



Prácticas racistas en la escuela: Un análisis de las prácticas de maestros y maestras de matemáticas

Angela Patricia **Valencia Salas**
Secretaría de educación del Distrito
Colombia
angelapatriciav@gmail.com
apvalencias@educacionbogota.edu.co

Resumen

El siguiente texto presenta los resultados de una investigación que se pregunta por las prácticas racistas de maestros y maestras de matemáticas en el sistema educativo distrital, con relación a niños y niñas afrocolombianos. Tiene como objetivo analizar desde una perspectiva decolonial, cómo se configuran y reproducen prácticas racistas, en los procesos pedagógicos de maestras y maestros de matemáticas en escuelas distritales de Bogotá. Usa la perspectiva decolonial como perspectiva teórica, articulada con aproximaciones genealógicas y arqueológicas del racismo, su materialidad en la escuela, particularmente en las prácticas de maestros y maestras de matemáticas.

A partir de entrevistas a profundidad a maestros de diferentes instituciones educativas distritales, trabajo de campo y observación en una IED en particular se explora desde las narrativas de maestros, niños y niñas las formas como se manifiesta el racismo y la discriminación racial en la escuela.

Palabras clave: Raza, Racismo, Matemáticas, Prácticas Pedagógicas, Decolonialidad, Estudios Raciales, Educación matemática.

RAZA, RACISMO: DESDE LO GLOBAL A LO LOCAL

La complejidad del concepto de raza y racismo y la incomodidad que genera en la sociedad su uso, aún más en un escenario como la escuela, hacen que para su comprensión se requiera no sólo de las comprensiones teóricas sobre este concepto, sino de la reconstrucción histórica sobre estas categorías, las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la emergencia de dichas categorías, las relaciones entre la raza y el de racismo; cómo, pese a su erradicación legal, su presencia es tan vigente, como lo fué siglos atrás, donde aparatos como la escuela y ciertos agentes contribuyen a su perpetuación a nivel estructural y cotidiano.

Entre los debates que suscita el concepto raza, se encuentran diversas perspectivas. Una de

ellas tiene que ver con poner en duda la existencia de ese concepto. En ese sentido, gran parte de la academia en la actualidad, basada en los hallazgos del proyecto de Genoma Humano, señala que este concepto no existe, con el argumento de que sólo existe una raza, la humana. Por otro lado, se encuentra a quienes señalan que, a pesar de reconocer lo aportado por el proyecto anteriormente citado, la raza sí existe, en tanto referida a la noción de racismo.

Este grupo de académicos indica que raza es el resultado de una construcción social y, por tanto, existe en la medida que determina escenarios de exclusión, discriminación, negación de derechos entre unas personas respecto de otras. Al hacer referencia a la raza como una construcción social implica que ella no es algo que sólo suceda en la imaginación de las personas. Implica que es tan real, que se usa para clasificar a los seres humanos como inferiores o superiores y que, quienes son etiquetados como inferiores sufren física y emocionalmente por la discriminación de su ser racializado.

Por ejemplo, en Colombia, en el año 2012, se reconoció por parte de la Comisión Intersectorial para el Avance de la población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, al racismo y la discriminación racial como la principal barrera que impide el desarrollo de los pueblos negros-afrodescendientes en el país. No por ser construido, el racismo deja de ser poderoso y estructurante en prácticas concretas, materiales, reales (Grimson, 2011).

Por otra parte, los Estudios Culturales conciben la raza y el racismo como hechos radicalmente contextuales; es decir, como lo señala Grossberg (2006), en el estudio de la complejidad social, se debe ubicar a la raza y el racismo, primero en una lucha coyuntural y hegemónica particular y, segundo, en un contexto aún más amplio de transformación y lucha globales. También desde la perspectiva de pensadores decoloniales de América Latina, se señala que el concepto raza está articulado al surgimiento de la modernidad y el papel que tuvo en ella la colonización de los territorios americanos, en la medida que ésta determinó las relaciones sociales, económicas y políticas de lo que serían, posteriormente los Estados-nacionales.

Esta última perspectiva sobre las relaciones entre los efectos de la colonia en los modos de constituir sujetos, articuladas con los estudios culturales y los estudios raciales, que efectúan lecturas del racismo de forma situada, contextual, específicamente, los que aportaron a la construcción de las categorías raza y racismo desde contextos locales (de Latinoamérica, Norteamérica e islas del Caribe) con enfoques cercanos, históricos y narrados a partir de los territorios invadidos y saqueados, recuperando las voces de quienes fueron víctimas y hoy son una voz de resistencia al racismo y la discriminación racial, se retomaron en este trabajo.

Para esta investigación se comprende el racismo como un complejo que no existe únicamente en el ámbito de las ideas, pasiones y sentimientos individuales, que dan cuenta de posturas éticas y morales, ni como “consecuencia social” del capitalismo, exclusivamente, o como producto del divisionismo nacional, de la lucha de clases, según el argumento economicista del marxismo, ni como una aberración o sólo por discriminaciones a causa de prejuicios, sino como un sistema/estructura. Para definirlo así, Moore (2011) analiza tres instancias operativas entrelazadas que lo ubican como un sistema: las estructuras políticas, económicas y jurídicas de comando de la sociedad, el imaginario social total que rige el orden simbólico de la sociedad, los códigos de comportamiento que rigen la vida inter-personal de los individuos que componen la sociedad.

Estas instancias operativas son lugares desde donde se mantienen hoy en día y fortalece el racismo en las sociedades. Por ejemplo en Colombia desde las prácticas de colonización y

esclavitud, la equiparación de la condición de esclavo con la categoría negativa “negro”, la limpieza de sangre¹, la degeneración de las razas², y el discurso del mestizaje, que fueron articulados de forma perfecta para que hoy se logren reconocer juegos de poder en los discursos oficiales y los locales alrededor de la raza y el racismo, aquellos discursos que hacen presencia en la cotidianidad de maestros y maestras en una institución educativa y, que como conjunto de prácticas estas constituyen los sujetos.

AQUÍ TODOS SON IGUALES: RACISMO EN LA ESCUELA

Los modos en los que opera el racismo requieren de instituciones para que los mismos tengan sentido y ocurra su tránsito; la escuela aporta su cuota en ello, en la medida que contribuye -de múltiples maneras- en la configuración de prácticas racistas. Se sabe que, además de establecerse como uno de los principales lugares para ejercer formas de poder/saber opresivo y de dominación, las instituciones educativas han sido escenarios excluyentes y reproductores de formas de discriminación racial en contra de segmentos definidos de la población.

De hecho, según los discursos marxistas, la escuela se ubicaba como espacio transmisor de la cultura hegemónica, a través de la circulación de conocimientos, saberes, discursos y prácticas, mediante los cuales se perpetuaban privilegios de la élite blanco-mestiza sobre las personas clasificadas como negras e indias.

En el escenario colombiano, la escuela se fue constituyendo históricamente en un lugar donde el conjunto de posiciones con respecto a la diferencia racial se definieron bien sea por cercanía o alejamiento, entre quienes tenían mayor o menor capital cultural, así como las relaciones de orden para identificar quiénes debían estar “arriba” y quienes deberían estar “abajo”, de acuerdo a su capital económico, siendo estos dos factores determinados por las relaciones sociales basadas en la diferencia étnica, producto de la racialización efectuada desde la invasión europea.

La iglesia ocupó un papel preponderante en este camino. Este fue tan importante en la perpetuación de los privilegios de los criollos, que al tiempo que imponía restricciones a los otros, mestizos pobres, indígenas y negros, le fue reasignada la total conducción de la política educativa desde 1870 y, posteriormente, gozaría de privilegios derivados del Concordato para manejar la llamada “educación en territorios nacionales”, justamente donde se localizaban los pueblos indígenas y afrodescendientes. La iglesia, como institución encargada de los mecanismos para dar forma al encauzamiento de las conductas de la gente, basados en la moral cristiana y la evangelización, utilizó a la escuela, parafraseando a Bourdieu (2001), como el lugar estratégico para “fabricar”, “elaborar” personas, formas de pensar y formas de actuar.

La integración de la gente negra a la nación se proyectó en la educación cristiana, a partir de la enseñanza de la doctrina católica y algunos elementos de la lectura y escritura, no para alcanzar los niveles educativos requeridos al resto de la población nacional, sino para poder acceder a la apropiación de la biblia. No es sino hasta 1930 que, en territorios como la costa del Pacífico, donde no había colegios de secundaria y se contaba con menos de quince escuelas primarias, cuando se convierte en Prefectura, aumenta considerablemente la presencia de

¹ En términos de Castro-Gómez (2010), fue la creencia en la superioridad étnica de los blancos criollos sobre los demás grupos poblacionales de la Nueva Granada (p. 15).

² Ejemplo de discursos higienistas, que dan cuenta de las imágenes de las personas negras e indígenas y el efecto de su presencia en Colombia.

escuelas: al año 1950 se registraban 145 escuelas entre privadas y públicas (Ayape, 1950 citado por Almario, 2013). De esas 145 escuelas, 25 eran escuelas misionales, hoy llamadas escuelas católicas y las restantes, públicas, todas ellas sin las condiciones mínimas para el trabajo pedagógico.

Esto sin contar los procesos de deslegitimación del conocimiento de las personas afrodescendientes a partir de tecnologías como la evangelización para “civilizar al salvaje”, de la invisibilización y el sometimiento de otros conocimientos.

MATEMÁTICAS Y PRÁCTICAS RACISTAS

En Colombia se reconoce que a partir de las reformas borbónicas introducidas en España y sus colonias, se identificó el papel fundamental de la matemática en lo que se asumiría como necesidad para el progreso del país. Se propuso desmontar el modelo privado de educación a cargo de los religiosos donde primaban las visiones teleológicas como las de Santo Tomás y de Aristóteles en el estudio de las ciencias de la naturaleza, para ubicar las propuestas modernizantes de la reforma educativa que, iniciaba la incorporación oficial del saber matemático en la escuela colombiana.

Lo anterior ya que se necesitaba la formación pública y secular de jueces, médicos y científicos, fieles a los propósitos modernizadores del Estado (cuyo fin era el comercio), la cual implicaba, según el imperio español, la sustitución de las “humanidades” (gramática, retórica) por las “ciencias útiles” (matemáticas, física) (Castro-Gómez, 2010), en pro del desarrollo de la colonia en su última etapa.

Pero también el naciente Estado de lo que sería posteriormente Colombia, necesitaba gobernar, es decir, poder desplegar todo un saber articulado a un aparato de gobierno, para poder asegurar su control sobre las colonias. La utilidad de estos nuevos conocimientos radicaba en que podían ser sometidos al modelo de racionalidad económica; es decir, eran útiles a la sociedad, comunicables y podían revertirse en políticas de gobierno, de rápida circulación y con un número mayor de usuarios (Castro-Gómez, 2010) además de ser considerados necesarios para los proyectos gubernamentales del Estado borbónico.

Hoy en día, pese al tiempo transcurrido, no estamos muy alejados de estas concepciones; de hecho, las mismas son reafirmadas cada día con acciones individuales, colectivas y estatales. Todas y cada una de las reformas educativas en Colombia se han dirigido a consolidar un proyecto de nación basado en una visión occidental de desarrollo (fortalecimiento del capital económico, industria, explotación de los recursos, etc.).

En el período de las reformas borbónicas, la “oscuridad” en la que se encontraba la Nueva Granada, se debía a que, *pese a la colonización española*, el reino seguía atribuyéndole a Dios todos los males que aquejaban a sus pobladores. Por tanto, salir de esta “oscuridad”, de las “densísimas tinieblas de la ignorancia”, como lo señalaba Mutis, dependía de la posibilidad de introducir en la educación (destinada a la elite criolla y españoles) la enseñanza de las ciencias, entre ellas las matemáticas.

Emergieron aquí algunas expresiones del papel de la enseñanza de la disciplina de las matemáticas en la configuración y reproducción de prácticas racistas en el aula, articulando una exploración en la incorporación del conocimiento matemático en la escuela, el lugar jerárquico que empiezan a ocupar las matemáticas en las áreas de conocimiento y el trabajo de campo realizado para la investigación a partir de entrevistas a profundidad a maestros y maestras.

Por ejemplo, Para Mutis era necesario que la cátedra de matemáticas no entrara en el cuerpo de asignaturas de la Universidad, “ni de los estudios generales, sino de quien se ha dicho, como mero aliciente de la curiosidad de los jóvenes aplicados” (Hernández de Alba, 1980: tomo V, p. 103 citado por Ortiz, p. 63). El conocimiento matemático era de uso exclusivo de unos cuantos: jóvenes juiciosos y aplicados estudiaban matemáticas. Parece que este tipo de asociaciones hacen presencia hoy, de hecho, es un común denominador necesario para el aprendizaje de las matemáticas señalado por los maestros entrevistados. Con relación a los niños y niñas afrocolombianos, varios maestros señalan que, dado que sus intereses son otros y se sienten mejor para actividades como el baile, no dan la suficiente energía a las matemáticas y por eso no son muy buenos en este campo disciplinar.

Por otro lado, en la Nueva Granada se instaló una concepción de identidad basada en la diferencia étnica frente al otro subalterno, que caracteriza todo el sistema-mundo moderno/colonial. Cabe recordar que esta distinción planteaba, por un lado, la superioridad de unos seres humanos sobre otros y por el otro, la superioridad de unas formas de conocimiento sobre las otras. Toda forma de conocimiento que no hiciera parte de la sociedad española y, en general europea, no era considerada como tal. El conocimiento propio o saberes producidos por los pueblos originarios y, posteriormente, los conocimientos y saberes de las personas de origen africano traídos a América fueron estigmatizados, satanizados y sepultados por la sociedad blanca en Latinoamérica (Valencia, 2016).

La inferiorización de estos conocimientos y su negación, se convirtieron en el habitus de las y los ciudadanos colombianos desde el siglo XVIII hasta la actualidad, tal y como se refleja en la ausencia de información sobre conocimientos propios de las comunidades pertenecientes a grupos étnicos en el currículo escolar de la escuela convencional. Aún hoy se sigue pensando que el conocimiento oficial occidental es el único válido y los conocimientos propios de las comunidades son señalados como atrasados.

Es por ello que, la negación y ausencia en la escuela de conocimientos de los pueblos afrodescendientes e indígenas, denominados aquí como conocimientos otros, que pueden (y deben) entrar en diálogo con el conocimiento occidental, constituye un lugar estructural que favoreció la producción del racismo, como herencia que, en el caso de la enseñanza de la matemática, se manifiesta en el propio ordenamiento y contenido del currículo escolar y, con ello, en su materialización en las prácticas pedagógicas.

Cabe señalar aquí que, el panorama es aún más desalentador cuando quienes pretenden acceder al conocimiento matemático pertenecen a grupos históricamente excluidos, como son los pueblos negros-afrocolombianos y los pueblos indígenas, dado que el “conocimiento matemático”, a partir de su diseño curricular, desconoce las particularidades de estos pueblos, sus contextos y ambientes de aprendizaje; y, lo más importante, sus conocimientos propios.

El currículo en matemáticas ha fortalecido su lugar privilegiado frente a otras ciencias y continúa instalando lecturas universales en contextos particulares. Lee de la misma forma a diferentes sujetos con diferencias étnicas y culturales, cuando los considera como sujetos que sólo hacen parte del pasado de la nación o a muchos otros, como seres desprovistos de un lugar en la historia.

ALGUNOS RESULTADOS

La perspectiva metodológica se enfocó en la investigación cualitativa articulada con una

aproximación etnográfica en la que se hacen análisis de elementos intersubjetivos con el fin de estudiar las relaciones de constitución de los seres humanos, en este caso como nos constituimos con relación al racismo. Se retoma también algunos elementos del trabajo de campo etnográfico, que permitieron comprender a los niños, niñas, maestros y maestras, conocerse uno mismo y mejorar un poco la propia práctica pedagógica. Se realizaron los análisis conversacionales establecidos con cinco maestros y maestras de matemáticas de diferentes instituciones educativas distritales, a partir de la realización de entrevistas a profundidad, desarrolladas en dos y tres sesiones y las narrativas manifestadas en ellas.

Los análisis conversacionales fueron fundamentales ya que todos aquellos elementos enunciados en las conversaciones sostenidas con maestros y maestras se constituyen en prácticas. Lo que dicen los profesores y profesoras sobre los niños y niñas afrocolombianos, su desempeño en clase de matemáticas, los factores que influyen en su rendimiento escolar, la descripción de sus habilidades, destrezas, entre otros aspectos, son prácticas. En la investigación aquí presentada, se identificó con base en las narrativas de los maestros y maestras, algunos elementos que se destacan respecto de prácticas racistas en la clase de matemáticas, particularmente referidas a su desempeño académico. Esto no quiere decir que, en el ámbito de las relaciones personales entre estudiante y maestro/a no se den dichas discriminaciones, aunque éstas no fueron observadas en esta investigación.

Se decidió, por ende, enfocarse en el desempeño académico de los/las estudiantes porque es este aspecto el que, mediante los sistemas de evaluación, mide y categoriza al estudiantado.

Con relación al desempeño académico de las/los estudiantes afrocolombianos, se encontró que la mayoría de maestras/maestros coincide en que el desempeño académico de estudiantes afrocolombianos no es sobresaliente. Para estos maestros/as, los niños y las niñas afrocolombianos hacen parte de aquellos con desempeño regular (promedio) y, en su mayoría, muy bajo.

Estos son unos pequeños apartes de entrevistas a maestros participante en la investigación que refleja esta concepción: *“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 de 2017). *“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 Jo, junio de 2017).

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/las estudiantes y el acceso desigual a una educación matemática de calidad (Valoyes, 2015).

Por ejemplo: *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 de 2017).

CONCLUSIONES

Maestros y maestras definen la raza como aquello que se relaciona directamente con las características fenotípicas de las personas, específicamente con su color de piel, y que esta definición, coincide con las configuradas desde el siglo XVII con la intención de clasificar a unas personas como inferiores, respecto de otras, con más poder político y económico. Esto pone en evidencia la manera como la raza está presentes en la actualidad, y el nivel de sedimentación de prácticas discursivas que perviven los maestros y las maestras, en las escuelas distritales de Bogotá. Esta categoría se hace presente en lo que se dice, en lo que se hace, en las cualidades y en las capacidades que se les asignan a unos sujetos con relación a otros.

La perspectiva de los estudios decoloniales brindó un escenario de reformulación de algunos enfoques teóricos, a partir del reconocimiento de las relaciones de dominación particulares establecidas en América Latina desde el momento de la colonización de los pueblos originarios, pasando por la trata trasatlántica, para entender cómo vivimos hoy las relaciones atravesadas por la raza/etnia hasta el día de hoy. Partir del periodo colonial es fundamental, por un lado, para entender y comprender la perpetuación de relaciones de desigualdad entre comunidades y cómo perviven éstas en la escuela, como institución moderna, que mantiene una mirada racionalista del conocimiento; y por otro lado, permite identificar y comprender las racionalidades instaladas en el proyecto de nación moderno, en el que se inscribe la escuela.

Mostró otras formas de materialización del racismo, particularmente en el sistema educativo. No sólo en términos de acceso de las personas afrocolombianas al derecho a la educación y sus condiciones de garantía para el ejercicio de tal derecho, sino que nos remite un tipo de materialidad concreta, enfocada en los modos de construir conocimiento.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Almario, Ó. (2013, Julio). Modelos culturales en conflicto: grupos negros y misioneros agustinos en el pacífico sur colombiano (1896-1954). *Tabula Rasa* (19), p. 193. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892013000200009&lng=es&tlng=es.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (2001). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid, España: Editorial popular.
- Castillo, E y Rojas, A (2005). *Educar a los otros*: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero*: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Foucault, M. (2014). *Seguridad, territorio y población*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura económica.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Grossberg, L. (Julio, 2006). Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*, 5, 45.

- Helg, A. (1984). *La educación en Colombia 1918 y 1957*. Una historia social, económica y política. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo, J. (1994). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En: *Manual de Historia Colombiana. Tomo III*. Bogotá, Colombia: Procultura, Tercer Mundo Editores.
- Moore, C. (2011). *La humanidad contra sí misma*. Para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad.
- Ortiz, R y Álvaro, P. (2003). *Reformas borbónicas: mutis catedrático, discípulos y corrientes ilustradas, 1750-1816*. Bogotá, Colombia: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Quijano, A. (Diciembre, 1999). ¡Que tal raza!. En: *Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones* (48) p. 141.
- Restrepo, E. (Agosto, 2007). Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, (27), p. 46.
- Valencia, A (2016, Octubre). Discursos raciales históricos y su influencia en las prácticas de enseñanza de las Matemáticas escolares asociadas a ellos. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2740/274047941002/html/index.html>
- Valoyes-Chávez, L. (2015, Mayo). “Los negros no son buenos para las matemáticas”: Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas en Colombia. *Revista en Ciencias Sociales*. Recuperado de: https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1909