de noviembre 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. *Diario Oficial* 48.270.
- Ley 70, de 27 de agosto de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html
- Martínez, P., Lago, D. E. y Buevas, A. (2016). Maestras afrodescendientes del Caribe Colombiano: Un estudio de caso. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 139-166.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. NED Ediciones.
- Mena García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, 34, 105-114.
- Mena, U. (2009). *En honor a la verdad. Teresa Martínez de Varela (1913-1998)*. Contacto Gráfico.
- Mena, Z. (2013). *Ruta Q para la educación intercultural y multilingüe de Quibdó* MIA. Lealon.
- Meneses, Y. A. M. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 45-63. <https://doi.org/10.14483/22486798.5717>
- Meneses, Y. A. M. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: Conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la ley general de educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Moreno García, V. H. Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Quibdó [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Mosquera, S. (2012). *Quibdó: Un sueño en construcción*. Lealon.
- Mueses, C. A. (2010). La relación Estado-poblaciones indígenas en Colombia: Una reflexión a partir de la etnoeducación. *Revista Investigium IRE, Ciencias Sociales y Humanas*, 1, 82-93.
- Ocoró, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y nudos*, 5(41), 35-46.
- Población, G. F. C. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 32, 343-360.
- Pulido, Y. A. (2012). La etnoeducación bilingüe: Logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Quijano, A. (2017). ¡Qué tal raza! En S. Campoalegre y K. Bidaseca (Eds.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Clacso. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño). Libro digital, pdf.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012). Multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12, 157-173.
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rodríguez-Garavito, C. (2009). *Raza y derechos humanos en Colombia: Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Observatorio de Discriminación Racial, DeJusticia.
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: Las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 167-182.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. Liberduplex.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Segato, R. L. (2007a). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2007b). El color de la cárcel en América Latina: Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. *Nueva Sociedad*, 208, 142-161.
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos: Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso. Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg*, 15, 107-124. www.discursio.aau.dk
- Triviño, L. y Palechor, L. (2007). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas*, 1(7), 145-181. <https://doi.org/10.17163/uni.n7.2006.06>

Diálogo del conocimiento

El artículo "La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo?" constituye un análisis crítico pertinente en torno a los alcances de la estrategia educativa alternativa dirigida a la formación de los pueblos afrodescendientes. Desde el texto, los autores Hinestroza y Roca-Servat, exponen planteamientos que cuestionan el sentido alternativo de la etnoeducación al tiempo que interrogan las apuestas del proyecto por la transformación epistémica de la diversidad en el contexto de la escuela y la incidencia de este en nuevas formas de reproducción del racismo.

Para abordar las consideraciones planteadas se estructura un interesante estado del arte, en el cual se revisan los avances en materia de reconocimiento político y jurídico para los pueblos negros. Se realiza, además, un recorrido por la conceptualización de la etnoeducación a través del análisis de sus intereses primigenios como una práctica liberadora y emancipadora. No obstante, se cuestiona la distancia de este proyecto en los debates educativos, su desconexión con las luchas del movimiento social y su fragmentación a partir de su establecimiento como política estatal y sus criterios de calidad. Como cierre en esta primera parte, se establece que la etnoeducación en Quibdó continúa configurado nacientes formas de subordinación y de reproducción del racismo epistémico.

En la segunda parte del texto, los autores exponen una diciente genealogía sobre la etnoeducación en la capital chocoana desde una perspectiva crítica. De forma precisa, historizan hitos del sistema educativo quibdoseño, fundamentado desde su génesis, en el racismo y prácticas segregacionistas. De igual manera, comparten la preocupación por el rol de los liderazgos negros, a pesar de la presencia y el control ejercido por la gente negra en el sistema educativo. Los autores también llaman la atención por la perspectiva eurocéntrica, racista y hegemónica que se ha mantenido en los currículos vigentes.

Como corolario de las reflexiones, se plantea que la educación actual en Colombia se mantiene en un contexto de dominación neocolonial, a pesar de su autodefinición como sistema democrático.

Rutselly Simarra

Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: hacia un diálogo intercultural entre el saber misak y el conocimiento global



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 159-172

Invisibilized
Voices, Visibilized
Voices: Towards
an Intercultural
Dialogue Between
Misak Knowledge
and Global
Knowledge

Vozes invisibilizadas,
vozes visibilizadas:
rumo a um diálogo
intercultural entre
o saber misak e
o conhecimento
global

Gerardo Tunubalá-Velasco*
Javier Fayad-Sierra**

Fecha de recepción: 28-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Tunubalá-Velasco, G. y Fayad-Sierra, J. (2021). Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: hacia un diálogo intercultural entre el saber misak y el conocimiento global. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12610>

* Investigador Misak y profesor de la Institución Educativa Misak Mama Manuela. Magister en Estudios Latinoamericanos: Diversidad cultural y Complejidad Social por la Universidad Autónoma de Madrid (España).

Correo electrónico: tunubalagerardo@gmail.com
Orcid: orcid.org/0000-0003-4248-2573

** Investigador y profesor de la Universidad del Valle en el Instituto de Educación y Pedagogía. Posdoctor en Ciencias Sociales, doctor en Pedagogía.
Correo electrónico: javier.fayad@correounivalle.edu.co
Orcid: orcid.org/0000-0002-5414-7986



RESUMEN

En este artículo de reflexión se retoman diferentes elementos de investigaciones sobre *racionalismos* en la educación y se plantean aspectos de interés sobre la educación en el contexto del pueblo misak. El proceso de dominación se basa en un mecanismo *racialista* y dominador que invisibiliza intencionadamente a los pueblos indígenas, quienes plantean una salida desde el autorreconocimiento, la pervivencia y la re-existencia como pueblo. En Colombia se caracteriza el tema indígena por la continuidad de la concepción *racialista* del poder, que se manifiesta en la manera como los Gobiernos mantienen una mentalidad colonial ante los territorios indígenas: primero, en la hegemonía conservadora, se expide la Ley 89 de 1890, la cual entrega la educación a las órdenes religiosas con la idea de civilizar al "salvaje", mientras que en la República liberal del siglo xx se concibe lo mestizo como el ideal demográfico, negando las opciones de lo indígena. Antes de la Constitución de 1991 se consideraban a los indígenas como salvajes, premodernos y subalternos; luego emergieron condiciones posibles de reconocimiento para lograr que los diferentes pueblos definan y afirmen los elementos de recuperación territorial, cultural y de autoridad que ya venían implementando desde los años setenta y ochenta. En los aspectos educativos es de gran interés la forma como se responde desde adentro de los pueblos a la violencia epistémica que desconoce las bases culturales y pedagógicas del conocimiento como pueblo, donde el pueblo misak replica a esta visión *racialista* construyendo una propuesta educativa propia que recupera epistemes propias de su cultura.

Palabras clave: educación misak; racialismo; violencia epistémica; resistencia

ABSTRACT

This reflection article takes up elements of racialisms in education and aims at constructing the foundation for research on education in the context of the Misak people. We try to show that in the face of the domination process based on an invisibilization mechanism that is intentionally racist and exploitative, indigenous peoples have proposed an exit from it, through self-recognition, survival and re-existence as a people. In regards to this issue, Colombia and America are characterized by a certain colonial, republican and modern continuity on the racist conception of power that is evident in the way governments maintain a colonial mentality over indigenous territories. For example, during the conservative hegemony the Law 89 of 1890 was issued, which hands education over to religious orders with the idea of civilizing the "savage", while the liberal republic of the twentieth century, the mestizo was conceived as the demographic ideal, denying the possibility of the indigenous as such. Before the Constitution of 1991, through racist means, indigenous people were considered savages, pre-modern, and subaltern. Then, possible conditions of recognition emerged to ensure that the different peoples define and affirm the elements of territorial, cultural and authority recovery, which had already been implemented since the 70s and 80s. In regards to education, it is important to recognize the response from indigenous communities to the epistemic violence, which ignores the cultural and pedagogical bases of knowledge as a people. The Misak people respond to this racist vision by building their educational proposal, recovering epistemes unique to their culture.

Keywords: misak education; racialism; epistemic violence; resistance

RESUMO

Neste artigo de reflexão retoma-se diferentes elementos da pesquisa sobre o *racionalismo* na educação, e levanta aspectos do interesse sobre a educação no contexto do povo Misak. O processo de dominação é baseado em um mecanismo *racialista* que intencionalmente invisibiliza os povos indígenas, os quais propõem uma saída para o auto-reconhecimento, a continuidade e a re-existência como povo. Na Colômbia, a questão indígena é caracterizada pela continuidade da concepção *racialista* do poder que se manifesta na forma como os governos mantêm uma mentalidade colonial diante dos territórios indígenas. Em primeiro lugar, durante a hegemonia conservadora, é editada a Lei 89 de 1890, a qual entrega a educação às ordens religiosas com a ideia de civilizar o "selvagem", enquanto que na república liberal do século xx, o mestiço é concebido como o ideal demográfico, negando as opções do indígena enquanto tal. Antes da constituição de 1991 os indígenas eram considerado|s como selvagens, pré-modernos e subalternos, e a partir daí, surgem possíveis condições de reconhecimento para alcançar que os diferentes povos possam definir e afirmar os elementos de recuperação territorial, cultural e de autoridade que já vinham implementando desde os anos 70 e 80. Nos aspectos educacionais, é de grande interesse a forma como se responde desde os povos à violência epistémica que ignora as bases culturais e pedagógicas do conhecimento como povo. O povo Misak replica essa visão *racialista* construindo sua própria proposta educacional, que resgata epistemes da sua cultura.

Palavras-chave: educação misak; racialismo; violência epistémica; resistência



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 159-172

Los nadies: los hijos de nadie,
 los dueños de nada. Los nadies:
 los ningunos, los ninguneados,
 corriendo la liebre, muriendo
 la vida, jodidos, rejodidos. Que
 no son, aunque sean. Que no
 hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no profesan religiones, sino
 supersticiones. Que no hacen arte,
 sino artesanía. Que no practican
 cultura, sino folklore. Que no son
 seres humanos, sino recursos
 humanos. Que no tienen cara, sino
 brazos. Que no tienen nombre,
 sino número. Que no figuran en
 la historia universal, sino en la
 crónica roja de la prensa local. Los
 nadies, que cuestan menos que la
 bala que los mata.

EDUARDO GALEANO, 1993

Introducción

En este artículo hacemos una reflexión sobre los procesos de la educación en el pueblo misak desde la llegada de la educación formal oficial hasta el surgimiento de la educación propia misak.¹ Nos interesa mostrar cómo el modelo educativo que entró a la comunidad a comienzos del siglo xx responde a un modelo de imposición de la educación misional, que reproduce la concepción de educación estatal que pretendía generar un rol determinante y transformador en beneficio de las misiones y en contra de los imaginarios de los pueblos originarios del país, particularmente del pueblo misak. Desde sus orígenes, las misiones en territorios indígenas implementaban su concepción sobre cómo debían ser civilizados y evangelizados los pueblos indígenas, mediante políticas educativas homogeneizantes, totalmente ajenas a la realidad social y cultural, para luego imponer un sistema ideológico

y jurídico que respondiera a los intereses del concordato y del Estado-nación de los siglos xix y xx.

La Ley 89 de 1890 es una de las múltiples maneras que se impusieron en Colombia para gobernar a los llamados "indios" a medida que fueran saliendo de la vida salvaje y llegaran al mismo estatus del resto de la población colombiana, es decir que el "indio" debía ser civilizado mediante las misiones para poder salir de la barbarie en que se encontraba. Aquí podemos encontrar una manifestación de la matriz colonial de poder, originada en la Conquista y Colonia, donde se relaciona el dominio militar con el evangelizador, el educativo y el económico. Su logro fue desarraigar a los pueblos de su cultura, del territorio originario, del idioma, y que implementó otras formas de pensamiento por medio de la educación europeizada, haciendo que los misak fueran adoptando otros modos de vida diferentes de su origen, tradiciones y prácticas culturales que se transmiten de generación en generación, por los mayores y mayores de la comunidad.

Ante esta invasión cultural, política y económica, los pueblos indígenas crearon sincretismos en la vida cotidiana; en el caso del territorio misak se han construido expresiones de relación entre la cultura propia y la cultura global. Este fenómeno sociológico da paso a prácticas evidentes de invisibilización que producen un sentimiento racial intergeneracional en contra de los pueblos indígenas; a medida que los pueblos luchan por existir, cada vez aumenta la intervención cultural, política y económica que se hace indudable con la actual existencia de lo digital, virtual y de redes.

Gran parte de los efectos de la Ley 89 de 1890 en el campo de la educación indígena tienen que ver con que quedó por fuera de la legislación nacional vigente por varias décadas y con el reduccionismo social, al tratar como salvajes a las poblaciones indígenas. Este pensamiento colonial llevó a la implementación de prácticas racializadas hasta 1991, ya que con la llegada de la nueva Constitución parece haberse logrado que los indígenas colombianos salieran de la invisibilidad para dar paso al reconocimiento como ciudadanos visibles con derechos desde su cultura y como cualquier colombiano.

¹ Es una reflexión a partir de la investigación de maestría de Gerardo Tunubalá (2010) sobre el racismo en los pueblos indígenas y de la investigación posdoctoral de Javier Fayad sobre cómo salir del racismo como parámetro de exclusión en los pueblos indígenas (2016). Estas reflexiones son producto de dos encuentros que hemos tenido: El contrato MEN-Cabildo Ancestral de Guambia sobre "Implementación del Proyecto Educativo Misak" (2012-2013) y el trabajo colaborativo en Ala Kusrei Ya Misak Universidad, que nos ha llevado a hacer algunas entrevistas y elaboraciones en el contexto de un trabajo de investigación que venimos haciendo sobre "Recuperar la historia de la educación en Guambia".

En la contemporaneidad, la lucha por la sobrevivencia sigue siendo una constante en la memoria misak, y la resistencia por hacer visible sus formas de identidad y pensamiento continúan, a pesar de las constantes transgresiones que ha sufrido en las últimas décadas, puesto que se vienen sumando otros fenómenos sociales, como el recrudecimiento del conflicto armado con la presencia de grupos armados en los territorios indígenas. No obstante, el pueblo misak tiene una propuesta de vida a través de la educación para que las nuevas generaciones puedan seguir sobreviviendo como pueblo.

La dominación como mecanismo de invisibilización histórica

La modernidad responde a una forma de organización de conocimientos que son la base de la elaboración conceptual y metodológica de los modelos educativos que se identifican con las lógicas de la Ilustración, el racionalismo y, contemporáneamente, el cognitivismo. Los inicios de este modelo se concertaban en la instrucción pública, que desde el enciclopedismo propugnaban por un racionalismo cientificista en contenidos y forma. En Colombia, esta concepción se hizo evidente durante los Gobiernos liberales de las décadas de 1930 y 1940, especialmente con la visión de corte de ideología del "progreso", el "desarrollo" y la "modernidad", implementada en los Gobiernos de Alfonso López Pumarejo (Herrera, 2016, p. 52).

En el contexto de esa ideología de modernidad, eran los mestizos y no los indígenas los que podían impulsar el cambio; no era la tradición milenaria que se recreaba en las comunidades indígenas la que podía apoyar los manifiestos de "progreso", sino precisamente los grupos que buscaban liberarse de ese pasado para ascender en la escala social. (Herrera, 2016, p. 53)

En esta lógica racionalista y moderna, se presupone que el origen nacional está determinado por la herencia recibida de la Conquista, la Colonia y la República, que configuran al criollo, "mestizo", como actor determinante de esa historia. Esto produce una mirada bastante ideologizada que desconoce otras raíces distintas de la mezcla racialista a partir del "poder" del blanco español y el criollo hijo de españoles, en su perspectiva de

"mezcla", "hibridismo cultural",² "blancocracia mestiza"³ como determinación del ser colombiano.

La forma como se establece la demografía sobre la población indígena cumplió una función de expropiación territorial y negación de su existencia y posibilidad de reconocimiento histórico. Esta concepción interesada favoreció la ocupación territorial, económica, cultural y educativa desde intereses diferentes de los pueblos indígenas y que se encargó de legitimar una falsa argumentación para justificar la dominación.

En el siglo XVIII los informes del oidor Berdugo, transcritos en el primer número del Anuario, dieron sustento a la idea de una gran disminución de la población indígena. Ese argumento fue central para legitimar el despojo de tierras y poblados indígenas que se llevó a cabo al hacer masivas agregaciones de pueblos de indios. Adicionalmente, dado que hasta el momento, al parecer, no se cuenta con formas de obtener información confiable sobre las dinámicas demográficas de la población, la posición que se adopte tiene una buena dosis de tinte político. (Herrera, 2016, p. 59)

Con la Independencia, las cosas no cambiaron porque el poder siguió en unas pocas familias que desde la Colonia concentraban el dominio político y económico, sosteniendo una vez más, el modelo de "matriz colonial de poder" que utiliza sus decisiones de tipo militar, religioso, político y económico, para dividir y conservar la separación entre unos subalternos —donde están los pueblos indígenas y afrodescendientes, más campesinos y sectores pobres de los centros urbanos— sobre quienes se imponen unas formas de dominación. Surgió, entonces, una diferencia entre un orden hegemónico que gobierna y estos subalternos que pierden hasta su propia forma de reconocerse (Guerrero, 2010, p. 105).

2 Néstor García Canclini plantea este término como una valoración de cómo se imbrican mutuamente las culturas de élite con las culturas populares, eruditas y la cultura de masas, donde se pretende reconocer relaciones entre sectores diversos y expresiones culturales, musicales y prácticas que recrean esas relaciones. Para los pueblos ancestrales, esta visión de hibridez es un elemento más de afirmación de la "mezcla" que desconoce ese otro lugar y reproduce un Estado-nación intersectorial que reproduce cierta posmodernidad cultural, donde el patrón de dominación de las élites sigue siendo determinante (García, 2012, pp. 14-15).

3 Manuel Zapata Olivella argumenta cómo la aculturación se convierte en uno de los elementos más fuertes de la historicidad americana en el paso de la Colonia a la República, donde la defensa cultural de unos y la desproporcionada intención de asimilación e integración de otros produce una versión multiétnica como híbrido americano, que utiliza el aniquilamiento, la asimilación, el ocultamiento, como formas de reproducción del poder de la matriz colonial (Zapata, 1997).

La valoración negativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes centrada en el papel de subalteridad y de negación como culturas y como pueblos se configura por medio de una intención ideológica y política de determinación de valores positivos de la sociedad, que justifican la dominación y la calificación de "salvaje", "premoderno", que requiere ser civilizado. Se utiliza el racismo como la forma de argumentar esa condición de inferioridad, que explica las clasificaciones que se hacen desde el mundo científico, racional, para demostrar y aducir la dependencia cultural y de conocimientos, prácticas que obligan a ser integrado, educado, desde una matriz colonial hegemónica, monolingüista, monorreligiosa y monocultural como la única forma posible para ser aceptados como ciudadanos.

La re-existencia como reconocimiento y mecanismo de visibilización histórica

Cuando hablamos de conocimientos tradicionales de los pueblos originarios nos referimos a un universo de saberes que transmite una cultura sobre sus formas de vida, tradiciones, cosmovisión, origen, luchas y resistencias, que son transmitidos de generación en generación, para que su identidad, conocimientos, valores y sueños continúen latentes en el tiempo y en el espacio. El tiempo no es el tiempo lineal de la concepción occidental, es un tiempo circular donde todo ocurre a la vez, se combinan el mundo tangible e intangible y su relación recíproca conduce al equilibrio social entre los humanos y con la naturaleza; por eso se habla del habitar en el territorio, ahí donde se encuentra la huella de los antepasados, que guían permanentemente desde el Kantrø a las generaciones actuales.

En el habitar misak, los antiguos, shurmera y shuramera, son los mayores depositarios de la memoria, la tradición y de las tecnologías propias del saber cultural, que hasta hoy se preservan entre la identidad y la resistencia, entre la conservación y el olvido. Son procesos de vida en el territorio, donde las nuevas generaciones deciden si continúan con el legado milenario, o si se dejan dominar por la mal llamada modernidad, que brinda mejores condiciones materiales a sectores del mundo urbano y las niega a las comunidades

rurales. Estamos en un tiempo crucial, en el cual es necesario realizar procesos de re-existencia, lo que implica otras pedagogías; en palabras de Catherine Walsh, prácticas de re-vivir, re-pensar, re-existir, que llevan a otras opciones de resistencia "como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con" (Walsh, 2013, p. 19). Esta situación es un llamado a todos los pueblos originarios hacia la recuperación y revitalización de conocimientos, idiomas y culturas en la lógica de otras epistemes posibles.

El pensamiento de los mayores se circunscribe históricamente al territorio y la ancestralidad en su relación acción-espiritualidad, que conserva una visión particular de la territorialidad, porque toda la vida del misak está en el territorio: su forma de vida, la identidad desde la cosmovivencia, las prácticas culturales y, en las últimas décadas, la lucha por sobrevivir frente a los embates del mundo contemporáneo. Por su parte, la interculturalidad es la expresión relacional, cultural, ancestral del compartir entre los misak y demás grupos humanos, que se manifiesta en las formas de interactuar del mundo misak y el mundo global, desde las opciones de la esperanza y los sueños que identifican el quehacer del territorio a pesar de la diferencia.

Se retoma el pensamiento de Walsh (2013) en su llamado a la reflexión y al análisis desde los pueblos nativos, en el sentido de que hay que seguir entretejiendo procesos que permitan dar paso a la puesta en práctica de una pedagogía propia, que requiere de prácticas que permitan revitalizar el pensamiento de nuestros mayores y mayoras como una de las posibilidades de reconstruir el legado de nuestros ancestros. Esto quiere decir que una cultura se puede reivindicar a través de sus luchas, creando conciencia social que conduzca a transformaciones estructurales que logren materializar la reivindicación de sus identidades.

En los misak, la posibilidad de lo social está en la permanencia de sus tradiciones, cosmovisión, cultura, idioma y autoridad, que se concreta en los saberes tradicionales, a pesar de que han sido permeados por múltiples factores que vienen de la situación que vive nuestro país; por ejemplo, la presencia de grupos armados, el establecimiento de movimientos socio-religiosos

que entran al territorio desde los años 40 del siglo xx, la influencia de los medios de comunicación, las políticas educativas homogeneizantes del Estado colombiano, entre otros, crean conflictos internos que debilitan la raíz cultural misak. La situación actual se torna cada vez más preocupante por causa de los asesinatos de líderes sociales en el Cauca, las amenazas a las autoridades tradicionales en los resguardos, el recrudecimiento del conflicto armado y el control económico producto del confinamiento por la covid-19, en medio del índice de pobreza que en nuestros contextos supera las estadísticas que ofrecen los diarios e informes de entidades especializadas, como el DANE.

Además de esta condición social que viven los pueblos indígenas del Cauca, es evidente el impacto que produce el racismo estructural acumulado, que ha sido históricamente el común denominador impuesto en los pueblos indígenas, como uno de los elementos de producción de conflictos interétnicos en la región.⁴ Este racismo estructural implica dos actitudes y posibilidades del actuar: una que tiene que ver con el comportamiento de quienes crean y recrean el racismo produciendo construcciones de odio y sustentación de una ideología concerniente a las razas humanas; el racismo ha existido desde largo tiempo, pero el racismo es la forma ideológica como Europa realiza sus planes de expansión colonialista en el mundo, especialmente entre el siglo xviii y mediados del xx (Todorov, 1991). Otra es la forma como se impone históricamente este racismo, creando unas verdades morales y físicas que justifican la dominación y la condición de disminuidos de culturas, pueblos, comunidades y personas, lo que produce unos valores que se convierten en juicios universales que justifican la superioridad

etnocéntrica y eurocéntrica que argumenta la dominación y, si es el caso, la eliminación de culturas otras (Todorov, 1991).

En los contextos de los pueblos indígenas hay permanentemente una reproducción de valoración del otro, que es excluido y discriminado por un sistema de gobierno que desconoce las diferencias culturales, los conocimientos, los valores y sus luchas milenarias. Hoy, igual que antes, se sigue tratando al "indio" como menor de edad. En la mentalidad de quienes gobiernan, se continúa aplicando una política de cosificación de los pueblos indígenas que se hizo evidente con la Ley 89 de 1890. Aunque sus mandatos jurídicos estuvieron vigentes hasta finales del siglo xx en Colombia, consideramos que sus efectos siguen presentes como un tipo de "conciencia" guardada a largo plazo, que se hace visible en las intenciones de la política actual y que podemos ejemplificar con lo que pasa con la educación en los pueblos indígenas, que depende de modelos de enseñanza-aprendizaje que aún siguen los postulados del Concordato, en el sentido de que la educación es influida por lo religioso, sea católico o cristiano,⁵ donde se prohíbe la enseñanza y el aprendizaje en el idioma propio, la realización de las prácticas culturales y la negación de que los sabedores que conservan la cultura por medio de las medicinas y espiritualidades de la madre tierra participen de los procesos educativos. Las consecuencias de esta situación conducen a la reproducción del modelo educativo convencional excluyente, discriminador y racializado.

Las leyes y decretos como el 1142 de 1978, el Convenio 169 de la oit, la Constitución de 1991, la Ley 21 de 1991, el Decreto 804 de 1995, el Decreto 2500 del 2010, el Decreto 1953 del 2014, la Ley 1381 del 2010, entre otras, plantean posibilidades de implementación de la educación propia de los pueblos indígenas, pero la educación sigue siendo determinada por concepciones de exclusión desde indicadores globales y mediciones en pruebas estandarizadas que

4 Sobre los conflictos étnicos, Rodolfo Stavenhagen nos dice que en el mundo contemporáneo los problemas étnicos son vistos como obstáculos a la modernización. En el caso de los pueblos indígenas o las denominadas minorías étnicas dentro de un país, se refieren a los apegos a la tierra, al territorio y su resistencia a la asimilación. Sin embargo, se puede sostener que la mayor parte de los conflictos étnicos en el mundo hoy en día implican un sistema estratificado de relaciones interétnicas en el que los diferentes grupos étnicos no sólo están jerarquizados según una escala de poder, prestigio y riqueza y situados en general en una posición superordinada o subordinada en relación con los otros, sino —lo que es más importante— que el centro de poder y el aparato del Estado están controlados, en mayor o menor medida, por una etnia dominante y/o mayoritaria, lo que deja a la etnia o a las etnias subordinadas en una situación de marginación. (Stavenhagen, 2001). Los conflictos interétnicos son manifestaciones entre grupos étnicos de resistencia, mejoramiento de condiciones materiales, territoriales, donde se ve sobrevalorado uno de los grupos sobre los otros. En nuestro caso, se trata de conflictos relacionados con la ampliación territorial, que implica también ampliación cultural.

5 En los currículos, áreas, asignaturas, horarios escolares no es visible una intervención religiosa desde el modelo educativo, pero existen unas fuerzas culturales de lo católico y cristiano en las familias, donde la educación está atrapada por segmentarizaciones territoriales; por ejemplo, las escuelas ubicadas en las veredas con presencia de las iglesias, quedan atrapadas bajo los mandatos de los padres y madres que siguen su visión religiosa y se oponen a que en la escuela se practiquen las visiones propias de la cultura.

copian las recomendaciones de entidades internacionales en contenidos, evaluación, gestión y modelo de formación a los docentes, lo que globaliza la concepción y el modelo educativo.

La posibilidad de ser visibilizados emergió en la Constitución de 1991, que planteó una concepción liberal de recuperar derechos y deberes, de libertades, identidades, reconocimientos y diferencias que posibilitan un replanteamiento del modelo estatal hacia lo indígena. Esta realidad dio lugar a un ideal de paso de un país católico, apostólico y romano, como dice la Constitución de 1886, a uno pluriétnico y multicultural, como plantea la Constitución de 1991. El multiculturalismo liberal, al implementarse desde la Constitución, se convierte en otro factor de exclusión, porque en esa lógica multicultural se trata de mantener las estructuras diferenciales de sectores, clases y de conservación del modelo de gobernabilidad en las élites; por esta razón, desde los pueblos indígenas se adelantan propuestas de educación propia que insisten en un cambio que se traduce en el paso de la visión del multiculturalismo a la perspectiva de la interculturalidad, que, según como se realice, permite propuestas y opciones de diálogos interculturales.⁶

La negación de las formas culturales de los pueblos indígenas como producción de violencia epistémica

La violencia epistémica se refiere a la forma como, bajo una intención ideológica desde el lugar del poder, se establece una forma discursiva que niega, desconoce o cambia la verdad sobre un actor o una cultura, es decir que se impone una interpretación histórica por fuera de la realidad. Toda postura de colonización que implica la forma de invisibilizar a los

pueblos indígenas es un tipo de violencia epistémica que impone códigos, símbolos y niega los propios de la cultura.⁷

El ingreso de la educación formal nacional en el pueblo misak ocurrió en las primeras décadas del siglo xx, con mayor evidencia después de 1930 por medio de la tutela de la Iglesia católica con la llegada de las hermanas Lauritas, siguiendo la Ley 89 de 1890 y la Ley 72 de 1892, que determinan la manera como debían ser gobernados los "salvajes" que fueran reduciéndose a la vida civilizada. Por ejemplo, en el artículo 1.º de la Ley 89 de 1890 se plantea:

La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Además, el artículo 2 de la Ley 72 de 1892 dice que

El Gobierno reglamentará de acuerdo con la autoridad eclesiástica todo lo conducente a la buena marcha de las Misiones y podrá delegar a los Misioneros facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre los catecúmenos, respecto de los cuales se suspende la acción de las leyes nacionales hasta que, saliendo del estado salvaje, a juicio del Poder Ejecutivo estén en capacidad de ser gobernados por ellas.

Como plantea Bonilla (2019), esta es la forma de declarar minoría de edad a los pueblos indígenas, con una intención de hacerlos dependientes de ciertas formas de tenencia de la tierra y de trabajo que favorecen a los hacendados y explotadores de indígenas y sus territorios. Esta realidad ocurrió permanentemente, hasta que los mismos indígenas se organizaron y recuperaron tierras y territorios desde el concepto de tierras ancestrales inalienables que pertenecen a los antiguos resguardos coloniales.

Para la sociedad mestiza y oligárquica de las élites de poder de los inicios del siglo xx la educación en los territorios indígenas y afrocolombianos es uno de los grandes logros del modelo republicano, de la llamada regeneración y del republicanismo de la

6 El diálogo intercultural es una construcción que pretende un equilibrio posible entre las concepciones, conocimientos, contenidos, áreas entre lo global y lo propio de la cultura, que promueve y permite el fortalecimiento de la visión de los pueblos indígenas en el contexto del ser colombiano que asume un diálogo con las tecnologías, los saberes de la ciencia, las comunicaciones y el mundo global. Este lugar requiere una perspectiva de diferencia y de intercambios entre lo intracultural, lo intercultural y lo transcultural que significa la construcción de currículos alternativos, propios en el diálogo global. El diálogo implica aspectos de relaciones, articulaciones y diferencias en lo intercultural, de reconocimientos entre una y otra cultura; lo transcultural en el sentido de aspectos comunes a todos, como la naturaleza y la humanidad, y lo intracultural como los aspectos propios de la raíz cultural dentro de sí misma.

7 La violencia epistémica la argumentan autores como Gayatri Chakravorty Spivak (2003), Santiago Castro Gómez (2000) y Genara Pulido Tirado (2009), entre otros.

época, porque significaba mantener una concepción de poder que discrimina y distancia a los sectores de la población de los territorios que no han sido integrados al modelo de Estado-nación para que, precisamente, por medio del modelo de evangelización y educación se integren estos territorios a la economía. Esto significa, en términos reales, la consolidación de la matriz colonial que pretende que en los territorios indígenas se imponga el modelo monocultural, monorreligioso, monolingüe, que niega la existencia de las diferencias entre culturas e idiomas.

La legislación general de la república antes de la Constitución de 1991 pretendía civilizar al "indio" por medio de las misiones. En *Siervos de Dios y amos de indios* (2006), Bonilla describe cómo los capuchinos evangelizaron a los indígenas de Putumayo y Caquetá, implementando un sistema educativo en el que debían renunciar a sus creencias tradicionales, que eran consideradas cosas del demonio, buscar lealtad a sus superiores —es decir a los doctrineros—, recibir los santos sacramentos e instruirse en los misterios de la santa religión (Bonilla, 2006).

Los procesos educativos de la labor misionera y evangelizadora del siglo xx se llevaron a cabo mediante la enseñanza del castellano como un modelo único de carácter colonial y republicano, en el cual se resaltaba la historia de los héroes de la madre patria y la hispanidad. Asimismo, buscaban implementar un proyecto educativo civilizatorio que consistía en construir una nación donde la Iglesia y los poderes públicos hicieran alianzas políticas e incorporaran a los pueblos indígenas para reducirlos en calidad de ciudadanos, sujetando los indígenas a las autoridades civiles y aprobando la explotación de las riquezas de sus territorios (Bosa, 2015).

Bajo la consigna de "la letra con sangre entra", el sistema educativo nacional se llevó a cabo siguiendo las políticas misionales impuestas desde el Estado, que, como ya dijimos, consistían en civilizar al "indio" y sacarlo de la barbarie en la que se encontraba, es decir, se pretendía que a partir de la forma y los contenidos de lo que se hace en la escuela, las familias validaran el sentimiento religioso occidental como única vía para llegar a la civilidad del "indio", por medio del progreso espiritual. Hablar el idioma y usar el

vestido propio era considerado un pecado; este último debía ser erradicado totalmente de los espacios cotidianos porque iba en contra del sistema misional.

En algunas entrevistas realizadas a mayores y mayores del pueblo misak sobre cómo era esta educación de las órdenes religiosas nos dice Clemencia Tumiña:

Yo recuerdo que nos daban catecismo que consistía en leer la biblia y practicar. En matemáticas, se aprendían los números; en español, se aprendía el abecedario de memoria e igualmente, en ética y valores nos enseñaban a rezar todo el tiempo. (Comunicación personal, 2020)

Otro mayor entrevistado afirma lo siguiente:

Nos impartían religión teniendo en cuenta que nosotros éramos infieles. Cuando se hablaba del Pishimisak, las monjas nos decían que teníamos que ir olvidando, que el camino a seguir no era eso... recuerdo a Francisca Teresa, quien administraba a las monjas, había otra que se llamaba Virgen del Carmen. En la mañana lo primero que hacíamos era arrodillarnos ante el altar antes del desayuno, asimismo, antes del almuerzo y la comida, antes de dormir, debíamos rezar. La hermana Teresa siempre nos recomendaba rezar al señor, como religión católica, hasta hoy la enseñanza religiosa, se imparte en la primera comunión, en el matrimonio, incluyendo la muerte. (Agustín Tombé, comunicación personal, 2020).

En esta misma perspectiva, un mayor misak nos comenta:

Yo estudié con las Lauritas, ahí nos enseñaban la sagrada biblia, donde incluía el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento, nos hacían rezar según los mandatos de la biblia, debíamos respetar al padre, debíamos cantar y rezar todos los días, los misak de esa época éramos obedientes; si no obedecían, las monjas nos castigaban el cual consistía en arrodillar sobre granos de maíz, eso fue en el año de 1949. (Taita Francisco Tombe, comunicación personal, 2021)

Por otro lado, un docente misak, ya jubilado, afirma lo siguiente:

Fui estudiante interno en las Delicias. Fue mi madre que me impulsó a estudiar ahí, a veces andaba a pie de las Delicias a la Campana, éramos tres compañeros, hice hasta cuarto de primaria, las clases eran catequesis As-tete que consistía [en] aprender de un libro pequeño que hablaba sobre obras de misericordia. Otro libro hablaba

sobre historia sagrada del Nuevo Testamento... del que debíamos memorizarnos. El quinto año estudié en el pueblo, donde cambié de vestido e ingresé a la escuela Adriano Muñoz, ahí me decían indio hijueputa, solo resistí un mes debido al grado de discriminación. Luego, ingresé en el colegio industrial, hoy técnico industrial, Ezequiel Hurtado, ahí terminé mis estudios. En ese tiempo hacían exámenes orales de Matemática, Geografía y Catecismo, en uno de esos exámenes estuvo presente mi papá, a mí no me preguntaban, me ignoraban por ser indio. Ya en el Ezequiel Hurtado empecé el bachillerato e igualmente había mucha discriminación. Al no aguantar la discriminación, un día, el profesor de Educación Física consiguió guantes de boxeo y nos mandó a pelear, no sé cómo, le di un puñetazo en la cara al estudiante que más molestaba, luego, lo hice llorar y nunca más llegó a molestar, se acabó la discriminación. (Taita Agustín Almendra V., comunicación personal, 2021)

Básicamente se debía aprender a rezar para conocer la palabra de Dios y salvar su alma; saber leer la biblia y memorizar los mandatos divinos, así no los practiquen, puesto que si no hacían caso, debían ser castigados; debían saber escribir para poder comunicarse con los superiores de la jerarquía eclesiástica, aunque esta acción era considerada peligrosa, porque si el "indio" aprendía a leer y escribir conduciría a tener la posibilidad de rebelarse e ir en contra del sistema político imperante en su momento. Este fue el caso del líder indígena nasa Manuel Quintín Lame, quien después de aprender a escribir y leer promovió un levantamiento contra la clase terrateniente en el Cauca, principalmente contra el terraje; su visión la transmitía en asesoría legal a los necesitados usando la "ley blanca" y escribiendo sobre cuestiones indígenas.

Reconstrucción de la episteme misak⁸ por medio de la educación propia

Desde mediados del siglo xx los epistemólogos han propuesto debates que refutan la idea de la verdad,

8 Desde la concepción misak, el término *episteme* tiene varias connotaciones. En forma directa significa *Isuile* ('pensamiento'), pero en el contexto misak se refiere al soñar misak (*Piele*), que se dice en relación con *Asha, Isua kusraile*, que es el vínculo de la acción con el ver-sentir-oir de las prácticas culturales que se vivencian con el hacer en el territorio-territorialidad. Se trata del saber misak ancestral que a la vez es conocimiento global, porque relaciona lo propio y lo universal ya que desde lo transcultural el conocimiento misak interactúa circularmente, que es una forma de conocer diferente del modelo global modernizante y racionalista que invisibiliza a estas otredades.

propiciando un cambio desde la filosofía, movilizándolo el lenguaje de la razón hacia el sujeto y produciendo una forma epistemológica de transformación entre la razón como base de verdad científica y los problemas de la vida y el vivir del sujeto.⁹ Este proceso lleva a un cambio desde la filosofía, movilizándolo el lenguaje de la razón hacia el sujeto y produciendo una forma epistemológica de transformación entre la razón como base de verdad científica y los problemas de la vida y el vivir del sujeto. Entonces se modifica el lugar de sentido que se le da a la verdad científica para comenzar a construir otras referencias, no de la verdad sino de reconocimientos que modifican el registro de otras formas de ser-saber cómo el lenguaje, la vida, las relaciones sociales, los sentidos estético-existenciales, la diversidad y diferencia en las formas de ser y conocer; que producen también otras formas historiográficas de la ciencia, donde las palabras como *falsación* o *paradigma* se asumen como importantes para esa perspectiva de cambio.

Las elaboraciones de este cambio epistémico que se produce aportan y amplían las opciones de interpretación del conocimiento, los saberes y las culturas; se realizan nuevas concepciones, como el orientalismo de Edward Said (2008); críticas al colonialismo, como las de Frantz Fanon (2009), la autopoiesis de Humberto Maturana y Francisco Varela (1998), la ética de liberación de Enrique Dussel, la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2012a y 2012b) y la propuesta decolonial que plantea Anibal Quijano, entre otros. Estas visiones trabajadas en relación permiten reconocer enfoques como el de filosofías andinas de Joseff Estermann (2009), las cosmovisiones andinas y amazónicas en la concepción de mundo, todas como una relación epistémica entre Occidente y Oriente, como plantea la ecología política de Enrique Leff (2004) y las diferencias entre lo andino y lo global en la obra de Javier Medina (2010) y Simón Yampara (2008).

Las miradas de las ciencias en general afectan a las ciencias sociales y humanas que amplían las concepciones de simbolismo, representación, alteridad y

9 Gastón Bachelard (1938), Karl Popper (1963), Georges Canguilhem (1971), Michel Foucault (2001; 1968), Thomas Khun (2006), Imre Lakatos (1994), Paul Feyerabend (1986), Edgar Morin (2010), Michel Serres (1991), entre otros.

diferencias, retoman una concepción de naturaleza y de relación con la naturaleza distinta, plantean cambios en la concepción sobre lo étnico y la otredad, y logran una ampliación de lo social y cultural, que recrean la política de reconocimientos, derechos y deberes (lo que conocemos como diversidad cultural, étnica y lingüística) que se inscribe en la Constitución de 1991.

Estos cambios epistémicos y de lenguajes significan que esos otros, *los nadie*s que narra Eduardo Galeano, entran en una lógica de reconocimiento que no son producto de una dádiva de los gobernantes y científicos, porque corresponden con las luchas sociales de los movimientos de descolonización, los levantamientos de campesinos e indígenas por lograr una reforma agraria que responda a sus necesidades reales y territoriales. Se trata de un proceso de consecuencias entre lo que las ciencias modifican y la producción de reconocimientos presionados por las experiencias de luchas que generan una emergencia epistémica diferencial.

Un ejemplo de estos cambios epistémicos es la primera reunión de Barbados, que tuvo lugar entre el 25 y el 31 de enero de 1971, donde realizaron un seminario titulado "La situación del indígena en América del Sur. Aportes al estudio de la fricción inter-étnica en los indios no-andinos".¹⁰ En él participaron quince intelectuales y activistas de las luchas indígenas en Latinoamérica, en cabeza de Guillermo Bonfil Batalla; por Colombia participaron Víctor Daniel Bonilla y Gonzalo Castillo Cárdenas. De esta reunión surgió la *Primera Declaración de Barbados por la liberación del indígena*, que representa la apertura a un pensamiento de ruptura con la mirada colonialista de los Estados, las misiones religiosas y la perspectiva antropológica, quienes desde sus políticas hacia los pueblos indígenas desconocen la realidad cultural, la autonomía territorial y la autoridad, ya que se plantea que los mismos pueblos indígenas se gobiernen en el sentido de liberación indígena. En 1974 y 1977 se realizaron otras reuniones.

Otro ejemplo concreto de cambios en los conocimientos son las luchas y la producción de conocimiento

que hay en ellas, que está presente en la creación de organizaciones y formas de lucha, como el proceso de surgimiento y permanencia de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), del Movimiento de Autoridades Indígenas del Sur Occidente (AISO) y de la creación de las Autoridades Indígenas de Colombia (AICO). En la ANUC se creó la Secretaría Indígena liderada por Manuel Trino Morales, que representa un pensamiento que toma y transforma la reforma agraria en los territorios, que beneficia las necesidades de territorio, autoridad, autonomía y cultura por medio de la unidad. De allí surgió el CRIC, impulsado por los pueblos nasa y misak el 24 de febrero de 1971 en Toribio, "a la cual asistieron representantes de los resguardos de Toribio, Tacueyó, San Francisco, Jambaló, Guambía, Tororó y Pitayó, así como dirigentes campesinos agrupados en el Frente Social Agrario- Fresagro" (Peñaranda, 2012, p. 21). Allí, entre muchos líderes reconocidos para llegar a este momento estaban Manuel Trino Morales, Javier Calambas, Julio Tunubalá, Juan Gregorio Palechor, que responden a la necesidad de hacer valer sus territorios colonizados por grandes haciendas y dominio politiquero, pero que asumen la consigna de recuperar los territorios para fortalecer la cultura.¹¹

La riqueza epistémica, política y organizativa producto de las luchas indígenas es un referente tangible de cambio, que promueve el proceso de reconocimientos llevados a las leyes, decretos y normas, que tienen su origen en la presión de estas luchas, además de las normativas nacionales e internacionales, como el Convenio 169 de la OIT, que en Colombia se reconoce como la Ley 21 de 1991, que plantea la obligatoriedad de que en los territorios indígenas los temas educativos y de salud se trabajen desde el idioma y la cultura, es decir con currículos y metodologías especiales en el primer caso.

Las transformaciones de la educación en los pueblos indígenas producto de leyes y presiones sociales

¹⁰ Las memorias del evento se publicaron en 1972. Bonfil Batalla plantea en el documento de la II Declaración de Barbados, producto de la reunión de 1977, que esta edición fue confiscada casi en totalidad y fue reeditada en el 2019 por la Editorial Abya Yala de Quito.

¹¹ Como dice Bonilla: Los argumentos de recuperación de tierras tienen que ver con cómo plantea el Estado la Ley 135 de 1961 o Reforma Social Agraria, que otorga facultades al Instituto Colombiano de Reforma Agraria (Incora) para reestructurar las propiedades indígenas y, en caso necesario, "para dotar a éstas de las superficies adicionales o facilitar el establecimiento de la población excedente"; la segunda, para repartir los resguardos ya "reducidos". Pero las buenas intenciones de esta norma se contrarrestan al plantear que los indígenas paguen los predios que se les asignen (Bonilla, 2019).

son algunas de las posibilidades de emergencia de la educación diferencial. Esta característica no significa que en los pueblos indígenas no exista un interés por la educación global, o que no se esté implementando el modelo educativo que se plantea normativamente desde el MEN, se trata de cómo se pone en marcha la relación global-local, que se manifiesta en la episteme diferencial propia de las culturas andinas, amazónicas y pacíficas.¹²

La educación propia pretende que en la educación se materialicen visiones y propuestas que retomen los elementos de la cultura y sus conocimientos. Necesariamente se parte de las concepciones de idioma, cultura, autoridad, territorio, identidad, espiritualidad, trascendencia, ciclos de vida, que al relacionarse con los conocimientos de las áreas obligatorias de ley recrean un modelo significativo y diferencial en las formas de hacer de la institución educativa que hay dentro de los territorios indígenas.

La existencia de una diferencia epistémica de lo andino tiene una relación fuerte con el fundamento de la episteme misak, que está en *Namui pirə*, *Namui Usri* (nuestra madre tierra), que contiene una profunda cosmovisión expresada en su forma de estar, vivir y actuar con la naturaleza que los rodea, la cual se concreta en el territorio ancestral, el histórico y el actual, en su relación desde el origen, la cosmovisión y el idioma *namuy wam*, que mantiene la comunicación permanente con los tres mundos: cósmico de los astros, ancestral y el territorio donde se vive. Esta relación con el territorio la expresa el taita Avelino Dagua:

[...] más que una unidad geográfica significa la relación recíproca, existente desde los orígenes, entre *Pishimisak* y los hijos del agua; el territorio no se puede pensar ni vivir, sino que es un espacio vivo, en equilibrio con quienes habitan en él. Esta concepción sobre el territorio nos demuestra el papel que llegó a jugar el gran territorio *Misak* frente a la vida social, cultural y política de los hijos del agua desde antes y después de la llegada de los europeos a nuestro *Nu pirau*,¹³ continente. (Dagua, 2005, p. 53. Énfasis en negritas en el original)

12 Del litoral Pacífico de Colombia.

13 El manejo de lo territorial va ligado al equilibrio del espíritu del Misak con las fuerzas cósmicas entre el espacio y tiempo, pues de lo contrario se afrontaría el caos en lo material y espiritual del universo Misak. El telar representa el territorio.

La representación territorial es *Namui Pir*, que se concreta en las formas de "estar en el mundo" que plantea la visión misak. Se diferencia del ser de Occidente global porque se trata de relaciones entre el estar y el hacer, centrado o situado, que significa un territorio cambiante por la forma cultural de relacionarse con los climas, tiempos y cambios en el territorio.¹⁴ Esta concepción de la episteme misak es una emergencia sociocultural que responde a las lógicas propias de la cultura, del territorio, del idioma y de las prácticas culturales, de acuerdo con esa política particular de "estar en el mundo".

Esta opción de "estar en el mundo" se representa y vive de diversas formas en la cultura y en el territorio y se expresa en la riqueza de nombrar, sentir y estar que son: *Metrap*, como relación con la memoria ancestral que hace el territorio, es decir, las espirales; *Pasrap*, remite al estar ahí de modo permanente, del territorio que significa y dice; *Wap*, que orienta el vivir el territorio en el recorrido; los *Pishimarəpik*, quienes acceden a los tres mundos y dialogan con sus naturalezas; *Isup*, es el vivir pensando a favor de la comunidad, de sentir y estar en relación con el territorio; *Mekap*, que profundiza las relaciones con el territorio y quienes lo conforman; *Piap*, es el estar soñando despierto o dormido, que interpreta lo que la naturaleza comunica; *Uñipik*, corresponde con estar en relación del cordón umbilical que tiene que ver con los tres mundos con los cuales convive el Misak; *Kəp*, que remite a existir en el territorio, a lo que existe, como las plantas, los espíritus y las aguas (Programa de Educación del Pueblo Misak, 2018, p. 62).

Estas relaciones de conocimientos se trabajan en la educación propia por medio del Proyecto Educativo Misak-PEM, que se organiza por "tejidos de saber" para primera infancia, primaria, secundaria, extraedad escolar y Ala Kusrei Ya Misak Universidad. Este tejido parte de las denominadas espirales de educación y

14 El territorio entra en ambivalencia cuando se le denomina resguardo, que es un espacio muy pequeño para vivir un territorio, los Misakmera marcan las fronteras en el territorio de acuerdo a los climas: *Kətrakmera* que remite a las sabanas o paramos que ocupan el 75 % del territorio, en este espacio geográfico se encuentran los sitios sagrados del territorio. *El Kausrə* remite al cultivo de los alimentos de clima frío, los mayores lo denominan territorio Macho debido a las alturas y pendientes que caracterizan a este medio, y *El Wampisrə*, que tiene montañas de ondulación más suave, pendientes menos fuertes, un clima más cálido y suelos de mejor calidad; los mayores lo denominan territorio hembra. En esta región se encuentran todas las tierras recuperadas (Dagua, 2005).

formación, que son: Territorio, Cosmovisión, Prácticas Culturales y Autoridad. En cada nivel educativo estas espirales funcionan como fundamentos de la educación misak, y cada espiral se asocia con otras formas relacionales de la cultura que se definen como principios y generan una posibilidad de conocimientos propios misak para la pervivencia como pueblo.

Cada una de estas espirales, al llevarlas a la práctica, dispone unos lineamientos educativos y pedagógicos según las formas de relacionarse con las áreas de ley, que se implementan siguiendo la concepción de proyectos de salón de clases o grado escolar, por medio de prácticas que se realizan en unos *espacios pedagógicos* ligados a la cultura como son: la enseñanza del namtrik o idioma propio; los recorridos por el territorio; los encuentros en el *nak chak* o fogón centro de la casa grande; el seguimiento al ciclo del *Pi-* (aguas) en el despliegue que emerge en el ojo de agua, el páramo, el aróris, la nube, el aguacero y el río que permite el flujo continuo del *Piurek*, o hijos del agua; la recuperación de las semillas y su siembra según los ciclos climáticos y de las aguas o lluvias; las prácticas culturales de los tejidos, las músicas y las danzas.

Esta concepción de educación propia de tejidos, espirales, espacios pedagógicos, se profundiza en las *sabidurías ancestrales invisibles e invencibles* a la mente moderna y al modelo de Escuela-global-civilizatoria, enraizando lo misak-misak en la espiritualidad, que despliega cinco raíces: el Sentir-Escuchar-Senso-percepción -"Məṛəp", el Observar-Ver-Visionar-"Aship", el Pensar-Intuir "*Isup*"-saber hablar "*waminchip*" y El Hacer-Practicar-Mover-"*Marəp*", que son las formas naturales del aprendizaje del misak (Programa de Educación del Pueblo Misak, 2018, p. 7).

Conclusiones

El hablar de saberes y conocimientos indígenas nos remite a recorrer el camino que trazaron los antiguos, *shurmera* y *shuramera* que habitaron el territorio ancestral, que trata del cómo seguir las huellas que dejaron los sabios y sabias que hoy permanecen intactas, a la espera de ser re-descubiertas, con sus símbolos impregnados en las piedras, y hacen un llamado a que volvamos a caminar en la palabra y en el territorio.

Nuestros ancestros dejaron sus enseñanzas para que las nuevas generaciones misak sigan resistiendo, reivindicando las prácticas culturales sin perder la identidad. En la actualidad, el papel de la escuela entre los misak consiste en fortalecer la cultura por medio de tres dinámicas muy importantes: lo intracultural, donde se quiere que las nuevas generaciones misak puedan conocer su identidad, manteniendo vivo su idioma ancestral y todo lo referente a los usos y costumbres de su pueblo, que sigan el camino de los sabios y, a la vez, conozcan el mundo global en términos interculturales. Este es un proceso educativo que se lleva a cabo en todo el territorio misak, cuyo currículo, tanto en primera infancia como en primaria, secundaria, extraedad escolar y Ala Kusrei Ya Misak Universidad nos permite interactuar con otras culturas, mediante el diálogo, la concertación y la convivencia respetando a las otredades. Con estas prácticas sociales se busca un equilibrio social con las demás culturas. La realidad actual misak nos permite ser globales porque formamos parte del Estado colombiano y del mundo, pero a la vez somos locales, porque compartimos con campesinos, afrocolombianos, población urbana y otros pueblos indígenas; es decir, podemos ser interculturales en la palabra y en la práctica social relacionándonos continuamente a nivel económico, político y cultural. Son estos tejidos sociales los que llevan a comprender que hay otros mundos por re-descubrir donde interactuamos con lo transcultural, lo que significa estar inmersos en la aldea global con identidad, sin perder los fundamentos y principios del ser misak, que se concretan en las formas de estar haciendo de la educación misak, en relación con las expresiones que existen en el planeta.

Esta perspectiva de la cultura misak nos permite afirmar que hay situaciones que nos hacen re-pensar cómo Occidente nos conduce hacia un mundo inmerso en su racionalidad y que produce formas de invisibilización, por tanto, desconoce los saberes de las demás culturas. Pero, al mismo tiempo, este fenómeno social es reversible, puesto que en la actualidad emergen nuevos derroteros a través del movimiento indígena a nivel continental; es decir, en términos de Boaventura de Sousa Santos, hay una sociología de las emergencias que re-nacen desde los territorios

ancestrales con hechos sociales e históricos que reivindican las luchas de los pueblos originarios y materializan sus idearios mediante propuestas incluyentes que conducen a la visibilización de diferentes formas de pensamiento sin discriminación.

Referencias

- Bachelard, G. (1971). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bonilla, V. D. (2019). La destrucción de los grupos indígenas colombianos. En G. Grunberg (coord.), *La situación del indígena en América del Sur: Aportes al estudio de la fricción inter-étnica en los indios no-andinos* (pp. 65-84). Quito, Abya Yala.
- Bonilla, V. D. (2006). *Siervos de Dios y amos de indios*. Universidad del Cauca.
- Bosa Bastien, A. (2015). Volver: El retorno de los capuchinos españoles al norte de Colombia a finales del siglo XIX. *Historiología*, 7(14), 141.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162). Clacso.
- Dagua, A. (2005). *La voz de nuestros mayores*. Cabildo Indígena de Guambia, Santiago Territorio Misak.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología (Iseat).
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). Los nadies. En *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas*. Paidós.
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia*. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación, 8, 101-146.
- Herrera Ángel, M. (2017). La demografía colonial como proyecto político. Jaime Jaramillo y la ideología de la "modernidad". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. 44(1), 49-69.
- Khun, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lakatos, I. (1994). *Pruebas y refutaciones: La lógica del descubrimiento matemático*. Alianza Editorial.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Auto-poiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Medina, J. (2012). *Mirar con los dos ojos, gobernar con los dos cetros: Insumos para profundizar el proceso de cambio como un diálogo de matrices civilizatorias*. Garza Azul.
- Morin, É. (2010). *El método 3. Conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Peñaranda, D. R. (2012). La organización como expresión de resistencia. En *Nuestra vida ha sido nuestra lucha: Resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Centro de Memoria Histórica.
- Programa de Educación del Pueblo Misak (2018). *Educación misak: La educación diferencial del pueblo misak*. s. e.
- Pulido T., G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*. 24(1 y 2), 173-201.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. DeBolsillo.
- Santos, B. de S. (2012a). *De las dualidades a las ecologías*. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía, Remte.
- Santos, B. de S. (2012b). *Una epistemología del Sur*. Clacso y Siglo XXI.
- Serres, M. (1991). *Historia de la ciencia*. Cátedra.
- Spivak, C. G. y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Stavenhagen, R. (2001). Conflictos étnicos y Estado nacional: Conclusiones de un análisis comparativo. *Estudios Sociológicos*, 19(1), 3-25.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo 1). Abya Yala.
- Yampara, S. y Temple, D. (2008). *Matrices de civilización: Sobre la teoría económica de los pueblos andinos*. Ediciones Qamapañ Pacha/Fundación Qullana Suma Qamaña, Fdqsuqa.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes: El mestizaje americano en la sociedad futura*. Altamira.

Diálogo del conocimiento

En este artículo, Gerardo Tunubalá y Javier Fayad discuten las implicaciones sociales y culturales para el pueblo Misak de la imposición del modelo educativo a comienzos del siglo xx por el gobierno colombiano. Dicho modelo, descrito por los autores como homogeneizante y misional, introdujo una serie de prácticas a partir de las cuales se invisibilizaron las formas epistémicas propias del pueblo indígena, incluyendo su relación con el territorio y su ancestralidad, su concepción del tiempo y del mundo en general. En el texto, dicha invisibilización histórica se presenta como una forma de dominación basada en el "racialismo", proceso que se enuncia como un proyecto ideológico europeo que construye la "otredad" racial y que se impone a partir de la creación de representaciones peyorativas sobre los pueblos indígenas. Así, la invisibilización histórica de estas formas epistémicas es una forma de violencia epistémica. Las narrativas de miembros de la comunidad describiendo las experiencias educativas dan cuenta de dicha violencia y de sus consecuencias en las identidades culturales.

Como apuesta, los autores introducen un nuevo modelo educativo que surge de la resistencia y organización de los pueblos indígenas en Colombia, especialmente en el Cauca. En contraste con la perspectiva multicultural propuesta por la constitución de 1991, este modelo se construye desde un enfoque intercultural que recoge las cosmovisiones indígenas. En el caso del pueblo Misak, el Proyecto Educativo Misak (PEM) se organiza alrededor de tejidos de saber y la enseñanza de la lengua. Dicen los autores que esta es una educación propia de tejidos, espirales y espacios pedagógicos en donde se profundiza en las sabidurías ancestrales invisibles e invencibles. Así, el PEM responde al modelo educativo colonizador con una propuesta de reexistencia como reconocimiento y mecanismo de visibilización histórica. El artículo nos adentra en esta exploración y nos invita a reflexionar sobre la forma en la cual los proyectos educativos responden a proyectos colonizadores y la necesidad de resistir dichos proyectos desde las epistemes locales.

Luz Valoyes-Chávez

Hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales: otra forma de naturalizar y reproducir el racismo en la escuela



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 173-190

Racialized Epistemic
Hegemony in the
Natural Sciences
Curriculum: Another
Way to Naturalize
and Reproduce
Racism at School

Hegemonia
epistêmica
racializada no
currículo de Ciências
Naturais: outra forma
de naturalizar e
reproduzir o racismo
na escola

María Juliana Beltrán-Castillo*

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 22-04-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Beltrán-Castillo, M. J. (2021). Hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales: otra forma de naturalizar y reproducir el racismo en la escuela. *Nodos y Nudos*, 7(50).
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12580>



* Secretaría de Educación del Distrito. Doctora en Educación.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
mjbeltran@educacionbogota.edu.co
Orcid: orcid.org/0000-0001-5042-0765



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 173-190

RESUMEN

Este artículo de investigación discute sobre la permanencia de la hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales, al analizar el grado de racialización de los textos escolares publicados en Colombia antes y después de la Constitución Política de 1991, pues tal hegemonía configura otra forma de naturalizar y reproducir el racismo en la escuela. La metodología utilizada en el texto fue de corte cualitativa e interpretativa, con un diseño metodológico basado en el análisis de contenido. Al respecto, se encontró un grado de racialización terciario (nivel II) para los textos escolares publicados durante los años 1980 a 1990 y un grado de racialización secundario (nivel I) para los textos entre el 2000 y el 2010, a partir de la mediación de los contenidos de los textos, con relación a las manifestaciones de racismo científico y al uso de la expresión *raza*.

Palabras clave: racismo; raza; biología; libro de texto

ABSTRACT

This research article discusses the permanence of racialized epistemic hegemony in the Natural Sciences curriculum, by analyzing the degree of the racialization of school texts published in Colombia before and after the 1991 Political Constitution. Such hegemony configures another way of naturalizing and reproducing racism in school. The methodology used was qualitative and interpretive, with a methodological design based on content analysis. In this regard, a tertiary level of racialization (level II) was found for school texts published during the years 1980 to 1990 and a secondary level or racialization (level I) for those published between 2000 and 2010, from the mediation of text contents, concerning the manifestations of scientific racism and the use of the expression *race*.

Keywords: racism; race; biology; textbook

RESUMO

Este artigo de pesquisa discute a permanência da hegemonia epistêmica racializada no currículo das ciências naturais, ao analisar grau de racialização dos textos escolares publicados na Colômbia antes e depois da Constituição Política de 1991, pois tal hegemonia configura outra forma de naturalizar e reproduzir o racismo na escola. A metodologia utilizada no texto foi de tipo qualitativa e interpretativa, com um desenho metodológico baseado na análise de conteúdo. Nesse sentido, constatou-se um grau de racialização terciária (nível II) para os textos escolares publicados durante os anos de 1980 a 1990 e um grau de racialização secundária (nível I) para os textos escolares publicados nos anos de 2000 a 2010, a partir da mediação de o conteúdo dos textos, em relação às manifestações do racismo científico e ao uso da expressão *raça*.

Palavras-chave: racismo, raça, biologia, livro de texto

Introducción

La Constitución Política de Colombia de 1991 marcó un hito representativo en la historia colombiana, que se caracteriza por el reconocimiento del país como pluriétnico y multicultural, y de alguna manera plasmó una figura de justicia social que protege y reconoce los derechos de los grupos étnicos que ya se venían reclamando años atrás, con avances en diferentes vías, que se construyeron a partir de lo propuesto en esta carta política, por ejemplo, en el campo educativo, con la etnoeducación (Decreto 804, 1995) y la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998) —fruto también de la promulgación de la Ley 70 de 1993, que protege los derechos de identidad cultural de las comunidades negras como grupo étnico—, y las orientaciones de la ley general de educación (Ley 115 de 1994) de la cual se derivan a su vez los planes nacionales decenales de educación.

En este escenario, es válido preguntarse qué ha pasado con los objetivos trazados alrededor de la protección de los derechos culturales de las comunidades étnicas del país y qué se está haciendo desde las diferentes apuestas pedagógicas y didácticas en el sector educativo. Al respecto, una de las profundas problemáticas que se ha evidenciado en la escuela es la transmisión de ideologías discriminatorias, raciales y/o racistas a través, entre otros, de los contenidos de los textos escolares de Ciencias Naturales, que reproducen el determinismo biológico, legitiman la clasificación racial humana y los estereotipos raciales e invisibilizan la diversidad y diferencia cultural (Beltrán, 2013; 2017). En este sentido, Verrangia (2014a; 2014b) manifiesta que todos los profesores, incluso los que están en formación, debemos buscar alternativas didácticas, que permitan discutir y superar la visión biológica de las razas, situar de forma justa y precisa la producción intelectual africana en el campo de la ciencia y promover la acción afirmativa para los afrodescendientes, como también lo propone (Valente, 2005). Es por lo anterior, que en este documento se analiza la permanencia de la hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales, que se configura por el grado de racialización

de los textos escolares de esta área publicados en Colombia durante los años 1980 a 1990 y 2000 a 2010, a partir de la acción mediada de los contenidos de los textos, con relación a las manifestaciones de racismo científico y al uso de la expresión *raza*.

Hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales

El texto escolar cumple una doble función manifiesta y selectiva en la educación; es así como, además de transmitir de forma simplificada los conocimientos producidos en el contexto científico y de proponer modelos de razonamiento y aprendizaje (función manifiesta), a la vez selecciona ciertos conocimientos que se presentan como los oficiales, verdaderos y legítimos, y omite otros, lo que contribuye a la permanencia de una hegemonía dominante (función selectiva), con la difusión de valores y representaciones de la sociedad y del mundo (Ajagán y Turra, 2009). En esta vía, Figueroa (2002) describe el texto escolar como un soporte curricular que transmite el conocimiento academizado, pero también refleja la sociedad que lo produce, los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que informan el pensamiento dominante, es decir, el imaginario colectivo que configura aspectos del currículo explícito y oculto; o como indica Mier (2016), los textos escolares son los instrumentos intermediarios entre las prácticas curriculares y la ideología hegemónica de una sociedad en particular, lo que explica en muchos casos que, como instrumentos de construcción simbólica de la realidad, pueden legitimar ciertas prácticas sociales como la discriminación. Además, si entendemos la hegemonía como sistema unificador y regulador, que constituye una representación social compartida y que funciona como un dispositivo para legitimar y producir consensos generalmente relacionados con los valores defendidos por la clase dominante (Soler y Baquero, 2014), la mediación de significados con relación a la clasificación racial humana —a través de los contenidos de los textos escolares y en un contexto sociocultural en el que se acepta o naturaliza dicha clasificación— configura en sí misma la legitimación desde la escuela del pensamiento hegemónico racial constituido de forma histórica en la sociedad occidental.

Dado lo anterior, se plantea la idea o concepción de la hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales, entendida como un sistema unificador constituido por una red o entramado de significados que se articulan desde lo epistemológico con los contenidos de enseñanza y la transferencia de creencias discriminatorias o parcializadas de la otredad, al reproducir una ciencia racializada en la escuela, que, en este caso, es mediada por los contenidos de los textos escolares de Ciencias Naturales, concebidos como artefactos de mediación intercultural. De este modo, los significados mediados a través de los contenidos de esta área y su relación con las manifestaciones de racismo científico y el uso de la expresión *raza* en cada texto permiten valorar el grado de racialización en los textos escolares, que explica en parte la configuración de esta hegemonía.

El racismo científico es un sistema ideológico configurado y legitimado por la ciencia de los siglos XVIII y XIX a partir del concepto biológico de razas humanas, con el que se clasificó y jerarquizó a los seres humanos por sus características físicas, como el color de piel y la forma del cabello, lo que dio lugar a prácticas discriminatorias, racistas y excluyentes (Sánchez, 2006; Sánchez *et al.*, 2013). Está constituido por un conjunto de teorías, prácticas y discursos científicos que desde la biología humana, la antropología y la medicina han justificado la jerarquía racial (Molina *et al.*, 2014) o han naturalizado tal clasificación y su connotación determinista. En la configuración del racismo científico se articula la herencia a la concepción biológica de razas, que según Wieviorka (2009) se caracterizó a partir de una correspondencia entre las características físicas de los individuos y sus capacidades psicológicas e intelectuales. De este modo, se identifica un fuerte determinismo que explicaba tanto los rasgos de un miembro de una supuesta raza como el funcionamiento de las comunidades dentro de ella, lo que dio lugar a representaciones del otro y estereotipos que contribuyen a justificar actitudes discriminatorias.

La palabra *raza* se caracteriza por su polisemia y a lo largo del tiempo se ha constituido en la manera como nos ven y como vemos a los demás. Se ha construido como una categoría biológica y social, de tal manera que en la sociedad ha sido parte de

procesos racistas, pero también de procesos de auto-determinación y reivindicación de derechos. Por tanto, es importante reflexionar sobre estos dos aspectos fundamentales: su categorización biológica o social, y su uso y significados en el discurso.

Aunque hay un gran consenso en la comunidad científica sobre el vacío teórico de la categoría de razas humanas como entidad biológica (Beltrán, 2017; Lipko y Pasquo, 2008; Long y Kittles, 2009; López, 2004), esta se sigue usando en diferentes áreas, como la genómica y la medicina; para otros, se acepta como una construcción social (Acuña, 2005; Shih *et al.*, 2007) utilizada en estudios censales y epidemiológicos. Es importante tener la claridad de que no por cambiar su estatus de biológico a social, deja su significado tipológico, que ya trae consigo una carga histórica negativa sobre las características o el comportamiento del ser humano y los procesos discriminatorios subyacentes. En consecuencia, se debe prestar especial atención al uso de la expresión *raza* de modo cotidiano y sin filtro (sin un respectivo análisis de su significado histórico y sin su deconstrucción conceptual biológica), dado que este termina legitimando el concepto, naturalizando y reproduciendo la clasificación racial humana. Es por ello, y por la misma razón de su vacío y falta de sustento teórico desde lo biológico, que no debería pensarse como construcción social, sin el respectivo análisis crítico detallado. Lo recomendable sería estudiarlo desde la biología, como un constructo erróneo que formó parte de la historia de la ciencia y que fundamentó prácticas discriminatorias y excluyentes, y de esta manera generar procesos didácticos que contribuyan a su deconstrucción. Así, cobra importancia que en la escuela se creen todas estas cuestiones debatibles con el fin de construir el reconocimiento y el respeto simétrico a la diferencia y la otredad, con la comprensión crítica del contexto histórico del uso de ciertas categorías o expresiones que parten de lo biológico y se instauran en lo social.

Metodología

La investigación siguió un recorrido metodológico con un enfoque cualitativo e interpretativo, con los referentes de Paul Ricoeur (1985; 2002; 2003) sobre

el paradigma del texto y la comprensión y explicación en doble vía, lo que implica dar sentido y significado al texto y a su referencia. El diseño metodológico se fundamentó en el análisis de contenido a partir de lo propuesto por Bardin (1996) y Krippendorff (1980)

y se desarrolló en cuatro etapas: pre-análisis; aprovechamiento del material; tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación; y síntesis de la acción mediada de los contenidos del texto (véase la tabla 1).

Tabla 1. Etapas del diseño metodológico de la investigación

Etapas del diseño metodológico	Acciones
Pre-análisis	1.1 Diseño de estructura conceptual para el análisis de contenido. 1.2 Construcción de categorías preliminares. 1.3 Diseño y validación de instrumentos de recolección de datos.
Aprovechamiento del material	2.1 Recolección de la información. 2.2 Creación de unidades hermenéuticas en Atlas ti. 2.3.1 Identificación de categorías emergentes. 2.3.2 Reconfiguración de categorías finales: - Contenidos de Ciencias Naturales que manifiestan racismo científico. - Legitima el concepto biológico de razas humanas. - Transmite el determinismo biológico y/o naturaliza la eugenesia. - Usa representaciones raciales y/o racistas. 2.3 Análisis de contenido con categorías preliminares. 2.4 Reconfiguración del análisis de contenido.
Tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación	3.1 Análisis y validación de resultados. 3.2 Síntesis de resultados. 3.3 Interpretación e inferencia de los resultados del análisis de contenido. Construcción de significados a través de redes semánticas para cada texto. Análisis de co-ocurrencias de códigos en cada categoría de las redes semánticas.
Síntesis de la acción mediada de los contenidos del texto	4.1 Construcción de la escala del grado de racialización en los textos escolares a partir de la matriz constitutiva del racismo científico.

Fuente: elaboración propia.

La escala del grado de racialización en los textos escolares (véase la tabla 2) se construyó a partir de la matriz constitutiva del racismo científico, que tiene como centro el concepto biológico de razas humanas, que se articula con el uso de la expresión *raza* en

sus dos dimensiones de clasificación racial (explícita e implícita) y que, a su vez, es la base de las representaciones racistas o raciales y del determinismo biológico, todas estas categorías inmersas en el contexto cultural de la enseñanza de las ciencias.

Tabla 2. Escala del grado de racialización de los textos escolares

Escala de racialización en los textos escolares		Manifestaciones de racismo científico identificadas en los textos escolares			Uso de la expresión raza en los textos escolares	
Grado de racialización	Nivel de intensidad de la racialización	Legítima el concepto biológico de razas humanas.	Usa representaciones raciales o racistas.	Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia.	Usa la expresión raza con el fin de explicar la clasificación de la especie humana.	Usa la expresión raza como etiqueta para explicaciones biológicas.
Primario	I	No	Presenta alguna de estas dos manifestaciones o ambas.		No	No
Secundario	I	Sí	No	No	No	Sí
	II	Sí	Presenta alguna de estas dos manifestaciones o ambas.		No	Sí
Terciario	I	Sí	No	No	Sí	No
	II	Sí	Presenta alguna de estas dos manifestaciones o ambas.		Sí	No

Fuente: elaboración propia.

Se analizaron 47 textos escolares de Ciencias Naturales encontrados en el archivo de la Biblioteca Nacional de Colombia, de octavo y noveno grado, y de biología integrada, publicados entre 1980 y 1990 (12 textos), y entre el 2000 y el 2010 (35 textos), con el fin de interpretar e inferir la acción mediada de los contenidos con relación a las manifestaciones de racismo científico.

Resultados

A partir del análisis de contenido de textos escolares de Ciencias Naturales publicados en Colombia durante los periodos 1980-1990 y 2000-2010, se encontró la permanencia de una hegemonía epistémica racializada en el currículo de esta área que se evidencia por el grado de racialización de los textos escolares publicados antes y después de la expedición de la nueva Constitución política de Colombia. Esto se explica por la presencia de manifestaciones de racismo científico como la legitimación del concepto biológico de razas humanas, el uso de representaciones raciales o racistas, la transmisión del determinismo biológico

o naturalización de la eugenesia, y el uso de la expresión *raza* ya sea para explicar la clasificación de la especie humana, o como etiqueta para explicaciones biológicas, como se indicó en el cuadro 2. Es necesario resaltar que según el artículo 7 de la Constitución de 1991, en el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; en ese sentido, se esperaba que la normatividad y las políticas públicas derivadas de esta o posteriores a su proclamación estuvieran encaminadas a dicho propósito, de tal manera que el sistema educativo contribuya al reconocimiento del otro y su diferencia, dado que, como explica Molina (2017), este incide en la transformación o no de las sociedades de las cuales forma parte. Sin embargo, se evidencia con esta investigación que, aunque hay avances al respecto, y un cierto progreso en la reducción de manifestaciones de racismo científico, en los textos publicados en el periodo 2000-2010 se mantiene la hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales y el vacío frente al reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural colombiana.



autor : Patricia Krebs
título : En nombre de la luz

Grado de racialización en los textos escolares publicados entre 1980 y 1990

El análisis de contenido de los doce textos escolares de Ciencias Naturales publicados de 1980 a 1990 evidenció que, en once de ellos (con veintinueve unidades de registro), los contenidos de genética, taxonomía, evolución y circulación manifiestan racismo científico al asociarse con categorías como la legitimación del

concepto biológico de razas humanas, la transmisión del determinismo biológico o la naturalización de la eugenesia, y el uso de representaciones raciales o racistas, como se indica en la figura 1.

Dada la mediación de los contenidos de Ciencias Naturales con relación a las manifestaciones de racismo científico y de acuerdo con la escala descrita en el cuadro 2, los textos se han identificado dentro de los tres grados de racialización en diferentes niveles, como se muestra en la tabla 3.

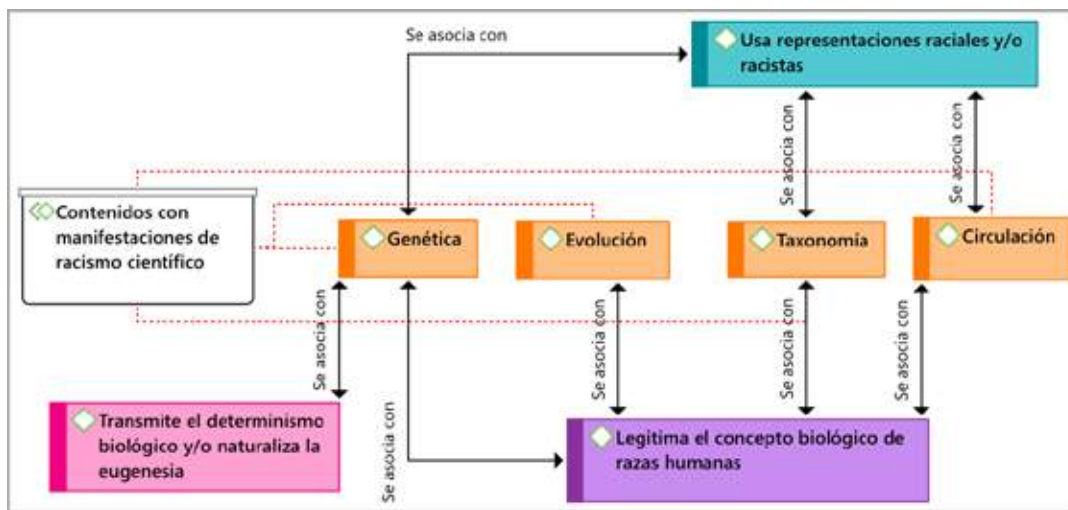


Figura 1. Racismo científico a través de la mediación de los contenidos de los textos escolares publicados entre 1980 y 1990

Fuente. elaboración propia

Tabla 3. Grado de racialización de los textos escolares de Ciencias Naturales publicados en Colombia entre 1980 y 1990

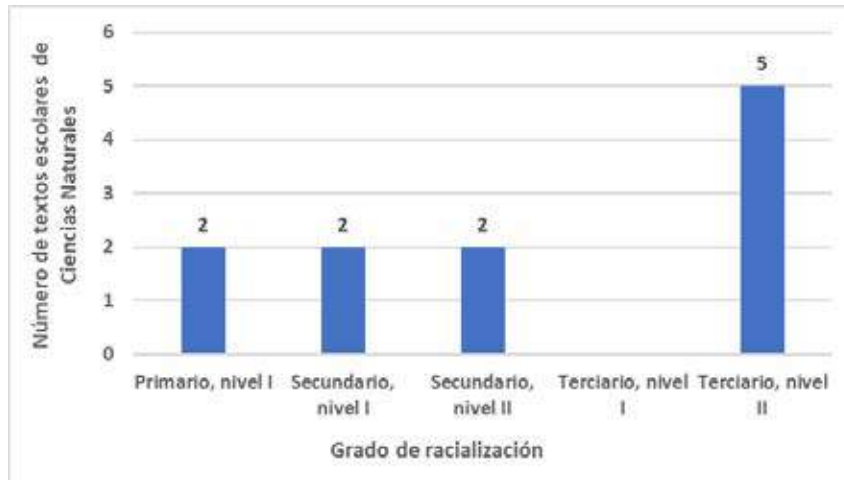
Texto escolar	Uso de la expresión <i>raza</i> o el color de piel	Manifestación de racismo científico	Grado de racialización
1	<p>Usa el color de piel como modo de nominación o referencia para explicaciones biológicas.</p> <p>Usa la expresión <i>raza</i> para explicar la clasificación de la especie humana.</p>	<p>Usa representaciones raciales o racistas.</p> <p>Legitima el concepto biológico de razas humanas.</p>	Terciario, nivel II
2	<p>Usa el color de piel como modo de nominación o referencia para explicaciones biológicas.</p> <p>Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.</p>	<p>Usa representaciones raciales o racistas.</p> <p>Legitima el concepto biológico de razas humanas</p>	Secundario, nivel II

Texto escolar	Uso de la expresión <i>raza</i> o el color de piel	Manifestación de racismo científico	Grado de racialización
3	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas. Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia.	Secundario, nivel II
4	Usa el color de piel como modo de nominación o referencia para explicaciones biológicas.	Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia. Usa representaciones raciales o racistas.	Primario, nivel I
5	Usa la expresión <i>raza</i> para explicar la clasificación de la especie humana.	Legitima el concepto biológico de razas humanas. Usa representaciones raciales o racistas.	Terciario, nivel II
6	Usa la expresión <i>raza</i> para explicar la clasificación de la especie humana.	Legitima el concepto biológico de razas humanas. Usa representaciones raciales o racistas.	Terciario, nivel II
7	Usa la expresión <i>raza</i> para explicar la clasificación de la especie humana. (Implícita).	Usa representaciones raciales o racistas. Legitima el concepto biológico de razas humanas. Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia.	Terciario, nivel II
8	No usa la expresión <i>raza</i> , pero presenta estereotipos raciales.	Usa representaciones raciales o racistas.	Primario, nivel I
9	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I
10	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I
11	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia.	Terciario, nivel II
	Usa la expresión <i>raza</i> para explicar la clasificación de la especie humana.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 2, se muestra que los textos escolares publicados entre 1980 y 1990 presentan un grado de racialización primario, secundario y con mayor frecuencia terciario nivel II, en el cual se acepta una clasificación racial biológica explícita que para la época en Colombia aún resultaba común, pero lejos de algunos discursos antirracistas de otros lugares del mundo y de las luchas sociales internas por la reivindicación de los derechos y su reconocimiento.

Así, el grado terciario de racialización nivel II de los textos escolares explica la acción mediada de los contenidos de Ciencias Naturales en la que se legitima la concepción biológica de la raza para clasificar a los seres humanos, se transmiten representaciones raciales y/o racistas, y se naturalizan la eugenesia y el determinismo biológico, como se describe a continuación (véase la figura 2).



Gráfica 1. Grado de racialización en los textos escolares de Ciencias Naturales publicados en Colombia entre 1980 y 1990

Fuente: elaboración propia



Figura 2. La imagen es una fotografía y su función en el texto es ejemplificar la herencia multifactorial e informar sobre los fenotipos blanco y negro

Fuente: Sarmiento *et al.* (1987, p. 178)

La imagen de la figura 2 denota un estereotipo racial, al mostrar a una mujer (Leni Riefenstahl) colaboradora del nazismo, amiga personal de Adolf Hitler, vistiendo ropas de exploradora colonial, junto con un hombre africano de la tribu nuba, semidesnudo. Se reproducen así diferentes creencias alrededor de la categorización racial, el color de piel, la simbología de

la época (blanco/negro, civilizado/salvaje) y posiblemente también la esclavitud. La imagen es una copia de una fotografía incluida en el libro *The last of the Nuba* de Leni Riefenstahl (1976).

Al describir la distribución del factor Rh en la población se nombran las razas humanas (blanca, negra y amarilla), y para explicar la herencia relacionada

con la predisposición a los embarazos múltiples y a la calvicie, se usa la clasificación racial no solo a partir del color de piel, sino también por criterios geográficos, usados en los siglos XVIII y XIX (López, 2004). Cabe resaltar que aunque el texto escolar en el que se discute sobre los embarazos múltiples data de 1981, en la actualidad se sigue atribuyendo la etiqueta racial para estas explicaciones biológicas, como se observa en libros de medicina como el de *Obstetricia y ginecología* de Rigol (2004).

Racialmente y con datos aproximados se puede afirmar que el Rh se haya distribuido en la forma que sigue: Raza blanca Rh positivo 85 % Rh negativo 15 %, raza negra Rh positivo 90 % Rh negativo 10 %, raza amarilla Rh positivo 99 % Rh negativo 1 %. (Henaó *et al.*, 1987, p. 306)

El carácter hereditario de los embarazos múltiples puede ponerse en evidencia en algunas razas como la negra en la cual ocurre un nacimiento de gemelos por cada 70 partos, en los caucasoideos en cambio uno de cada 90 nacimientos es gemelar y en los mongoloideos hay una pareja de gemelos por cada 180 nacimientos. Es interesante anotar que parece existir una proporción inversa entre la cantidad de pelo corporal y la cantidad de cabello, lo cual es observable en algunas razas, como los caucasoideos; quienes tienen la mayor cantidad de pelo facial y corporal son frecuentemente calvos; en tanto que los mongoloideos presentaron la menor cantidad de pelo corporal y facial con un bajo índice de calvicie. (Salamanca y Arenas, 1981, p. 249)

Las siguientes unidades de registro corresponden a la temática de la herencia en la que se describe la transmisión de caracteres hereditarios de tipo físico, moral y comportamental a los descendientes. Esta concepción, propia del determinismo biológico, vincula la dotación genética con el desarrollo de la conducta humana en aspectos como la criminalidad, la psicosis o la drogadicción, lo que constituye procesos de discriminación y prejuicio en las relaciones humanas (Pedrol, 2015) que justificaron procesos eugenésicos en la humanidad (Muñoz, 1995; Wade, 2014).

Herencia: Es la transmisión de caracteres de los progenitores, a sus descendientes. Dicha transmisión es tan marcada, que el descendiente no solo hereda los rasgos físicos, los temperamentales y los costumbristas, sino que aun hereda los aspectos morales de sus antepasados. (Galindo, 1981, p. 261)

La eugenesia se define como la ciencia del perfeccionamiento de la raza humana, mediante su cruzamiento selectivo. Se trataría en este caso de eliminar los factores indeseables en las nuevas generaciones y acentuar las mejores características. Sin embargo, resulta prácticamente imposible dadas las características espirituales e intelectuales de los seres humanos. (Salamanca y Arenas, 1981, p. 251)

Al explicar el origen y la historia del hombre, la especie y la variabilidad, se clasifica al hombre en la especie *Homo sapiens* y se indica que existen diferencias fenotípicas en la población humana que permiten clasificarla en blanca, amarilla y negra. Esta clasificación se basa en el color de piel y forma parte de la clasificación racial propuesta por el naturalista Carl Von Linneo en el siglo XVIII (Bitloch, 1996). También se nombran las razas caucasoide, mongólica, negroide, australoide e indoamericana, que corresponderían a una clasificación realizada en el siglo XVIII por el anatomista Johann Blumenbach (Martinelli, 2010).

Varietades en el hombre actual. Todos los homínidos vivos pertenecen a la especie denominada por Linneo *Homo sapiens* [...] Es notoria la variedad existente en la estatura, en el color de la piel, en la distribución del vello corporal, en la forma del cráneo y en los rasgos faciales de la nariz y los labios. Teniendo en cuenta esas diferencias, se ha tratado de clasificar las poblaciones humanas en "negra", "blanca" y "amarilla" [...] Hace años existió una estrecha relación entre en sitio geográfico habitado y ciertas características físicas del hombre. A partir de estas características los antropólogos reconocen "las razas" caucasoide, mongólica, negroide, australoide e indoamericana. (Roldán *et al.*, 1984, p. 177)

Grado de racialización en los textos escolares publicados entre el 2000 y el 2010

En el análisis de contenido de los 35 textos escolares de Ciencias Naturales publicados entre el 2000 y el 2010 se evidenció que en 13 (con 25 unidades de registro), los contenidos de genética, evolución, taxonomía, poblaciones humanas y biodiversidad manifiestan racismo científico, al asociarse con categorías como la legitimación del concepto biológico de razas humanas, la transmisión del determinismo biológico o la naturalización de la eugenesia, y el uso de

representaciones raciales o racistas, como se indica en la figura 3.

Dada la mediación de los contenidos con relación a las manifestaciones de racismo científico, los

textos se han identificado dentro de los tres grados de racialización en diferentes niveles, como se muestra en la tabla 4.

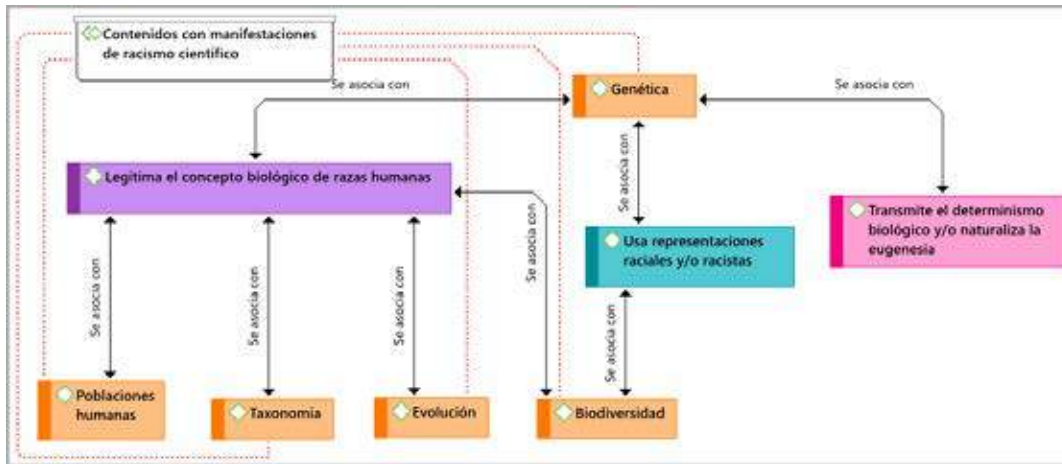


Figura 3. Racismo científico a través de la mediación de los contenidos de los textos escolares publicados entre el 2000 y el 2010

Fuente. elaboración propia.

Tabla 4. Grado de racialización de los textos escolares de Ciencias Naturales publicados en Colombia entre el 2000 y el 2010

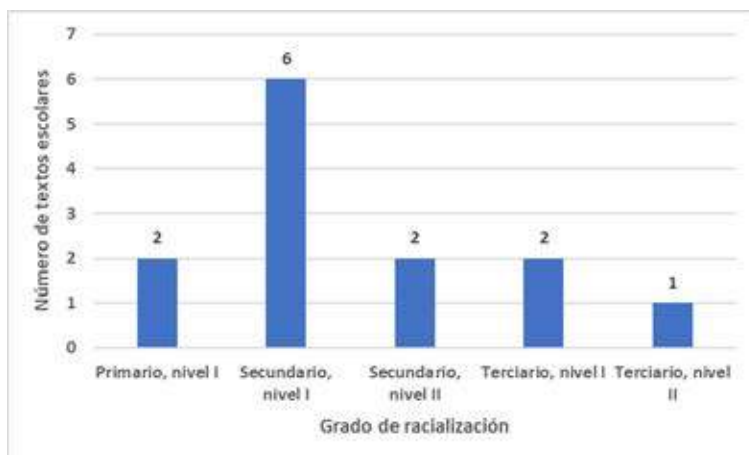
Texto escolar	Uso de la expresión raza o del color de piel	Manifestación de racismo científico	Grado de racialización
1	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas. Usa el color de piel como modo de nominación o referencia para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas. Usa representaciones raciales o racistas.	Secundario, nivel II
2	Usa la expresión <i>raza</i> , para explicar la clasificación de la especie humana.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Terciario, nivel I
3	Usa la expresión <i>raza</i> para explicar la clasificación de la especie humana.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Terciario, nivel I
4	Usa la expresión <i>raza</i> para explicar la clasificación de la especie humana. Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas. Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia. Usa representaciones raciales o racistas.	Terciario, nivel II
5	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I

Texto escolar	Uso de la expresión raza o del color de piel	Manifestación de racismo científico	Grado de racialización
6	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I
	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	
7	Usa el color de piel como modo de nominación o referencia para explicaciones biológicas.	Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia. Usa representaciones raciales o racistas.	Secundario, nivel II
8	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I
9	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I
10	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I
11	Usa la expresión <i>raza</i> como etiqueta para explicaciones biológicas.	Legitima el concepto biológico de razas humanas.	Secundario, nivel I
12	No usa la expresión <i>raza</i> ni el color de piel en la descripción.	Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia.	Primario, nivel I
13	No usa la expresión <i>raza</i> ni el color de piel en la descripción.	Transmite el determinismo biológico o naturaliza la eugenesia.	Primario, nivel I

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 2 se muestra que los textos escolares publicados entre el 2000 y el 2010 presentan un grado

de racialización primario, secundario y terciario, pero con mayor frecuencia un grado secundario nivel I.



Gráfica 2. Grado de racialización en los textos escolares de Ciencias Naturales publicados en Colombia entre el 2000 y el 2010

Fuente: elaboración propia.

Así, el grado secundario de racialización nivel I que se observa en los textos escolares explica la acción mediada de los contenidos de ciencias naturales en la que se naturaliza la concepción biológica de la raza, sin hacer explícito su uso para dar cuenta de la clasificación humana, pero sí para otras explicaciones, como se describe a continuación.

En los textos escolares se usa la expresión *raza* para las explicaciones biológicas con relación a la herencia, el genoma humano, la variación de caracteres hereditarios y la frecuencia de aparición en la población de ciertas enfermedades, como la hemofilia y la anemia falciforme: "La anemia drepanocítica o de células falciformes es una enfermedad que ataca principalmente a las personas de raza negra" (Bejarano *et al.*, 2003, p. 36).

La siguiente unidad de registro corresponde a un taller de ideas previas sobre la reproducción y la herencia, en la que se propone una situación que no solo transmite la clasificación racial humana y específica algunas razas de acuerdo con el fenotipo, sino que también difunde la teoría de herencia de la raza.

Taller de ideas previas. 5. Una pareja formada por una mujer de raza blanca y un hombre de raza negra tienen tres hijos. ¿De qué raza son los hijos? ¿Conservarán las características de los padres? ¿Crees que deben prevalecer algunas de las características de uno de los padres? ¿Por qué? (González, 2003, p. 10)

Al describir los caracteres hereditarios se presenta una concepción determinista al vincular la herencia con el comportamiento y la forma de ser de un individuo.

Tu estatura, el color de tu piel, de tus ojos y de tu cabello, la forma de tu boca, las manos y el cuerpo, tu forma de ser y hasta la posibilidad de desarrollar ciertas enfermedades o problemas fisiológicos, han sido dadas como un legado. (Bejarano *et al.*, 2003, p. 28)

En el siguiente fragmento se ejemplifica la variabilidad de la estatura en las personas dependiente de la raza y la nutrición. De esta forma, aunque el objetivo del fragmento textual no es explicar la clasificación racial, es posible identificar en él su aceptación y naturalización. Por ejemplo, la altura en las personas varía en forma continua y depende de la raza, y de factores ambientales como la nutrición (Bejarano *et al.*, 2006, p. 69)

En la descripción del proyecto genoma humano se identifica el uso conjunto de las categorías raza y etnia. Este mosaico entre las expresiones *raza* y *etnia*, sus usos y significados forman parte del problema del racismo científico latente en el ámbito social y educativo del país, que debe ser discutido y analizado en la clase de Ciencias Naturales, con el objetivo de comprenderlo y deconstruirlo desde el estudio de la biología, la evolución, y la historia y filosofía de la ciencia. "El proyecto genoma humano. El ADN humano analizado en el proyecto Genoma Humano proviene de muestras de sangre o de semen de diferentes personas de todo el mundo, de muchas razas y etnias distintas" (Vallejo *et al.*, 2010, p. 244).

Este grado de racialización de los textos escolares publicados durante los periodos 1980-1990 y 2000-2010 (véase la figura 4) configura la continuidad de una hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales, aún después de la normatividad derivada de la Constitución Política de 1991 sobre el reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural.

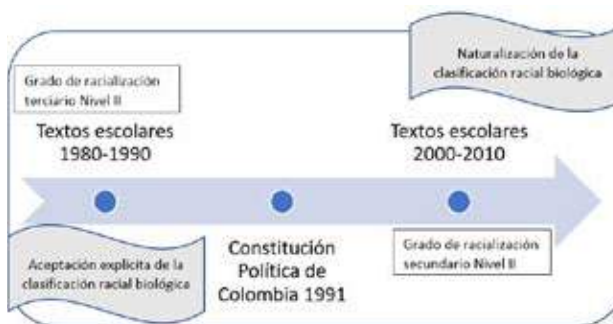


Figura 5. Hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales en los textos escolares publicados en Colombia durante los periodos 1980-1990 y 2000-2010

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

Esta investigación abre el debate en Colombia sobre el papel de la ciencia escolar, en particular las Ciencias Naturales, en la transmisión de concepciones ideológicas raciales y en la permanencia de una hegemonía racializada en el currículo. Aunque en el estudio estas se han identificado a través de los contenidos

de los textos escolares, es posible evidenciarlas, entre otros, en constructos y discursos de la ciencia, la medicina, la política, los medios de comunicación y la cotidianidad. Esta hegemonía debe desarticularse desde la enseñanza de las ciencias a partir de una vigilancia epistemológica y acción pedagógica y didáctica, que permita deconstruir concepciones erradas y racializadas que han sido legitimadas y reificadas por la ciencia con relación a la diferencia, la identidad, los saberes y conocimientos, la herencia biológica y los procesos evolutivos. Asimismo, se debe analizar la permanencia y configuración de esta hegemonía a lo largo del tiempo, con base en discusiones críticas desde la historia y filosofía de la ciencia con el fin de comprender la naturaleza del conocimiento científico y su impacto sociocultural en la construcción de interpretaciones de la realidad. De esta manera se espera contribuir desde una educación intercultural al reconocimiento del otro y su diferencia desde la diversidad, dejando atrás la invisibilización de algunos y estableciendo un diálogo plural y simétrico que desvincule las concepciones racializadas desde lo biológico y desde lo social, y que permita, por ejemplo, el desarrollo de una epistemología del Sur, aquella de la ecología de saberes descrita por Boaventura de Sousa Santos (2010).

Reconocer la permanencia de la hegemonía epistémica racializada en el currículo de ciencias Naturales también implica una profunda reflexión sociopolítica y educativa sobre cuáles son las causas de esta mínima o discreta evolución de los contenidos en los textos escolares, con relación a la lucha contra las diferentes formas de naturalización y reproducción del racismo en la escuela. De igual manera, muestra la necesidad de establecer retos políticos y educativos en el país que permitan obtener mejores y más significativos resultados para construir una sociedad plural y equitativa en la que no haya cabida para alguna forma de discriminación.

Referencias

- Acuña, V. (2005). Antropología física, racismo y antirracismo. *Estudios de Antropología Biológica*, XII (Antropología Física), 65-76. revistas.unam.mx/index.php/eab/article/download/18848/17899
- Ajagán, L. y Turra, O. (2009). El texto escolar: Hacia una didáctica crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 8(16), 87-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116384006>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Universitaria.
- Bejarano, C., Castelblanco, Y., Eslava, E., Gaviria, M. y Varela, A. (2006). *Portal de la ciencia 8. Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Norma.
- Bejarano, C., Castillo, C., Castro, N., Mondragón, C., Portilla, J. y Sánchez, C. (2003). *Conciencia 9: Ciencias Naturales y Educación Ambiental Básica Secundaria*. Norma.
- Beltrán, M. (2013). Estudos de racismo em livros didáticos e perspectivas para investigar racismo científico em livros de ciência to investigate racism in natural science texts. *Atas Do IX Encontro Nacional de Pesquisa Em Educação Em Ciências-IX ENPEC*, 1-8. <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0723-1.pdf>
- Beltrán, M. (2017). Racismo científico y textos escolares de Ciencias naturales (1979-2015). *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 37-59. <https://doi.org/10.18175/VyS8.1.2017.04>
- Bitlloch, E. (1996). Ciencia, raza y racismo en el siglo XVIII. *Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Asociación Ciencia Hoy*, 6(33), 13-15.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Centro de Documentación Judicial-Cendoj. <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion-politica-de-Colombia.pdf>
- Congreso de la República. (1993). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/30_ley_70_1993.pdf
- Congreso de la República. (1994). Ley 115, del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Figueroa, R. (2002). El significado de los textos escolares en la construcción de la historia del currículo. En *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia: Tendencia historiográfica contemporánea. Memorias del IV coloquio colombiano de historia de la educación*. (pp. 425-433). Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.
- Galindo, F. (1981). *Biología básica ciclos integrados 3 y 4 bachillerato*. Ediciones Rosaristas.
- González, L. (2003). *Ciencias naturales y educación ambiental 9*. Voluntad.
- Henao, H., González, A., Campos, I., Peláez, M. y Casas, L. (1987). *Biología integrada. 4 año bachillerato radial*. Bogotá: Inravisión-MEN (Ministerio de Educación Nacional).
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Education. Ediciones Paidós. <https://doi.org/10.2307/2288384>

- Lipko, P. y Pasquo, F. (2008). De cómo la biología asume la existencia de razas en el siglo xx. *Scientiae Studia*, 6(2), 219-233. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200005>
- Long, J., y Kittles, R. (2009). Human genetic diversity and the nonexistence of biological races. *Human Biology*, 81(5/6), 777-798. <https://doi.org/10.3378/027.081.0621>
- López, C. (2001). Para una crítica de la noción de raza. *Ciencias* 60, 98-106.
- López, C. (2004). *El sesgo hereditario: Ámbitos históricos del concepto de herencia biológica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, C. (2014). *Raza, genética e identidad mestiza*, 4, 63-73.
- Marín, J. (2003). Las "razas" biogenéticamente no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educativo*, 4(9), 107-113. <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067008.pdf>
- Martinelli, M. (2010). Los conceptos de raza y nación en perspectiva histórica: Sus influencias en el surgimiento del nacionalismo israelí. *Antítesis*, 3(6), 1077-1093.
- Mier, F. (2016). Libros de textos o la limitación de los procesos pedagógicos. *Revista Paideia Surcolombiana*, 13, 91-100.
- Molina, A. (2017). Algunas aproximaciones a una perspectiva intercultural: Entre discursos generales de la educación y específicos centrados en la naturaleza de lo que se quiere enseñar. *TEd: Tecné, Episteme y Didáxis*, (42), 7-21.
- Molina, A., El-Hani, C. y Sánchez, J. (2014). Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones. En A. Molina (ed.), *Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones* (pp. 19-33). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muñoz, M. (1995). La determinación genética del comportamiento humano: Una revisión crítica desde la filosofía y la genética de la conducta. *Gazeta de Antropología*, 11(6), 1-19.
- Pedrol, R. (2015). Determinismo biológico vs. determinismo mediado en el desarrollo humano. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 3(7), 42-52.
- Presidencia de la República de Colombia. (1995). Decreto 804 del 18 de mayo 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial*, 41.853. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 1122 de 18 de junio de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 43.325. <http://dacn.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/decreto-1122-de-junio-18-de-1998>
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Docencia.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido* (Quinta). Siglo XXI Editores en coedición con la Universidad Iberoamericana.
- Rigol, O. (2004). *Obstetricia y ginecología*. CIP-Editorial ciencias Médicas.
- Roldán, G., Velásquez, F. y Machado, T. (1984). *Biología integrada: Los seres vivos y su ambiente* 4. Norma.
- Salamanca, G. y Arenas, H. (1981). *Biología integrada IX grado de enseñanza básica (4 de bachillerato)*. Andes.
- Sánchez, J. (2006). Antropología física y racismo científico en España durante la segunda mitad del siglo XIX. *Iluil*, 29, 143-166. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2579752.pdf>
- Sánchez, J. (2007a). La racionalidad delirante: El racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 388-398. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352007000200011>
- Sánchez, J. (2007b). *La razón salvaje: La lógica del dominio: Tecnociencia, racismo y racionalidad*. Lengua de Trapo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=617444>
- Sánchez, J. (2008). La biología humana como ideología: El racismo biológico y las estructuras simbólicas de dominación racial a fines del siglo XIX. *Theoria-Revista de Teoría Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 23(61), 107-124. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/THEORIA/article/view/12>
- Sánchez, J., Sepúlveda, C. y El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 55-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281029756004>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizarsaber_final-Cópia.pdf
- Sarmiento, F., lafrancesco, G. y Aponte, G. (1987). *Vida, ciencia y naturaleza* 4. Pime.
- Shih, M., Bonam, C., Sanchez, D. y Peck, C. (2007). The social construction of race: Biracial identity and vulnerability to stereotypes. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(2), 125-133. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.2.125>
- Soler, S. y Baquero, P. (2014). *Maestros, hegemonía y contradiscurso*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://www.academia.edu/14654742/Maestros_hegemonía_y_contradiscurso

- Valente, A. L. (2005). Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 62-76. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100006>
- Vallejo, S., Calderón, G. y Gordillo, L. (2010). *Explora la tierra y la vida* 9. Bogotá: Educar Editores.
- Verrangia, D. (2014a). Educação científica e diversidade étnico-racial: O ensino e a pesquisa em foco. *Interacções*, 10(31), 2-27. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6368/4937>
- Verrangia, D. (2014b). Multiculturalismo, relaciones etnoraciales y enseñanza de las ciencias: Algunos desafíos. En *Miradas contemporáneas en educación: Algunos puntos clave para el debate* (pp. 13-25). DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/multiculturalismo_relaciones_etnoraciales_y_ensenanza_ciencias_algunos_desafios.pdf
- Wade, P. (2014). Raza, ciencia, sociedad. *Interdisciplina*, 2(4), 35-62.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: Una introducción*. Gedisa. https://catleg.ub.edu/record=b2177924~S1*cat

Diálogo del conocimiento

El artículo "Hegemonía epistémica racializada y currículo de ciencias naturales" analiza los libros de texto publicados en Colombia antes y después de la Constitución Política de 1991. La Constitución de 1991 fue un hito representativo en la historia colombiana porque caracteriza el reconocimiento de un país multiétnico y multicultural. La palabra raza se caracteriza por su polisemia y con el tiempo se ha convertido en la forma en que nos ven y en la forma en que vemos a los demás. El término ha sido construido como categoría biológica y también como categoría social de reproducción racista y autodeterminación y reivindicación de derechos. El racismo científico es un sistema ideológico configurado, así como legitimado por la ciencia en los siglos XVIII y XIX a partir del concepto biológico de las razas humanas que clasificaron y jerarquizaron a los seres humanos en función de sus características físicas, como el color de piel (Sánchez, 2006; Sánchez *et al.*, 2013). El texto discute la permanencia de la hegemonía racializada en el currículo de ciencias naturales que se configura como una forma de naturalizar y reproducir el racismo en la escuela. Según Mier (2016), los textos escolares son instrumentos intermediarios entre las prácticas curriculares y la ideología hegemónica de una sociedad, lo que explica algunos casos de un instrumento de construcción simbólica de la realidad para legitimar determinadas prácticas sociales de discriminación racial. La metodología utilizada fue el diseño cualitativo e interpretativo basado en el análisis de contenido. La investigación mencionada debate en Colombia el papel de la ciencia escolar como transmisora de concepciones ideológicas raciales de permanencia hacia una hegemonía racializada en el currículo escolar.

Fabricia do Nascimento Silva de Oliveira


nodos y nudos

Enredes





autor : Patricia Krebs
título : Para Curar Nuestro Corazon Roto

Poética ancestral antirracista

Poesía afrocolombiana en la voz de Ashanti Dinah Orozco Herrera



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 193-200

Los ancestros son...

Una orquesta de gaviotas
que resuena desde adentro
entre la sinfonía de los atardeceres del alma
para humedecer con un beso
los barcos de la memoria mítica.

Los ancestros son:

Las voces,
Los suspiros,
Las huellas,
Los gritos,
Los gestos,
Las canciones,
Los poemas,
Y las lágrimas

que bogan entre las orillas de la conciencia
como un eterno-retorno
con sus remos de arena fecunda.

Los ancestros van vestidos de ébano y marfil,
y con sus sonrisas de agua,
y con sus pasos de Serpiente Cósmica,
van transitando entre la comarca fluida de los sueños:





Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 193-200

En la picto-grafía de nuestros cuerpos
los ancestros con sus tintas de calamar,
nos dibujan árboles de sombra en las pupilas;
manglares esculpidos de nostalgias
tatuajes de atlas y fragmentos de cartografías antiguas.
Impacientes,

los Ancestros

se asoman con el ojo de sus lenguas
en las ventanas de la mirada,
para trenzar las pieles del tiempo,
para murmurar en los cuadernos de la existencia,
y respirar todos los olores del bosque de nuestras infancias.

Los ancestros lamen el ardor de nuestros oleajes de sangre,
huelen el verdor de nuestras carnes de dolores
rememoran nuestras heridas mojadas,
esas que se ocultan en las rendijas de las hojas secas
entre los intersticios de la historia.

A la Nación de la Mujer Negra

Te voy a hacer un poema donde tú seas el Sol de Uganda
 uno que suene como un Merecumbé Burundí,
 una rapsodia lingala que descifre la redención en tu piel,
 en el que se mezcle el café con las lunas de Tanzania.
 Un poema Malawi con versos como espigas de mijo,
 uno donde se arrodille Don Quijote de La Mancha
 (con su armadura desnuda de otras ambiciones)
 a suplicar tu mirada Al Magrebí...
 Un poema que se estremezca de latidos bambara
 del más especial melao candomblero
 donde tu sonrisa de azúcar erupcione como volcán
 y un león wolof se derrita de deleite en tu paladar.
 Un poema yoruba invisible para la muerte
 lúcido para la vida,
 orgulloso como Kunta Kinte
 Certero como Shaka Zulu
 pretencioso como el templo de Nefertiti
 Profundo como una guerrera Ashanti
 que se reencuentra con su propio ser.
 Un poema del Alto Congo
 que se vista con las trenzas de Bob Marley,
 un poema envuelto en una rueda de turbantes Tuaregs
 sediento como mis manos
 abisinio como mis ojos.
 Un poema-uterino como tu vientre de noche ewé,
 una obra de ingeniería que admiren los orfebres dinkas
 Ligero como una mariposa haussa
 majestuoso como un pavo real que camina por el viento
 con sus plumas de Zambeze carmesí.
 Te voy a hacer un poema sin más sudor de incertidumbre
 neófito.... recién parido de las raíces del Baobab.
 Lo forraré con tu piel de bálsamo negro azande,
 se asemejará a tu mirada Malinké,
 reproducirá la cadencia de tus círculos de conga,
 respirará el mismo aliento de tu alud de emociones
 para que pueda, este poema, tu poema
 parecerse a la Nación de la Mujer Negra.¹



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 193-200

1 [1] Interjección utilizada en el Caribe colombiano equivalente a ojalá, quien pudiera.

[2] En lengua Suto de Palenque de San Basilio "Bakulú" significa grupo de personas adivinas que leen la suerte.



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 193-200

Cuerpo de Astronomía

Soy un ser esencialmente cósmico.
Todos los elementos de mi organismo
estuvieron en las entrañas de la creación
desde la edad geológica.

Hace millones de años
era polvo de hidrógeno
flotando como un hilo de humo,
orbitando sobre sí como un cordón umbilical,
danzando en espiral como un derviche
sobre el oscuro vacío del espacio.
De la sagrada turbulencia
el gas se condensó en orbes
y se volvió estrella
y empezó a brillar.

Entre átomos,
soy una constelación en miniatura.
Y mi cuerpo naciente,
aún tibio por las manos de Olodumare
late con el ruido que creó la vida.

Soy vestigio de fuego milenario:
contengo en mi célula primera
partículas
que concentran la esencia de todo lo que vibra y fluye.
Tengo redes de nebulosas en el corazón.
Soy una ecuación de sueño.
Por eso, cuando me preguntan:
¿De qué se compone el sistema planetario?
Respondo: "De nosotros mismos".

Ashanti Dinah Orozco Herrera



Dinah Orozco Herrera, conocida como Ashanti Dinah, nació en Barranquilla (Caribe Colombiano). Es activista, poeta y docente afrocolombiana; licenciada en Educación de la Universidad del Atlántico y magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Es doctorante de la Escuela Graduada de Artes y Ciencias (GSAS) de Harvard University en el Department of African and African American Studies and Romance Languages and Literatures. Sus poemas han sido traducidos al portugués, al inglés y al búlgaro. Su poemario *Las semillas del Muntú* (2019) fue publicado por Escarabajo Editorial, Editorial Abisinia y Nueva York Poetry Press.



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 193-200



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 193-200

Poesía indígena en la voz de Wiñay Mallki -Fredy Chicangana

Palabra del abuelo

Palabra de abuelo —no sigas a ese pájaro gris—,
 que es espíritu y lleva al despeñadero,
 es pájaro de muerte.

Palabra de abuela —no juegues con fuego—,
 que hace orinar en cama,
 es frío dentro de cuerpo.

Palabra de Taita —haz caso al abuelo—,
 hay que pagar pa' cazar.

Palabra de mamita —haz caso a la abuela—
 hay que pagar para jugar con el fuego.

Palabra de pájaro gris —abuelo de mal agüero—,
 es hombre desconfiado.

Palabra de fuego —abuela de mal presagio—,
 es mujer maliciosa.

Palabra de mi corazón —bienvenido el misterio—,
 alienta este canto.

La cabeza

Y desde la Madre Tierra habló una cabeza
 No hemos muerto, dijo.
 Estamos en el silencio de las estrellas
 En el cielo azul y las nubes rojizas
 En el silencio de la noche
 En la pluma que habla sobre el agua
 En la cascada que golpea la piedra
 Estamos como ayer:
 En lucha interminable.

Espíritu de pájaro

Estos son cantos a la madre tierra en tono mayor
 son susurros que vienen de bosques lejanos
 aquellas palabras esquivas que buscan ser gota en el corazón humano
 Son tonos suaves como si dijéramos:
 "Vamos en silencio por los caminos húmedos de la vida
 la hierba de la esperanza nos saluda entre la noche y sus sombras
 nuestras huellas se abrazan a la tierra y el granizo canta
 entre las hojas del árbol
 somos el fuego de estrellas que se desprenden de la bóveda azul
 anunciando el nuevo tiempo
 aquí estamos tejiendo el círculo de la mariposa amarilla
 sembrando agua en los lugares desiertos
 en fin somos espíritu de **pájaro en pozos del ensueño**"

Puñado de tierra

Me entregaron un puñado de tierra para que ahí viviera
 toma lombriz de tierra me dijeron:
 ahí cultivarás, ahí criarás a tus hijos,
 ahí masticarás tu bendito maíz
 entonces tome ese puñado de tierra
 lo cerqué de piedras para que el agua no me
 lo desvaneciera
 lo guardé en el cuenco de mi mano, lo calenté
 lo acaricié y empecé a labrarlo...
 Todos los días le cantaba a ese puñado de tierra
 entonces vino la hormiga, el grillo, el pájaro de la noche
 la serpiente de los pajonales y
 ellos quisieron servirse de ese puñado de tierra
 quité el cerco y a cada uno les di su parte
 me quedé nuevamente solo
 con el cuenco de mi mano vacío
 cerré entonces la mano, la hice puño y decidí pelear
 por aquello que otros nos arrebataron.





Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 193-200

Wiñay Mallki -Fredy Chicangana

Poeta indígena del Pueblo Yanakuna de Colombia. Nació en 1964. Con su trabajo literario ha participado activamente en el fortalecimiento de la cultura Yanacona, siendo miembro fundador y representante del grupo Yanamauta, que es conocimiento y saberes yanaconas. Igualmente, ha acompañado los trabajos que adelanta el Cabildo Mayor de su Pueblo Yanacona para el florecimiento de la palabra. Actualmente prepara su libro *El colibrí de la noche desnuda y otros poemas del fuego*. Respecto a la poesía el poeta expresa: "La poesía es compromiso con la esencia de la vida. En la medida que nombramos el mundo, en la forma como creamos o recreamos imágenes, en la manera como nos acercamos a los posibles e imposibles, a los poderes que atan este universo, a las fuerzas que nos permiten volar y hacer volar, en fin, condensamos un destino común con la madre tierra: permanecer, trascender, despertar, tocar, inundar de belleza, brindar agua para refrescar el espíritu, ir a la medula humana para saber que somos sangre de la misma tierra, somos todo y nada, somos aquello que nos permite respirar mucho más hondo".



Política de lucha contra el racismo y la discriminación: un desafío para la educación en autonomías indígenas



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 201-214

Anti-racism and
Anti-discrimination
Policy: A Challenge
for Education
in Indigenous
Autonomies

Carmen García-Mamani*

Fecha de recepción: 30-09-20

Fecha de aprobación: 29-06-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

García-Mammani, C. (2021). Política de lucha contra el racismo y la discriminación: un desafío para la educación en autonomías indígenas. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12592>





Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 201-214

RESUMEN

La constante discriminación tanto social y educativa en Bolivia, genera procesos de asimilación y alienación lingüística que reforzaron a niños/as, adolescentes y, adultos/as indígenas a negar su propia identidad; a pesar de tener normas como la Ley 450 y la Ley 045, el poder de lo hegemónico aún sigue vigente. El problema de la funcionalidad de lengua originaria Quechua, radica en el uso limitado ya que, la estigmatización al indígena, genera rechazo de lo propio. El proyecto u horizonte que persigue la autonomía indígena, permite proyectar una educación propia sostenida en el desarrollo cultural y lingüístico en diferentes espacios, y con la cual se podría erradicar la discriminación hacia los pueblos originarios.

Palabras clave: discriminación; rechazo de lo propio; autonomía; educación propia

ABSTRACT

The constant social and educational discrimination in Bolivia generated processes of assimilation and linguistic alienation that reinforced indigenous children, adolescents, and adults to deny their own identity. Despite having norms such as Law 450 and Law 045, the power of hegemony is still in force. The problem of the functionality of the native Quechua language lies in its limited use since the stigmatization of the indigenous generates rejection of their own. The project or horizon that pursues indigenous autonomy, allows projecting an own education sustained in the cultural and linguistic development in different spaces, and with which discrimination towards native peoples could be eradicated.

Keywords: discrimination; rejection of self; autonomy; self-education

RESUMO

Antecedentes históricos

Antes de la invasión colonial, las relaciones comunicativas y administrativas en Bolivia se concentraron en una tendencia de participación y expresión libre recíproca. La expansión del imperio fue acompañada con la política lingüística e implantación de la variedad Chinchay y del desarrollo de una educación a cargo de los Amautas. Asimismo, la educación femenina, denominada Acllahuasi¹, era una formación moral, intelectual y en artes domésticas (Albó *et al.*, 2009). La lengua mantuvo en la educación y comunicación social una característica sólida entre la variedad del chincha y la denominada *lengua general*; no obstante, la lengua del chincha fue eje principal para la comunicación y educación, así los nobles tenían una educación propia. En otro sentido, la administración territorial era equitativa en el Gobierno Incaico y la administración territorial fue dividida en cuatro partes $\frac{3}{4}$ Tawantinsuyu², la distribución de la tierra se realizaba después de la cosecha en el octavo mes del calendario incaico.

Sin embargo, con la llegada de los españoles las relaciones sociales y la expropiación territorial se convirtieron en relaciones marcadamente discriminatorias, ya que, Pizarro dudó desplazarse sobre los territorios incaico porque estaban controlados por los capitanes Chinchaysuyo (Torero, 1974). A pesar de ello, los españoles buscaron mecanismos con fines de promover confusión y pidieron a los indígenas hacer uso de la variante "Lengua general" para promover incomunicación con fines expropiación territorial y riqueza. La historia refiere este periodo de episodios dramáticos de humillación, explotación y exterminio indígena.

A mediados del periodo republicano del siglo xx la educación boliviana estuvo regida por el Nuevo Código Educativo de 1955. Para los indígenas, la educación fue "civilizatoria" y con la pretensión de

castellanización e integración de estos pueblos a la vida nacional. Para finales de siglo, hubo otra reforma denominada "Escuelas ambulantes" (1989-1993) y las conocidas leyes antiindígenas del Gobierno Melgarejo se plantearon (Contreras, 1998). Esta etapa abarca parte de la Revolución Nacional y el retorno a la democracia; sin embargo, los indígenas siguieron afectados en los ámbitos lingüístico, cultural y territorial. Como lo veremos enseguida, esta situación no ha cambiado totalmente.

Por una educación intercultural

Desde mediados de los años 80 del siglo pasado, las organizaciones indígenas bolivianas apoyadas por Unicef, exigieron al Estado una educación bilingüe que respetara su diversidad cultural y lingüística (Saaranta, 2011). En 2010, durante el mandato del presidente Evo Morales, se promulgó la Ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010), que consagra una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Desde entonces, el sistema educativo oficial en Bolivia tiene la misión de contribuir a la concreción de los derechos lingüísticos culturales y promover el derecho por una educación propia. El párrafo segundo del artículo 91 de esta Ley plantea que "La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe", con lo cual se fortalece la autodeterminación indígena, en consecuencia, con lo establecido en Constitución Política (CP) de 2009, en la cual se señala que se debe formar una sociedad armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación.

Tal como lo planteó Plaza Martínez, lingüista y docente potosino, quien lleva 40 años promoviendo la lengua Quechua: "en los pueblos indígenas se mantiene latente la discriminación. Uno de los indicadores es el avance del castellano y que las lenguas originarias queden relegadas" (Plaza, 2019). El doctor Plaza es uno de los pioneros del proceso de estandarización de la lengua Quechua en Bolivia. En 1965 hizo parte del primer curso de Lingüística, en el que identificó la fonología Quechua con fines de promover el uso de la lengua en espacios académicos. En la misma entrevista referida, recuerda que desde el programa de posgrado de Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) de la

1 El Acllahuasi fue el centro educador de las Acllas o mujeres escogidas. Las Acllas fueron las mujeres de mayor preparación cultural en el imperio. Eran mujeres verdaderamente escogidas, procedían del tributo de su pueblo y vivían enclaustradas en el Acllahuasi o Casa de las Acllas.

2 Tawantinsuyu, nombre en lengua quechua, el idioma inca, que significa "las cuatro partes" bajo la conducción de autogobierno con derecho al territorio de diversos climas muy marcados (Instituto de Nacional de Reforma Agraria-INRA, 2008)

Universidad de San Simón de Cochabamba se apoyó al desarrollo de políticas lingüísticas en los procesos de educación bilingüe³.

Uso de la lengua en espacio educativo tuvo un proceso variado

Por una parte, el uso de lengua en el sistema de educación regular es casi sustractivo, a pesar de que en el plan de estudio es parte de la modalidad de mantenimiento y desarrollo integrado de la lengua castellana, en nuestra interpretación permite comprender el uso de las dos lenguas de una manera equitativa. Sin embargo, en la práctica, algunos docentes trabajan la lengua originaria y otros la omiten en los procesos de concesión pedagógica. Se da mayor atención al uso y desarrollo de la extranjera del inglés en los procesos Pedagógicos, ya que en las libretas de evaluación y el horario contempla el inglés menos lengua originaria; de esa manera, surge un desencuentro entre lengua castellana e inglés versus lengua originaria en una tendencia de discriminación lingüística. Consideramos que aquí falta una orientación precisa por parte de la Unidad de Políticas Lingüística Intercultural dependiente del Ministerio de Educación. Así, el desarrollo de Lengua Originaria se esconde, producto del desarrollo desequilibrado con tendencia discriminatoria que al final se fortalece a la Diglosia lingüística⁴. Dicho proceso de diglosia surge producto de falta de políticas de desarrollo de las tres lenguas mencionadas bajo una verdadera integración equitativa.

Lengua Originaria en Educación Superior de Maestros (ESFM)

Es parte de formación general a cargo de un docente responsable de la Unidad de Formación de Lengua Originaria. La población estudiantil es de predominancia castellana y una parte mínima de estudiantes nativos son de lengua originaria Quechua, quienes ingresa a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM)⁵ por la modalidad B⁶, sostiene que son discriminados por los estudiantes de la modalidad A. Lo relevante que podemos evidenciar en el sistema de Escuela Superior de Formación inicial se incorpora la lengua nativa en el currículo del sistema educativo con una carga horaria exclusiva para Lengua Originaria y fue distribuido la carga horaria por niveles. [insertar tabla 2]

Unidad de Formación Lengua originaria en Sistema de educación de Escuela Superior de Maestros (ESFM) de Bolivia contempla carga horaria de tarde y mañana, es decir, en el horario de la mañana se desarrolla carga horaria de Teoría Lengua Originaria (TLO), en la carga horaria de la tarde se desarrolla taller complementario (TCLo), lo cual, se totalizan la carga horaria en cada año de formación por niveles, como se presenta en el siguiente cuadro.

En ese sentido, el aprendizaje de la lengua originaria implica partir de la experiencia de los pueblos indígenas generando espacios de aprendizaje teóricos y prácticos. Además, se observa Política Educativa que enfatiza integración en los procesos pedagógicos, práctica y teoría; sin embargo, en 5 ° año de formación desaparece lengua originaria, el cual es una limitante para estudiantes que presentan su trabajo de investigación TCLo.

3 El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) desarrolla sus actividades desde 1996 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, constituyéndose en referente internacional en educación intercultural bilingüe e investigación en problemáticas relativas a los pueblos indígenas. Este programa se fundó como iniciativa conjunta entre universidades, ministerios de educación y organizaciones de Bolivia y América Latina (Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina), y agencias de cooperación internacional. Desde el 2000 al 2011 fue parte del Proyecto Universidad Indígena Intercultural, en convenio con el Fondo de Desarrollo para los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, con lo cual amplió su radio de acción a Centro América con 19 universidades aliadas.

4 La diglosia se refleja en los programas en el cual se llega a agregar una segunda lengua (L2), donde se reprime continuamente la primera L1 en los cuales los hablantes nativos aprenden una lengua de prestigio (L2) (Gleich 1989)

5 Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (esfm) hacen parte de la educación superior en Bolivia y tienen como misión la formación de profesionales educadores para cualquier nivel educativo.

6 El ingreso al sistema de las esfm ofrece varias modalidades; una modalidad A en la que ingresan a través de evaluación, y la modalidad B para estudiantes hablantes de lenguas nativas, con ingreso directo.

Tabla 1. Subsistema de Educación Regular.

Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y Conocimientos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Totales
Vida tierra y Territorio	Ciencias Naturales: Biología	16	16	16	16	16	16	96
	Física			8	8	8	8	32
	Química			8	8	8	8	32
Comunidad y Sociedad	Lenguas Castellana y Originaria	24	24	24	16	12	12	112
	Lengua Extranjera	8	8	8	8	8	8	48
	Ciencias Sociales	12	12	20	20			64
	Historia					12	12	24
	Geografía					12	12	24
	Educación Cívica					8	8	16
	Artes Plásticas, y Visuales	8	8	8	8	8	8	48
	Educación Musical	8	8	8	8	8	8	48
Cosmos y Pensamiento	Educación Física y Deportes	8	8	8	8	8	8	48
	Cosmovisiones y Filosofía			8	8	8	8	32
	Psicología	8	8					16
Ciencia Tecnología y Producción	Valores, Espiritualidad y Religiones	8	8	8	8	8	8	48
	Matemática	20	20	20	20	20	20	120
	Técnica Tecnológica General	16	16					32
	TOTAL HORAS HUMANÍSTICAS	136	136	144	136	144	144	840
	Técnica Tecnológica General y Especializada			32	32	48	48	160
TOTAL	TOTAL HORAS TÉCNICO HUMANÍSTICO	136	136	176	168	192	192	1.000

Fuente: Ministerio de Educación Estado Plurinacional, Bolivia.

Tabla 2. Lineamiento para el Desarrollo de Lengua Originaria, Dirección Nacional de Escuela Superior de Formación de Maestros.

	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año	5to. año
CARGA HORARIA UF. Lengua Orifinaria. Teoria	160 Horas UF-TLO	80 Horas UF-TLO	200 Horas UF-TLO	160 Horas UF+TCLO	1160 Hrs.
TALLER Complementario de lengua originaria	240 =TCLO	16= TCLO	16= TCLO		

Fuente: Ministerio de Educación.

Tabla 3. Lineamiento para el Desarrollo de Lengua Originaria de la Dirección Nacional de Escuela Superior.

Nivel	Teoría y Práctica (Intensidad horaria)
Básico	400 horas
Intermedio	240 horas
Avanzado	360 horas
4to Año	160 horas

Fuente: Ministerio Educación.

Asimismo, se contó con experiencias en la ESFM Simón Bolívar, un espacio que promovió acciones de uso de la lengua originaria dentro y fuera de la institución a través del intercambio de experiencias, de diálogos de interacción entre compañeros hablantes de diferentes espacialidades dentro la institución; este fue denominado Willanakusun y se llevó a cabo en primera hora de ingreso a clase. Los estudiantes de Quechua esperaron en la puerta del ingreso a los estudiantes de distintas especialidades, esta actividad tuvo por objetivo fortalecer la identidad y erradicar la discriminación a través del intercambio de opiniones vinculado con el encuentro entre iguales donde participaron estudiantes de las distintas.



Figura 1. Práctica oral Lengua Originaria entre Estudiantes de diferentes especialidades de ESFM "SIMON BOLIVAR", La Paz .

En suma, fue un espacio de encuentro culturalmente diverso y lingüísticamente único, además, desde el rol docente de la Unidad de Formación Quechua, fue un espacio de encuentro creativo y espacio de acopio para obtener información sobre algunas referencias orales. Al tiempo, ayudó a promover el uso de la lengua tanto en los estudiantes de L1 y L2 donde unos aprendían y otros se fortalecían.

Otra de las experiencias fueron los intercambios de conocimientos locales por parte de los estudiantes con los denominados "Sabios Nativos" que migran de las comunidades a los centros urbanos. Ellos son considerados personas de alta vulnerabilidad, en las entrevistas manifestaron ser discriminados. En su generalidad, son mujeres, e incluso niños, quienes se cobijan en los ambientes del terminal de buses. En las entrevistas que hicieron estudiantes de la escuela superior de Maestros evidenciamos que los hermanos indígenas tienen experiencias de la vida con el mundo del cosmos y con la madre tierra. Estas entrevistas realizadas fuera de la Institución respondieron a una lógica de intercambio de saberes que denominamos "Descongelamos nuestros saberes comunitarios", que sirvieron de base para resignificar en el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo, elementos culturales para el reconocimiento y la valoración de saberes locales.

Otra experiencia fue el Intercambio de experiencias entre Instituciones similares ESFM. En ella, los estudiantes de habla Quechua de la ESFM Manuel Ascencio Villarroel, de Cochabamba, y los estudiantes de la ESFM Simón Bolívar, de La Paz, hicieron una clase de ambas instituciones entre las mismas especialidades de



Figura 1. Estudiantes ESFM Simón Bolívar entrevistando a nativos en terminal de buses de La Paz 2020

Formación Docente. La actividad pedagógica estuvo centrada en el desarrollo de capacidades de producción oral y escrita en Lengua Originaria. Dicha actividad se concretó en entrevistas personales entre estudiantes de ambas instituciones, integrando diferentes campos y saberes de conocimiento, como Comunidad y Sociedad, Lenguaje y Comunicación, Cosmos y Pensamiento, Valores, Espiritualidad y Religión.



Figura 3. Socialización de experiencias de clases entre ESFM "Simón Bolívar", de La Paz, y ESFM "Manuel Ascencio Villarroel", de Cochabamba - 2018.

En el Área de Lenguaje y Comunicación se promovió el intercambio de experiencias sobre el aprendizaje y uso de la lengua en contextos urbanos donde

algunos estudiantes tenían el manejo oral de la Lengua Originaria y otros estaban en proceso de aprendizaje como L2. En las comunicaciones interactivas se observaba uso de su lengua para bromas, chistes y situaciones peyorativas que denotan términos inadecuados, por ejemplo, al momento de verse el rostro *wira kunka* (cuello gordo), *ñañu kuna* (cuello delgado o flaco). También, en son de risa expresaba *maylaku-saq misi uyayta* (me lavaré mi cara de gato). En este tipo de nominativos desde la Lengua Originaria refleja como una lengua inferior ridiculizada.

El intercambio de experiencias fue desarrollado a través de pregunta y respuestas orales y escritas, es decir, estudiante de ESFM Simón Bolívar entrevistaron a los estudiantes de Cochabamba según el texto de entrevista, posterior a ello, estudiantes de ESFM Manuel Ascencio Villarroel también entrevistaron, es decir, hicieron una entrevista a la inversa



Figura 4. Entrevista de estudiantes de Cochabamba y La paz, 2018.

En suma, el intercambio de experiencias entre estudiantes de dos Instituciones de formación Superior de Maestros generó experiencias de aprendizaje en cuestiones didácticas comunitarias en el "Aprendizaje de la lengua originaria" según desarrollo de capacidades y habilidades, realmente fue un espacio de aprendizaje reflexivo tanto para estudiantes como para docentes de Ambas Instituciones. Por otra, algunos estudiantes nativos de la ESFM La Paz modalidad B que

vestían de pollera, cambiaron por la ropa deportiva, generalmente usada en los viajes de excursión con buzos deportivos. Tal costumbre obligó al resto de los estudiantes a cambiar su ropa típica por el uniforme; en consecuencia, algunos estudiantes nativos paulatinamente dejaron de vestirse de pollera, realidades que conllevan a una reflexión del rol docente en la ESFM.

Educación en los Ayllus: antes y ahora

La lucha por una educación bilingüe fue permanente durante el periodo republicano; así, en los gobiernos del pasado, se trató de implementar procesos de desarrollo de una educación bilingüe que tuvo seguidores y detractores, ya que cuestionó la implementación de una educación bilingüe por las organizaciones Nacionales del Magisterio fundamentalmente urbano con el argumento de que el Gobierno pueda fortalecer "Formación de Docentes Bilingües". A pesar de

ello, se implementó educación bilingüe solo con los niños de primero, segundo y tercer año de educación primaria, en el Área Dispersa, como L1 y en Área Urbana, como L2, A continuación, se describe experiencia de área dispersa.

Experiencia de aprendizaje en aulas de Antes

El proceso de investigación de etnografía, dirigida por el doctor Pedro Plaza Martínez, de la Universidad San Simón de Cochabamba, se realizó precisamente sobre el uso de lengua originaria con niños; de ellos, casi el 50 % tenía lengua materna originaria Quechua. Por entonces, en las aulas de educación primaria de primer a tercer año las clases fueron 50 % en lengua Quechua y 50 % en lengua española. Incorporamos la transcripción analítica de la actividad pedagógica, el tema a desarrollarse fue la composición de un poema para el Día de la Madre.

Nº	A C	PARLAMENTO	TRADUCCIÓN
20	P	Kunan ima killapi kanchik	Ahora, ¿en qué mes estamos?
21	A	¿Imakillataq, yachankichu?	¿Qué mes es ¿sabes?
22	A	Ñuqa mana yachanichu	Yo, no sé
23	P	"Mayo kay killa, mamakunap p'unchaynin yuyakun	"Es el mes de mayo, se recuerda el día de la madre
24	p	¿Kunan juk arawita mamakunaman uyarichisunmanchu?	¿Podemos hacer escuchar una poesía a las madres?
25	A	Ari, iiiiiiiiii	Si, iiiiiiiiii
26	P	Kay qhawaychik imanisqantaq	Observen que es lo que dice (muestra el texto escrito en la pizarra)
27	A	Arawi,iiiiiiiiiii	Poesía
28	P	Ya kunan juk arawita sapa juk Qillqasun	Ya, ahora vamos a escribir una poesía
29	A	Ari, ari ñuqa mamaypaq qillqasaq	Si, si yo voy a escribir para mi mamá una poesía
30	A	Imaynata qallariyman mana atinichu	¿Cómo? puedo empezar, no puedo
31	P	Imata niyta munankichik chayta qillqaychik,phiña kanki ninkichichu	¿Qué es lo que quieren escribir, eres mala dirán?
32	A	Mana,aaaaaaaa	No, ooooo
33	P	Ya, imaynatapis nillaychik, qankunamantaña	Ya, digan como quieran, depende de ustedes

Yura, CC. 3º año 7 Mayo

En el ejemplo se evidencia la estimulación y la motivación de los niños por la producción de poemas a través de interacciones verbales dedicados a la madre. Algunos estudiantes sienten emoción por escribir (C. 29); eso facilita la invención del texto porque existe un motivo que promueve escribir. En el mismo proceso, uno de los estudiantes explicita su duda (C. 30). La profesora aprovecha para explicitar con una idea contraria a la dedicatoria propuesta, lo cual sirvió de base e inmediato algunos niños expresan ideas del mal y el bien, luego responden en coro "*Mana*" (C.32). La misma pregunta contraria ayuda a precisar lo que se pretende escribir. Asimismo, el estudiante formula ideas en voz baja, *ajina kaman* (así puede ser) ideas un poco más allá de lo que se pretende escribir, es decir, la imaginación y creatividad de los niños tienen respuestas inmediatas al momento de los interrogantes que hacia el docente.

De esa manera, las aclaraciones de la maestra en sentido negativo orientaron en la interacción verbal para la escritura entre estudiantes y docente, además, las autoridades originarias de los yuras se vinculan con la transmisión de valores, el cual ayuda consolidar en los niños andinos práctica de valores en los niños yuras.

En suma, hasta la actualidad, esta experiencia ya pasa un aproximado de 13 años atrás. Dicha experiencia queda solo hasta la actualidad como referente del intento de experiencias en la modalidad de una EIB. Consideramos que, en la actualidad, existen cambios acelerados con los procesos de globalización alienante y discriminatorio en desmedro del uso limitado de la lengua originaria en los procesos pedagógicos.

Experiencia de aprendizaje actual en comunidades dispersas

La coyuntura actual que atraviesa la Educación con los problemas de ocasionados por la covid-19 contribuye aún más a la desigualdad social educativo. Es más, limita en las interacciones comunicativas de enseñanza en lengua originaria por el aislamiento y falta de medios tecnológicos. Ante dicha realidad, los gobiernos departamentales y municipales no logran cubrir políticas educativas según necesidades, lo cual parcializa la educación en dos tipos de aprendizaje

diferenciado: unos que saben más y otros que saben menos, eso recae en relaciones sociales discriminatorias obviando la cobertura a internet y falta de servicios de telecomunicación, condición económica de los estudiantes indígena.

A pesar de ello, las políticas de educación del Estado Plurinacional enfatizan una educación intercultural y descolonizadora vinculada con la lucha por la igualdad social y lucha contra la discriminación, según estrategia metodológica de "Proyectos Socio-comunitario productivo". Además, el mandato de Ley Educativa 070 prioriza diseñar y desarrollar políticas educativas de dialogo intercultural

Sin embargo, en la práctica educativa, y en algunos espacios de relación social aún vigente la vulnerabilidad y discriminación pasiva por parte de algunos miembros incluso de la Comunidad Educativa esta realidad es objetiva. Según testimonio del Docente nativo Quechua, Unidad Educativa de Ayllu Sullk'a de Tarana:

Hay discriminación hacia estudiantes que viven en la periferia conocidas como Kantu runa (los de la orilla), se observa nomas actitudes de indiferencia por parte de las que consideran tener el poder, ellos muestran gestos de negación, hacia el estudiante o persona nativo de condición indígena. (N.V.A.-10-06-020)

Esta realidad induce a los padres de familia originario a comunicarse con sus hijos solo en lengua española. Asimismo, el desarrollo de las clases en algunos contextos de los Ayllus es marcadamente monolingüe castellana producto de ello, el estudiante nativo queda en desventaja; por ello, estudiantes nativos afirman que no saben lengua originaria, ya que influye negativamente en su autoestima.

Asimismo, en el ámbito social existe negación de lo propio. Tal caso objetivo en hogares de padres de familia de la nueva generación, sus hijos ya no son bilingües producto del desuso de la lengua originaria, es decir, en estos hogares ya no hacen uso de la lengua originaria; en cambio, en hogares de padres de familia mayores de 40 años sus hijos aún son bilingües nativos. Sin embargo, al escuchar opiniones de algunos niños que afirman no saber la lengua originaria, el resto de los niños nativos también afirman que no saben el quechua.

En ese sentido, la discriminación en el ámbito social genera, por un lado, rechazo y alienación lingüística, por otro, origina desigualdades ocasionadas por el racismo; a tal punto que el indígena, ya sean niños o personas mayores simulan no saber la lengua originaria; igualmente líderes y profesores niegan su identidad lingüística. No obstante, tanto en círculos de reflexión colectiva o en espacios de bromas, usan la lengua nativa, dichas realidades es producto de la discriminación.

Además, es frecuente escuchar opiniones de algunos padres de familia indígena *Ñuqallapi kawsaynin tukukuchun* (la forma de vivencia indígena acabe solo en mi persona), así el imaginario de la condición indígena adulta se refugia en el ocultamiento, producto del trato peyorativo y discriminatorio, e incluso, el expresidente del Estado Plurinacional de Bolivia don Evo Morales Ayma fue humillado como "Engendro de llama y piedra". Asimismo, se cuestiona a líderes indígenas atribuyendo como satánico; la discriminación fue dura fundamentalmente en periodo de aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia se vertieron opiniones racistas por parte de la clase oligárquica.

Es importante reconocer que durante el gobierno de don Evo Morales se avanzó en la promulgación de leyes para garantizar derechos de los pueblos indígenas, como es el caso de la Ley de Políticas Lingüísticas y otras que ayudaron a fortalecer la equidad social cultural y económica.

La vigencia de dichas normas en alguna medida disminuyó actos abiertamente discriminatorios. Así, los indígenas y organizaciones populares de Bolivia insisten en las formas de interacción de respeto mutuo. Para ello, el mecanismo más estratégico es la vía de una educación participativa retomando las líneas de fortalecimiento por una educación bilingüe. Primero: fortalecimiento de las lenguas oficiales entre español-Lenguas Originarias de las Naciones Indígenas, posterior a ello añadir el aprendizaje de la lengua extranjera.

Educación - Autonomías indígenas

En el marco de las autonomías indígenas es oportuno ayudar a reproducir un sistema de educación equitativo, ya que la propuesta educativa que se plantea

desde las autonomías indígenas se enmarca en un instrumento que promueve una educación propia en el principio de la igualdad y de reconocimiento de lo propio como enfatiza. La educación propia fortalece la diversidad cultural, promoviendo el diálogo de saberes en igualdad de condiciones (Autonomía Indígena, 2009); además, todo el sistema educativo se enmarca en una educación propia e intercultural. Según la constitución, vigente todo el sistema de educación es intercultural, plurilingüe, democrático y liberador (Saaresranta, 2011). Dichas referencias implican hacer una reflexión en una relación descolonizadora sin discriminación.

La educación permite en la Autonomía Indígena la consolidación de la Identidad lingüística, ya que las bases de la Autonomía Indígena otorgan el derecho de proponer una Política Educativa en lengua Propia, del cual los mismo actores indígenas sostienen administración educativa compartida con el gobierno central, es decir, proponen administración curricular propia con la diferencia de administración económica exclusiva por parte de Gobierno central, siendo que en la Constitución Política del Estado Plurinacional Art. 17 puntualiza lo siguiente: "Toda persona tiene derecho a recibir Educación, en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural sin discriminación" (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2009).

En ese sentido, educación es y ha sido siempre la estrategia más eficaz para establecer, mantener y reproducir un sistema social equitativo. Por tanto, si en las políticas de Autonomía Indígena propone una educación propia, el cual se convierte en un mecanismo que promueve política educativa democrática participativa y equitativa, a continuación, analizamos concepciones teóricas y jurídicas de la Autonomía Indígena.

Antes de centrarnos en la ley de marco de autonomía, nos referiremos a lo que estamos entendiendo por autonomía.

Ontológicamente, el concepto de *autonomía* se refiere a la acción de ejercer su propio camino acorde a la toma de decisiones y administración-legislación dentro de su ámbito jurisdiccional, a estas dos características, se añade el *autogobierno* concebido como la acción de conducir la gobernabilidad bajo el principio de la *democracia*, en tanto, los gobernantes y los

governados podamos tener la capacidad de ejercer correctamente el respeto mutuo en los espacios de autodeterminación.

Algunos investigadores consideran que el término *autonomía* puede tener diferentes acepciones (Peña Claros, 2012). No obstante, desde ámbito lingüístico puede ser comprendida como un acto de "Normar" opuesto a la acción de "ejecutar" (Molina, 2008). Sin embargo, la autonomía es una cualidad gubernativa asignada a determinadas unidades territoriales subnacionales (Albó y Romero, 2009). En ese sentido, la autonomía tiene dos connotaciones, la primera, vinculada con la teoría jurídica; la segunda, vinculada con la práctica de autogobierno, el cual posibilita desarrollar una educación descolonizadora orientada a la reafirmación de la identidad cultural y lingüística.

Autonomía en el marco de la normatividad

En el artículo 289 de la CP de 2009 se reconoce que la autonomía indígena es un derecho que fue ignorado en las políticas de los gobiernos republicanos. Dicha Autonomía permite la transmisión de la cultura y la lengua.

La Autonomía Indígena Originaria Campesina es concebida como acto de autogobierno, ejercicio de libre determinación de las naciones y los pueblos indígenas originarios campesinos cuya población comparte territorio, cultura, historia lengua e instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas. (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2009)

Las autonomías indígenas son fundamental un modo autogobierno en dos niveles: el local y el regional. En el segundo caso, se trata de aquellas *competencias* de la Autonomía Indígena Originaria Campesina que le sean conferidas por los titulares originales que la conforman (...), (Ley N° 031, 2010) se observa el énfasis de autonomía vinculada con autogobierno que hizo posible generar la democracia y respeto mutuo.

Estas referencias se concentran, por una parte, en *función político-administrativa*; por otra, se hacen énfasis en la *democracia cultural y lingüística*, ya que, el discurso de lo indígena es revertido. En la actualidad existen raíces ancestrales como base central de los conocimientos y principios indígenas.

Sin embargo, en la realidad, ser Indígena o nativo originario se esconde en la clandestinidad porque se considera que ser indígena es sinónimo de burla. Eso conlleva a una reflexión que requiere reconfigurar el trasfondo de los procedimientos técnicos al momento de la aplicación de la Ley. Lejos de caer en la subestimación de lo propio: "A partir de esa subestimación aparente en la parte práctica aún se gesta el desprecio y discriminación, el cual, es parte de una apropiación ilícita de experiencias y conocimientos que se retoma dentro de la Institucional" (Oliver Sousa, 2009). Eso ayuda a la reflexión para que la norma no quede subordinada. Por ello no es equívoco plantear que los bolivianos/as (asambleístas del estado plurinacional, órgano ejecutivo y Judicial) deben responder acorde a las necesidades y dinámica del Proyecto de vida para fortalecer un verdadero Modelo Estado Plurinacional. Asimismo, las Autonomías Indígenas son parte de una verdadera promoción de la democracia, autogobierno y participación directa en los espacios de decisión del Gobierno Departamental y Nacional, para evitar que en los pueblos indígenas se generen discriminación o protesta ensimismada como una especie de "crisis" tanto a nivel de autogobierno como en las relaciones entre Estado-Pueblos Indígenas.

En ese sentido, la normativa de La Ley Marco de Autonomía establece diversos derechos a los que se le puede denominar un gran inventario de derechos colectivos, como derecho a la autodeterminación, autogobierno y auto-identificación desde lo lingüístico considerados como mecanismo de comunicación en su propia lengua y normas que garantizan el uso y desarrollo de la lengua en las políticas propias de autonomía de los pueblos indígenas.

Experiencia de líderes indígenas en la puesta en marcha de la Autonomía

En la experiencia de los gestores líderes que son parte de la comisión de consolidación de la Autonomía Indígena, por una parte, los indígenas proponen una educación propia que sostiene interpretación y revisión de la Constitución Política del Estado y la Ley Marco de Autonomías para proceder con la elaboración de estatutos y Cartas Orgánicas acorde con los

intereses y necesidades del proyecto de vida de los pueblos indígenas. Como enfatiza Taco y Garcés:

La Asamblea Constituyente ha sido una construcción de abajo hacia arriba y por eso estamos muy contentos, pero lo que nos dificulta ahora es que la Administración del Estado, con un presidente Indígena, las cosas se determinen de arriba hacia abajo y ahí es donde surge el descontento en los hermanos de base para quienes no se debería tomar las decisiones en ese sentido. (Garcés, 2013, p. 164)

Según nuestro análisis, la puesta en marcha de la autonomía a través de la administración tiene directa relación con la participación democrática, sin embargo, con una administración desde arriba influye negativamente en los derechos de autogobierno, por lo cual, consideramos que somos excluidos y discriminados, siendo que la definición de las competencias tiene directa relación con la administración participativa, compartida y democrática.

En esa perspectiva, el órgano legislativo debe cumplir con fiscalización para fortalecer políticas públicas enmarcadas en las Autonomías Indígenas según necesidades educativas con el ánimo de que la Autonomía Indígena tenga seguridad jurídica, en la administración territorial y desarrollo, lejos de caer en las incomprensiones. Por ello, el país requiere alternativas procedimentales antes de copiar referencias externas que no condicen con la realidad del país.

En conclusión, sintetizamos las ventajas de la consolidación de Autonomías Indígenas, tanto desde la perspectiva jurídica como desde la posibilidad de una educación propia sin discriminación.

Primero, Según Constitución Política del Estado Plurinacional el Art. N° 289 "La Autonomía Indígena originaria campesina comparte territorio, cultura, historia, lenguas" (Asamblea Constituyente de Bolivia, 2009) referencia que permite que las Autonomías Indígenas se convierten en un mecanismo de fortalecimiento a la participación democrática.

Segundo, las autonomías indígenas dan la posibilidad de construir una educación propia sin discriminación en la opinión del líder.

Don Juan Coronado, Miembro del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) sostiene:

Las políticas educativas ya tienen que partir de cada entidad autónoma. El punto clave está en cómo lanzamos las políticas educativas que puedan reflejar al contexto del territorio autónomo, en función lengua, y ecología, lo cual, Tiene que ser diferenciado para cada región. (Autonomía Indígena, 2009, p. 39)

En nuestra interpretación hace énfasis al currículo diferenciado que se vincula con el currículo regional o currículo local, según la demografía territorial de Autonomía Indígena. A ello se adhiere el presidente del Consejo Educativo Aymara (CEA), don Félix López quien señala:

Si estamos hablando de autonomía tendría que tener su propia educación; ¿cómo sería la educación en un territorio autónomo?, tendría que tener alguna particularidad, cuando hablamos de recuperar, costumbres, filosofía, se tendría que construir un nuevo sistema educativo. (Autonomía Indígena, 2009, p. 40)

De esa manera, las dos opiniones coinciden por contar con una educación distinta en las políticas de autonomía indígena, siendo que las Autonomías Indígenas posibilitan proponer una Educación Propia, la cual permite proyectar Currículo propio quizá similar al Currículo Regionalizado del Ministerio de Educación. Consideramos que el desafío de los líderes mencionados es contar con un currículo distinto.

Sin embargo, aún queda vacío el componente del derecho educativo por la igualdad social sin discriminación. La problemática de negación de la identidad cultural y lingüística es producto de las desigualdades en las relaciones entre indígenas y sociedades mestizas, por ello requiere profundizar el desarrollo del Currículo Regionalizado en los centros urbanos, solo así podremos lograr diálogo entre iguales, para no caer en una lógica de desigualdades, por lo cual requiere promover un trabajo conjunto entre los pueblos indígenas y los ministerios del ramo.

Conclusiones

Con la proclamación del estado plurinacional boliviano en la nueva Constitución Política de 2009 se logra consolidar el derecho pleno de los pueblos indígenas construir una educación propia sin discriminación en los ámbitos sociales, políticos y culturales del país.

- » La concepción teórica de Autonomía Indígena es eminentemente democrática y trata de modelar una verdadera democracia de liberación. No obstante, en la asignación de competencias aún requiere comprender según la ley maestra de la Constitución Política del Estado para no tener contradicciones o discrepancias en la puesta en marcha de las Autonomías Indígenas.
- » Es necesario orientar el imaginario de los bolivianos/as en la consolidación de la identidad cultural y lingüística, para asumir acciones democráticas y des-coloniales que permitan encarar una educación propia descolonizadora articulada a la autonomía indígena
- » La problemática de negación de la identidad cultural y lingüística, podrá ser superada cuando exista equilibrio en las relaciones entre indígenas y sociedades mestizas.

Bibliografía

- Albó, X. y Romero, C. (2009). *Autonomía indígena en la realidad boliviana y su Constitución*. <https://cejamericas.org/wp-content/uploads/2020/09/49AUTONOMiASIN-DiGENASenlarealidadbolivianaysunuevaconstituci%C3%B3n.pdf>
- Albó, X., Argüelles, N., Ávila, R., Bonilla, L.A., Bulkan, J., Callou, D., Carriazo, C., De Castro, F., Censabella, M., Crevels, M., Díaz, E., Díaz, E., García, F., Haboud, M., Hernández, M., Hernández, A. Leite, Y., Koskinen, A., Lemus, J., López, L. E., Malvestitti, M. [...] Trillos, M. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Unicef y FUNPROEIB Andes.
- Asamblea Constituyente de Bolivia. (2009). *Constitución política del Estado*.
- Autonomía Indígena. (2009). *Autonomías Indígenas originarias campesinas y educación*. PROEIB Andes.
- Contreras, M. (1998). La educación boliviana en la visión de fin de siglo. *Revista Científica y Cultural*, 17.
- El desafío es tener un periódico digital en Quechua. (2019, 28 de agosto). *Opinión*. <https://www.opinion.com.bo/articulo/cultura/pedro-plaza-ldquo-desaf-iacute-es-tener-peri-oacutete-dico-digital-Quechua-rdquo/20190828080800658748.html>
- Garcés V., F. (2013). *Los indígenas y su Estado pluri(nacional): una mirada al proceso constituyente boliviano*. JAINA, FHYCE/UMSS, Claeso.
- Instituto de Nacional de Reforma Agraria (INRA). (2008). *Historia del reparto de tierras en Bolivia. De la titulación colonial a la reconducción comunitaria de la reforma agraria: Certezas y proyecciones*. Editorial Gráfica Andina.
- Ley 031 del 19 de julio del 2010. (2010). *Ley marco de autonomías y descentralización* Andrés Iváñez.
- Molina, C. H. (2008). *Evaluación de procesos autonómicos y gobierno municipal autónomo*.
- Oliver Sousa, S. S. (2009). *Pluralismo epistemológico en la institucionalidad*.
- Peña Claros, C. (2012). *Gobiernos autonómicos hoy: El desafío en los cambios*. Autoedición
- Saaresranta, T. (2011). *Educación indígena originaria: Perspectivas de la educación intracultural*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Torero, A. (1974). *El Quechua y la historia social andina*. Editorial del Pedagógico San Marcos.

